



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

ANTONIO OLIVEIRA DJU

FORMAÇÃO HUMANA NA PERSPECTIVA LIBERTADORA:
Uma análise do Documento Orientador da Reforma Curricular
do Ensino Básico da Guiné-Bissau.

Londrina
2025



UNIVERSIDADE
ESTADUAL de LONDRINA

CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



Londrina
2025

ANTONIO OLIVEIRA DJU

FORMAÇÃO HUMANA NA PERSPECTIVA LIBERTADORA:
Uma análise do Documento Orientador da Reforma Curricular
do Ensino Básico da Guiné-Bissau.

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor.

Orientador: Prof. Dr. Darcísio Natal Muraro

Londrina
2025

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

D626f	<p>Dju, Antonio Oliveira. Formação Humana na Perspectiva Libertadora : Uma análise do Documento Orientador da Reforma Curricular do Ensino Básico da Guiné-Bissau / Antonio Oliveira Dju. - Londrina, 2025. 275 f.</p> <p>Orientador: Darcísio Natal Muraro. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2025. Inclui bibliografia.</p> <p>1. Filosofia da Educação - Tese. 2. Educação Libertadora - Tese. 3. Safa Mistida - Tese. 4. Ancestralidade - Tese. I. Muraro, Darcísio Natal . II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.</p>
CDU 37	

ANTONIO OLIVEIRA DJU

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor.

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Prof. Dr. Darcísio Natal Muraro
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof. Dra. Leoni Maria Padilha Henning
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof. Dr. Tony Honorato
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Prof. Dr. Danilo Romeu Streck
Universidade de Caxias do Sul – UCS

Prof. Dra. Adilbênia Freire Machado
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ

Londrina
2024

FORMAÇÃO HUMANA NA PERSPECTIVA LIBERTADORA:

Uma análise do Documento Orientador da Reforma Curricular do Ensino Básico da Guiné-Bissau.

Londrina, 25 de fevereiro de 2024.

À minha **filha Luísa**, que chegou ao mundo no último semestre desta jornada acadêmica, trazendo consigo uma nova forma de amor, força e inspiração. Que este trabalho da tese seja um símbolo da persistência e da dedicação que desejo que você carregue em sua vida. Você, mesmo tão pequena, já se tornou minha maior conquista e a experiência viva de nossa ancestralidade. Que os nossos ancestrais te protejam e te ajudem a ser resistente a qualquer tipo de dominação e discriminação.

AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Darcísio, meu orientador e amigo em todos os momentos, que acompanhou esta jornada com dedicação, paciência e confiança, oferecendo apoio incondicional e conselhos preciosos em cada etapa. O diálogo entre nós se tornou um dos elementos mais essenciais deste percurso. Ele nunca me deu respostas prontas, mas, com perguntas instigantes, incentivou minha capacidade de reflexão crítica. Cada encontro era um convite a reavaliar certezas, a revisitar questões que eu acreditava ter compreendido plenamente. Esse diálogo dinâmico, em que dúvidas e respostas se nutriam mutuamente, foi uma das experiências mais transformadoras da minha formação. Não se tratava apenas de alcançar uma conclusão, mas de explorar o processo, questionar as direções e aprender a lidar com os desvios. Agradeço-lhe pela liberdade, colaboração, confiança e respeito que sempre demonstrou em nossas conversas e trocas de ideias. Espero um dia poder retribuir, sendo para meus futuros estudantes o que ele foi para mim.

Às Professoras e professores da Banca, pela leitura atenta, pela análise cuidadosa e pelo rigor acadêmico dedicado a cada detalhe desta pesquisa. Suas observações precisas, sugestões enriquecedoras e críticas construtivas foram fundamentais para aprimorar a qualidade desta tese. Agradeço também pela generosidade em compartilhar seus conhecimentos e pela disposição em contribuir para o meu desenvolvimento acadêmico. Cada comentário e questionamento apresentado impulsionaram o aprofundamento da análise e ampliaram a compreensão dos temas abordados, elevando significativamente o nível deste trabalho.

Aos professores e professoras do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPedu), agradeço por todo o ensinamento, diálogo e incentivo ao longo desta trajetória. Em cada disciplina, fui exposto a novas teorias, métodos e abordagens que, muitas vezes, desafiaram o que eu já considerava familiar. Compreendi, assim, que o percurso da formação não é linear nem se limita a uma única via. Os professores me revelaram que a educação é um mosaico de perspectivas e que o essencial não é ter uma direção fixa, mas estar aberto a explorar diferentes caminhos, experimentando, questionando e aprimorando continuamente o pensamento.

Aos professores guineenses, Miguel Gama e Matrial Có, que foram meus representantes na Guiné-Bissau junto ao Ministério da Educação do país para a coleta dos documentos oficiais sobre a educação.

Agradeço imensamente aos colegas do Programa pela troca de ideias, pelo apoio e pelo companheirismo nos momentos mais desafiadores. Cada conversa, dúvida compartilhada e questionamento levantado reforçaram a certeza de que a busca pelo conhecimento é um processo coletivo. Ninguém percorre esse caminho sozinho, e ter com quem dividir incertezas tornou essa jornada ainda mais enriquecedora. Em especial, à minha querida amiga e irmã de consideração, Gislaine Bueno, expressei minha mais profunda gratidão. Sua generosidade, paciência e dedicação foram essenciais para minha compreensão do método de “análise de conteúdo”, tornando essa etapa muito mais leve.

À minha família e, especialmente, à minha esposa, pelo suporte incondicional, pela paciência constante e pela compreensão generosa nos momentos mais desafiadores desta jornada. Seu amor, carinho, suas palavras de motivação e seu sempre estar ao meu lado, compreendendo as longas horas de dedicação e os sacrifícios necessários foram, sem dúvida, a base e a maior fonte de força para concluir esta etapa.

À CAPES – Agência Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – que possibilitou a realização desta pesquisa por meio da bolsa de estudos da Pós-Graduação.

A todos e todas, o meu mais sincero agradecimento!

Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar” (Freire, 1992, p.155).

DJU, Antonio Oliveira. **Formação humana na perspectiva libertadora: Uma análise do Documento Orientador da Reforma Curricular do Ensino Básico da Guiné-Bissau**. 2025. 275 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2023.

RESUMO

Este estudo analisa o conceito de formação humana no novo currículo nacional de educação básica da Guiné-Bissau, à luz da filosofia educacional libertadora de Paulo Freire. A adoção de uma perspectiva de formação humana libertadora, fundamentada em valores ancestrais, tem incentivado os países africanos a perseguirem sua reafirmação por meio do reconhecimento ontológico-epistêmico. No centro desta investigação está a questão: Como o Documento Orientador da Reforma Curricular da Educação Básica aborda a formação humana libertadora, considerando a ancestralidade e as tradições culturais guineenses, especialmente no contexto das políticas educacionais adotadas desde a Proclamação da Independência? Essa questão direciona a atenção para os fundamentos filosóficos de uma abordagem de formação humana que promova práticas educacionais que se resistem e afastem de legados opressivos, dominadores e coloniais. O objetivo desta pesquisa é avaliar como o novo documento curricular para a educação básica na Guiné-Bissau incorpora a formação humana libertadora, com ênfase na valorização da alteridade cultural, do patrimônio ancestral e das tradições culturais dos povos guineenses. A pesquisa constatou que o sistema educacional herdado pela Guiné-Bissau está marcado por uma tradição colonial e anti-ancestral, que distorce as experiências existenciais de seu povo. A crítica ao impacto distorcido da educação eurocêntrica, com seu caráter dominador e colonizador, torna necessário repensar a formação humana por meio de uma abordagem epistêmico-libertadora. A análise buscou compreender a integração das línguas locais e dos conhecimentos nativos no currículo, em consonância com as teorias epistemológicas emergentes. Defende-se uma perspectiva libertadora que valorize a diversidade cultural e fortalece os vínculos com as raízes ancestrais, alinhando-se com as experiências vividas pelos povos locais. O estudo adota uma metodologia qualitativa baseada em pesquisa documental, utilizando a análise documental como técnica principal. A abordagem de análise documental é embasada pela análise crítica proposta por Cellard (2012) para examinar os dados coletados. A partir de uma avaliação do cenário da educação básica na Guiné-Bissau, a hipótese de trabalho sugere que o documento curricular carece de um arcabouço pedagógico robusto para transformar a educação básica de modo a refletir uma formação humana libertadora enraizada nas realidades vividas pelos guineenses. Essa deficiência decorre da ausência de uma orientação filosófica que trate essas questões de maneira contextualizada e cultural. A formação humana, tal como concebida neste contexto, é um processo dinâmico e contínuo, em contraste com uma visão estática da humanidade. A ancestralidade serve como pilar fundamental para essa abordagem educacional, enfatizando que a formação humana deve cultivar valores derivados do patrimônio cultural. A partir de uma perspectiva libertadora, a formação humana incorpora as experiências culturais das pessoas, promovendo uma conscientização que as permite se reconhecer como seres conscientes dentro de contextos opressivos e coloniais. Isso inclui uma reflexão crítica sobre seus comportamentos e padrões de

pensamento que reproduzem estruturas coloniais, reconhecendo sua humanidade por meio do princípio do *ubuntu* e identificando-se como pessoas engajadas em um processo contínuo de transformação, moldadas pela memória coletiva e pela *mistida*.

Palavras-chave: Formação Humana. Nova Educação Básica Guineense. Experiência. Ancestralidade. Educação Libertadora.

DJU, Antonio Oliveira. **Human formation from a liberating perspective: An analysis of the Guinea-Bissau Basic Education Curriculum Reform Guiding Document.** 2025. 275 f. Thesis (Doctorate in Education) - State University of Londrina, Londrina, 2025.

ABSTRACT

This study examines the concept of human formation within the framework of Guinea-Bissau's new national basic education curriculum, analysed through the lens of Paulo Freire's liberating educational philosophy. The adoption of a liberating perspective on human formation, grounded in ancestral values, has encouraged African nations to reaffirm their cultural identity through ontological and epistemic recognition. Central to this investigation is the guiding question: How does the Guiding Document for the Curricular Reform of Basic Education address liberating human formation, considering Guinean ancestry and cultural traditions, particularly in the context of educational policies adopted since the Proclamation of Independence? This inquiry directs attention to the philosophical underpinnings of an educational approach that seeks to resist and transcend oppressive, colonial, and dominating legacies. The primary objective of this research is to evaluate how the new national basic education curriculum document in Guinea-Bissau integrates the concept of liberating human formation, with a specific emphasis on valuing cultural otherness, ancestral heritage, and the cultural traditions of the Guinean people. The study reveals that the educational system inherited by Guinea-Bissau is deeply rooted in a colonial and anti-ancestral tradition, which distorts the lived experiences of its population. This critique of Eurocentric education underscores its hegemonic and colonizing nature, highlighting the need to reimagine human formation through an epistemic-liberating paradigm. The analysis focuses on the incorporation of local languages and indigenous knowledge into the curriculum, aligning with contemporary epistemological supports. It advocates for a liberating perspective that emphasizes cultural diversity and strengthens ties to ancestral roots, thereby reflecting the lived realities of local communities. The research employs a qualitative methodology, grounded in documentary research, with documentary analysis serving as the primary technique. The analytical approach draws on Cellard's (2012) critical methodology to interpret the data. Based on an assessment of the basic education landscape in Guinea-Bissau, the working hypothesis posits that the curriculum document lacks a robust pedagogical outline capable of transforming basic education to embody a liberating human formation rooted in the lived experiences of Guineans. This shortfall is attributed to the absence of a philosophical basis that contextualizes and addresses these issues in a culturally relevant manner. Human formation, as conceptualized in this study, is understood as a dynamic and ongoing process, rejecting a static view of humanity. Ancestry is identified as a foundational pillar of this educational model, underscoring the importance of cultivating values derived from cultural heritage. From a liberating perspective, human formation is seen as encompassing the cultural experiences of people, fostering a critical awareness that enables them to perceive themselves as conscious beings within oppressive and colonial contexts. This includes critical reflection on behaviours and thought processes that perpetuate colonial structures, facilitating the recognition of their humanity through the principle of ubuntu.

Furthermore, this approach emphasizes the continuous process of transformation, shaped by collective memory and *mistida* (a concept tied to cultural and shared identity).

Keywords: Human formation. Guinea-Bissau new Basic Education. Experience. Ancestry. Liberating education.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
UEL	Universidade Estadual de Londrina
ANP	Assembleia Nacional Popular
ATR	African Traditional Religion
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CC	Conselho de Comissários
CEDEAO	Comunidade Econômica dos Estados da África Ocidental
CR	Conselho de Revolução
EBC	Ensino Básico Complementar
EBE	Ensino Básico Elementar
EBU	Ensino Básico Unificado
ERIC	Educational Resources Information Center
FEC	Fundação Evangelização e Culturas
INDE	Instituto Nacional para o Desenvolvimento da Educação
INE	Instituto Nacional de Estatística
INEP	Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa
LBSE	Lei de Bases do Sistema Educativo
ONU	Organizações da Nações Unidas
PAIGC	Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde
PALOP	Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa
PASEG	Programa de Apoio ao Sistema Educativo da Guiné-Bissau
PASEG	Programa de Apoio ao Sistema Educativo da Guiné-Bissau
RCAAP	Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal
RECEB	Documento Orientador da Reforma Curricular do Ensino Básico

RGPH	Recenseamento Geral da População e Habitação
SAB	Setor Autônomo de Bissau
SNEF	Sistema Nacional de Educação e Formação
TICs	Tecnologias da Informações e Comunicação
UNICEF	Fundo da Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
1 MAPEAMENTO DE ESTUDOS SOBRE A FORMAÇÃO HUMANA/EDUCAÇÃO NA GUINÉ-BISSAU.....	29
1.1 DECIFRANDO A PESQUISA: OPÇÕES E CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	42
1.1.1 <i>Técnica de Análise Documental</i>	46
2 GUINÉ-BISSAU: BREVE PANORAMA HISTÓRICO E EDUCACIONAL.....	49
2.1 COLONIZAÇÃO HISTÓRICA.....	49
2.2 A DEFORMAÇÃO DOS GUINEENSES COMO FINALIDADE DA EDUCAÇÃO COLONIAL	58
2.3 EDUCAÇÃO GUINEENSE E SUAS REFORMAS.....	64
2.3.1 <i>Educação no Período de 1964-1974 (nas zonas libertadas)</i>	65
2.3.2 <i>A reforma educacional na pós-independência</i>	70
2.3.3 <i>Educação no Período de 1981 a 1997</i>	73
2.3.4 <i>Educação no Período de 1998 a 2010</i>	76
3 POVOS AFRICANOS E A ANCESTRALIDADE	81
3.1 TRADIÇÃO COMO EXPERIÊNCIA VIVA	84
3.2 ORALIDADE COMO EXPRESSÃO DA LIBERDADE	88
4 CONSTRUINDO SENTIDOS: O EMBASAMENTO TEÓRICO DA PESQUISA	97
4.1 CONHECIMENTO PELA EXPERIÊNCIA E PELA CONSCIENTIZAÇÃO	106
4.1.1 <i>A Conscientização</i>	106
4.1.2 <i>A Experiência</i>	109
4.1.2.1 <i>Co-presencialidade</i>	113
4.1.2.2 <i>Dialética do conhecimento versus ignorância</i>	114
4.2 EPISTEMOLOGIA LIBERTADORA	115
4.3 A CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO HUMANA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO.....	121
4.3.1 <i>A Formação Humana como Agir Libertador e Transformador</i>	128
4.3.2 <i>A experiência como modo de ser/estar no mundo pelo processo formativo na Perspectiva de Paulo Freire</i>	131
4.3.3 <i>Cultura na constituição da pessoa pela formação libertadora</i>	148
4.3.3.1 <i>Valor cultura como elemento da libertação</i>	161
4.3.4 <i>Conscientização Como Instrumento de Libertação</i>	169

4.3.5	<i>Safa Mistida como Constante Interesse Guineense</i>	178
4.3.5.1	<i>Safa Mistida e a Formação Humana</i>	189
4.4	ETNOCURRÍCULO: INTEGRANDO SABERES E CULTURAS	193
5	ANÁLISE CRÍTICA DO NOVO DOCUMENTO DA REFORMA CURRICULAR DA EDUCAÇÃO BÁSICA DA GUINÉ-BISSAU	197
5.1	PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE PROPRIAMENTE DITA DE DADOS	208
5.2	O QUE O NOVO CURRÍCULO NACIONAL DO ENSINO BÁSICO DEMONSTRA	216
5.3	PROCESSO FORMATIVO (EDUCACIONAL) COMO EXPERIÊNCIA DE TRANSFORMAÇÃO NA <i>TABANKA</i>	217
5.3.1	<i>A Educação Ancestral</i>	218
5.3.2	<i>O Eu-colonizador versus o Nós-ancestralidade</i>	219
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	224
	REFERÊNCIAS	229
	APÊNDICES	248
	ANEXOS	270

INTRODUÇÃO

Esta tese está inserida na Linha de Pesquisa Perspectivas Filosóficas, Históricas, Políticas e Culturais de Educação, Núcleo 1: Filosofia e Educação, abordando questões que dialogam com os fundamentos teóricos e críticos da educação. A proposta desta pesquisa é dar continuidade ao estudo desenvolvido no Mestrado acerca da educação humanizadora a partir da concepção de outredade na perspectiva de Freire e da Filosofia Africana¹. Como temática próprio do campo da Filosofia da Educação, enfatizamos que a concepção de outredade de Freire e na perspectiva de *Ubuntu* podem desempenhar um papel importante numa educação humanizadora, pois sendo o outro diferente, exige também uma educação para a liberdade das diferenças, ou que perspetive a libertação como reconhecimento das diferenças.

O outro é uma pessoa² em inter-constituição por meio do diálogo e coexiste na interdependência. Neste sentido a outredade é a dinâmica do ser-sendo num inacabamento ativo com o outro na busca constante de “ser-mais” ou que na libertação se faz diferente, superando a situação de ser menos do oprimido. E a humanização consiste justamente nessa possibilidade do outro ser mais como ser dialógico, crítico, comunitário, processo esse que requer uma educação como prática da liberdade das diferenças autônomas contraposta à educação bancária que as anula. Enfatizamos também que a humanização em Freire não pode ser tomada como um fim em si mesma, mas sim como um processo de permanente busca.

A libertação como processo histórico, como práxis espaço-temporalmente transformadora é o caminho para a humanização. Apesar das diferenças na concepção de humanidade entre povos não-ocidentais e euro-ocidentais, a comunicação emerge como um elemento comum que nos une dentro dessa diversidade. Sob as perspectivas da africanidade e da latino-americanidade, a

¹ O tema da Dissertação é: “Alteridade e Educação: uma contribuição de Paulo Freire e da Filosofia Ubuntu para uma educação humanizadora”, defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina (UEL), em fevereiro de 2021.

² Usaremos doravante o termo pessoa em vez de sujeito para nos referir ao ser humano, na perspectiva africana, complexo que existe na sua multiplicidade em constante movimento. Segundo Bâ (1981, p. 187), “o ser humano não é uma unidade monolítica, limitada a seu corpo físico, mas sim um ser complexo habitado por uma multiplicidade em movimento permanente. Ele não se trata, portanto, de um ser estático, ou concluído. A pessoa humana, como a semente, evolui a partir de um capital primeiro, que é seu próprio potencial e que vai se desenvolvendo ao longo da fase ascendente de sua vida, em função do terreno e das circunstâncias encontradas. As forças liberadas por esta potencialidade estão em perpétuo movimento, assim como o próprio cosmos”.

comunicação é vista como uma prática coletiva, relacional e comunitária, que vai além da simples transmissão de informações. Nessas culturas, comunicar-se implica compartilhar vivências, construir significados em conjunto e fortalecer vínculos emocionais e espirituais, revelando uma riqueza ontológica e epistemológica que valoriza modos de ser e de compreender o mundo para além das visões eurocêntricas. Isso se traduz na experiência de ancestralidade.

Por um lado, essa pesquisa de Mestrado gerou um resultado importantíssimo na compreensão da educação humanizadora, pensada na perspectiva deste filósofo brasileiro: Paulo Freire. Mas, por outro, ensejou algumas questões ainda não respondidas: como se concebe a formação humana nessa perspectiva epistemológica libertadora da educação? Quais categorias podem ser pensadas em contraposição às epistemologias(s) dominadoras? Como pensar uma formação que emancipe da opressão/colonialidade/dominação? Quais os desafios em usar as categorias de Freire para pensar essa formação libertadora em outras localidades como a Guiné-Bissau, ex-colônia portuguesa?

A Filosofia da Educação, ao investigar questões relacionadas à formação humana, que abarcam aspectos antropológicos, epistêmicos, éticos e políticos se dedica a analisar os desafios contextuais que a Educação enfrenta. A relação intrínseca entre a filosofia e educação é longínqua e natural, porque os primeiros propósitos da filosofia socrática, na formulação filosófica, são de cunho formativo pelo processo educativo. Antes de falar da identidade desse campo de pesquisa, é interessante lembrar que filosofia e educação se referem a dois campos de estudos: o de educação e o da filosofia. A educação se firmou como ciência por vários motivos, entre eles, segundo Henning (s/a, p. 7), estão:

[...] o fato de o referido campo se empenhar por obter a confiança da comunidade, denotando seriedade dos seus estudos e garantia de que suas ações estão sustentadas por um saber socialmente reconhecido. Outra razão poderia ser aquela que aponta para a educação como um campo constituído por um afluir de profissionais oriundos das mais variadas áreas de conhecimento, muitas delas fundadas na pesquisa científica, as quais, evidentemente, contribuem para os avanços na compreensão das questões educacionais.

Entre os pesquisadores(as) que afluem o campo de educação estão os(as) de filosofia, que contribuem, a partir do campo filosófico, para os problemas colocados pela educação. O fato é que, no entendimento de Dewey, a filosofia tem sua origem

nos embates sociais e culturais dentro de um determinado contexto temporal e espacial. Freire (2002) complementa ao afirmar que uma Filosofia da Educação se integra ao contexto, exigindo consciência crítica dos valores em evolução para interagir de forma significativa e evitar submissão.

Os problemas sociais e culturais interceptam o ser humano. Interessa à educação a formação humana e desenvolvimento de novas gerações de uma sociedade e à filosofia a concepção dessa formação, desenvolvimento e sociedade. Em outras palavras, na medida que os problemas que afetam a formação e desenvolvimento do ser humano e a própria sociedade, a filosofia vai se aproximando também deles com suas reflexões. Para Teixeira (1959, p. 14), a ligação entre filosofia e educação é tão profunda que levou John Dewey a afirmar que as filosofias são, essencialmente, teorias abrangentes sobre a educação, pois estão ligadas à vida. Segundo o autor, a educação, que envolve a aquisição de atitudes fundamentais em relação à natureza e ao ser humano, é claramente o domínio onde as filosofias são aplicadas, desenvolvidas e revisadas. Isso é evidenciado pelo fato de que os primeiros filósofos do Ocidente eram também educadores, buscando reformar os valores da sociedade e, conseqüentemente, a educação. Resumindo essa relação nas palavras de Dewey, Teixeira coloca o seguinte: “se a educação é o processo pelo qual se formam as disposições essenciais do homem – emocionais e intelectuais – para com a natureza e para com os demais homens, filosofia pode ser definida a teoria geral da educação” (Teixeira, 1971, p. 147).

A relação entre filosofia e educação surge da capacidade da filosofia em abordar os dilemas enfrentados pelo ser humano na busca por significado. Nesse contexto, a filosofia desempenha um papel crucial na formação, já que ao escolher a educação como seu campo de atuação, contribui para a criação de teorias pedagógicas que moldam as práticas educativas. A filosofia, ao desenvolver teorias pedagógicas, subsidia e embasa a formação dos indivíduos, tornando-se efetivamente uma filosofia da educação. Essas teorias, por sua vez, dão origem a abordagens pedagógicas e práticas concretas. Isso significa que toda prática educativa está fundamentada em uma base filosófica, e o oposto também é verdadeiro. Segundo Lorieri (s/a, p. 2),

Não há prática humana sem teoria. As práticas educacionais, por serem práticas humanas, carregam consigo entendimento, ou seja,

teorias. Dentre elas, terias filosóficas. Em toda prática educativa há alguma teoria filosófica. Há entendimento no campo da ontologia, da antropologia filosófica, da teoria do conhecimento, da axiologia, da ética, da estética, da filosofia social e política. Ou seja, há uma estreita relação das concepções filosóficas com a educação e daí decorre a produção do campo da Filosofia da Educação que envolve, também, investigação filosófica sobre a própria educação.

O ser humano pode se ver como pessoa de conhecimento, capaz de buscar saberes, de transformar a realidade, de questionar e apreender seus problemas ao longo de seu desenvolvimento. De acordo com Henning (2018, p. 4), “um desses problemas é, pois, notadamente a sua ‘educação’, constituindo então, o campo da Filosofia da Educação [...]”. Em outras palavras, como formar adequadamente a pessoa? Se a filosofia desempenha um papel importante na formação humana em termos de educação, resta-nos pensar a concepção de formação humana, no campo da Filosofia da Educação. Essa reflexão está intrinsecamente ligada a questões fundamentais que a educação propõe à filosofia: o que formar? Por que formar? Para que formar?

Interessa-nos desses problemas o conceito de formação, pois um dos pontos levantados nesta pesquisa, referente ao novo currículo nacional do ensino básico de Guiné-Bissau, é a compreensão da existência ou não da formação humana na perspectiva libertadora pelo processo de educação básica guineense no novo currículo nacional. Essa abordagem baseia-se nos pressupostos de Paulo Freire, nosso referencial teórico principal, que propõe a articulação entre a filosofia, a experiência e a cultura dos povos como uma possibilidade de ruptura com perspectivas universalistas de filosofia e formação humana. Essas perspectivas, frequentemente, servem como instrumentos de colonização, dominação e opressão. O rompimento com tais paradigmas ocorre por meio de categorias conceituais que refletem as especificidades culturais dos povos, de modo particular dos africanos, especificamente dos guineenses.

Além da inquietação surgida no final da pesquisa de Mestrado, há outras justificativas para “embarcarmos” na problemática deste estudo, que remetem à primeira fase da vida na Guiné-Bissau. Passei pelo Ensino Básico na década de 90, isto é, menos de 20 anos após a proclamação de independência política do país da colonização portuguesa. Sendo fruto de uma formação pelo sistema educativo, herdado da colonização, lembro-me que eu não entendia por que éramos proibidos

de falar a nossa língua nacional, que é o *kriol*³, na sala de aula e nos recintos escolares se era, ainda é, uma língua que é falada por quase 95% dos guineenses em casa, nos comércios, nas ruas, nos transportes, nos hospitais, nos trabalhos, nas igrejas, nos departamentos do Estado, na política etc. Ou seja, em 99% de atividades diárias, os guineenses falam *kriol*, exceto apenas nos recintos escolares e em pouquíssimas notícias radiofônicas e televisivos durante o dia, sob pena de castigo, que pode ser até suspensão da escola. Eu perguntava por que se devia falar o português e não o *kriol* se esta é a nossa língua, mas não havia respostas convincentes. Em outras palavras, me inquietava saber que formação era essa. Os professores e diretores diziam apenas que éramos obrigados a aprender o português.

Uma outra curiosidade é que havia um consenso entre as pessoas de minha geração e nossos pais sobre uma nítida distinção, em termos de prestígio “civilizatório”, entre quem estudava e quem não estudava. Quem ia à escola era incentivado a só fazer isso e quem não, a só trabalhar. Até hoje se diz que é o estudo que pode livrar a pessoa de trabalhos braçais, brutos, porque lhe garante trabalho intelectual, leve, que se entendia ser dos brancos. Alguns anos mais tarde, já na graduação de filosofia, pude entender melhor a noção formativo-epistemológica dessa convicção, que nada mais é que a reprodução, manutenção de uma concepção ontológica e epistemológica colonial, caracterizada pelo sistema formativo dualista, tais como: trabalho intelectual-trabalho manual, família-escola, cultura nativa-civilização, saberes locais-saberes importados. Na base desse modelo de educação, estava uma formação humana segregacionista, intelectualista, desintegrada da realidade guineense, uma formação “preparatória para o futuro”, mas que

³ Optamos por usar o termo “kriol”, pois esta é a grafia que se usa na referida língua. Sabe-se que em português se usa “crioulo/a”. No contexto da Guiné-Bissau, a noção de “crioulo”, em termos de língua, designa uma língua desenvolvida quando grupos de pessoas que falam línguas diferentes entram em contato e precisam se comunicar. Assim, fica evidente quanto a seu surgimento. Sobre sua origem na Guiné-Bissau, a maioria dos autores (Augel, 2006, 2007; Laranjeiro, 2011; Laranjeiro e Felipe, 2012; Biasutti, 1987; Bull, 1989; Holm e Intumbo, 2009; Intumbo, 2006; Embaló, 2008; Pereira, 2006) concordam que a língua kriol da Guiné-Bissau, que alguns desses autores denomina de “guineense”, se desenvolveu como resultado do contato entre os colonizadores portugueses, os africanos locais, isto é, com os grupos étnicos que vivem nesse espaço geográfico. No entanto, há quem traça uma segunda hipótese sobre a origem do “guineense” a partir de Cabo-Verde. Rougé (1986) chama atenção pelo fato de haver essa segunda ideia de que *Kriol* surgiu na ilha de Cabo-Verde e depois foi levado para o continente, Guiné-Bissau, por cabo-verdianos, que eram vistos como “mulatos”, devido ao comércio, pela vontade dos colonizadores portugueses de ocupar a Guiné-Bissau e usá-la para produzir matérias primas. Não nos interessa a problemática dessa língua quanto a sua origem, mas sim pelo fato de ser falada pela maioria dos guineenses, servido de diálogo entre os guineenses e, como dizia Lopes (1988, p. 227), “foi sistematicamente desprezada, considerada um dialeto redutível ao português, falado por africanos, proibido no ensino” pelos colonizadores.

desconsiderava o cotidiano, as experiências, outros saberes locais. Segundo Touré (1977, p. 27), esse tipo de educação “era laboratório de desafrikanização de sujeição”. Isso implicava a subjugação do ser africano, seus saberes, tidos como inferiores em termos cognitivos. Acreditava-se que a capacidade do conhecer pela razão era o que determinava o ser humano como pessoa. Ou seja, ser pessoa é ser racional a partir dos critérios que os próprios colonizadores inventaram, do contrário nos aproximamos da vida quase animal. Este é um dos principais aspectos do pensamento discriminatório e de desvalorização dos saberes construídos localmente que herdamos da colonização.

Outro aspecto curioso desse modelo (de)formativo que passamos era que não se estudava a História do país na escola. Ou seja, se estudava a história geral dos acontecimentos euro-ocidentais, um pouco os de Oriente e, no máximo, a história de alguns Reinos da África, mas, quase nada de Guiné-Bissau⁴. A partir dessa nossa experiência formativa, sempre tive anseio de pesquisar algo sobre a educação da Guiné-Bissau, contribuindo assim com o processo formativo-educacional de meu país. A educação não se constrói de forma isolada como uma prática desvinculada das questões históricas e sociais. Ela sempre carrega consigo e reflete seu contexto social, econômico, político e cultural.

A segunda justificativa se dá pela relevância de algumas discussões filosóficas atuais, referente à libertação/de(s)colonialidade do ser e do saber, sobre a afirmação e reconhecimento de subjetividade(s) de pessoas nas suas experiências existenciais, principalmente na África. As pessoas são diversas e realizam experiências em suas localidades de forma diferente. E assim, constroem saberes epistêmicos importantes que dão sentido a suas existências. E esses saberes não são menos ou mais importantes que os outros, independentemente da região geográfica ou localização, na qual são construídos. Essas discussões ajudam na afirmação de outras filosofias, além ou diferente daquelas ocidentais, historicamente vistas como hegemônicas, tais como, apenas para mencionar algumas: filosofia latino-americana; filosofia brasileira,

⁴ O que se contava sobre a história da Guiné-Bissau era quase sempre da perspectiva colonial. Isso motivou o presidente da república em 2022 a instituir uma comissão científica para pesquisa e publicar 3 volumes de livros referentes à história do país, principalmente a história da luta armada, que é o mecanismo de resistência dos guineenses diante da colonização (GUINÉ-BISSAU: empossada comissão para História da luta armada nos PALOP. Radio França Internacional (RFI), Paris, 26 abr. 2022. Disponível em: <https://www.rfi.fr/pt/quin%C3%A9-bissau/20220426-quin%C3%A9-bissau-empossada-comiss%C3%A3o-para-hist%C3%B3ria-da-luta-armada-nos-palop>. Acesso em: 10 mai. 2022.

filosofias africanas, filosofia chinesa etc. Elas buscam criar conceitos em relação às problemáticas levantadas a partir de suas realidades. Tendem a criticar a hegemonia histórica da filosofia a molde ocidental quanto à universalidade de conhecimento, de conceitos, de processo de educação. O processo educativo deve estar integrado a seu espaço e tempo.

O terceiro motivo é apontado pela relevância científica deste objeto de estudo, visto a partir do ângulo da Filosofia da Educação. Em outras palavras, há escassez de pesquisas sobre o objeto de formação humana libertadora, no campo de Filosofia da Educação, tendo o processo de educação guineense como contexto. A partir de levantamento bibliográfico de pesquisas sobre o processo formativo guineense pela educação, não encontramos nenhuma feita no campo de Filosofia da Educação. E não achamos também pesquisa que tomou o novo documento curricular de ensino básico guineense como objeto de análise de forma específica. O que nos chamou atenção foram muitas pesquisas sobre a educação guineense que denunciaram o controle do sistema de educação guineense da parte de alguns países ocidentais, através do financiamento no setor de educação. Silva e Oliveira (2017) concluíram em sua pesquisa que, realmente, o sistema formativo guineense, pensado no pós-independência, não contempla as realidades guineense e era importado de algum país europeu, dependendo do país que dá mais dinheiro, financiando o setor de educação. Isso significa que o processo educacional não responde os interesses guineenses em termos de formação humana. O próprio governo reconheceu essa inconsistência curricular na justificativa para a necessidade da reforma do novo currículo de ensino básico (Guiné-Bissau, 2015a). Com essa forma de olhar o objeto, a partir de todos os motivos postos, a presente pesquisa se justifica.

A Guiné-Bissau é um dos países da África, colonizado historicamente por Portugal, que adquiriu sua independência política em 1973. Após a independência, o país se viu totalmente dependente dos organismos internacionais (instituições financeiras ocidentais), que condicionaram o perfil do processo educacional do país (Cá, 2009). Por causa dessa dependência, questionamos se esse novo documento curricular não seria também controlado por essas influências externas, sendo assim colonizador.

A proposta de uma formação humana libertadora, que reflete a teoria libertadora/de(s)colonial/ancestralidade, fez com que os países da África subsaariana estabelecessem para século XXI a afirmação do renascimento africano em termos de

reconhecimento ontológico e epistemológico. Segundo o Plano Nacional de Ação de Educação para Todos de Guiné-Bissau, pela educação libertadora, que contempla sua autonomia, a África deseja que “o século XXI seja o de uma África viva, resplandecente na diversidade das suas culturas e unida na sua vontade de pôr termo a sua marginalização” (Guiné-Bissau, 2003, p. 22).

É importante frisar que a educação é sempre um campo de disputa política entre um projeto opressor dominador e um projeto libertador. Não obstante, o projeto libertador sofre constantemente o ataque daquele opressor. Em outras palavras, o opressor persiste incansavelmente em sua busca por meios variados de subjugar, nunca deixando de explorar todas as possibilidades para manter sua opressão e domínio. Será que o novo currículo do ensino básico, proposto no documento curricular, não seria uma nova forma de dominação no novo contexto guineense?

Portanto, as possíveis contribuições desta pesquisa são, primeiramente, mostrar as lacunas das pesquisas referentes à educação guineense na perspectiva de uma filosofia da educação que pensa a partir do oprimidos ou colonizados; segundo contribuir para pensar a formação humana guineense nesse campo de estudo, especialmente no que se refere ao uso de categorias libertadoras, em termos de ancestralidade, a partir do ensino básico da Guiné-Bissau, que rompa com a perspectiva eurocêntrica universalista e que toma a transformação cultural como seu processo. E a escolha do ensino básico como campo de análise se deu pelo fato de entendermos que é nessa fase formativa que se sente mais impacto do pensamento e práticas coloniais inerentes no sistema de ensino, herdados da colonização. É nessa etapa que os estudantes “re-constroem”⁵ suas concepções de mundo, experiência e pertencimento. Nossa experiência como estudantes no sistema educacional da Guiné-Bissau em escolas públicas como o Ciclo Preparatório Salvador Allende e o Liceu Kwame N’Krumah, bem como na escola privada católica Liceu João XXIII, todas localizadas em Bissau, durante nossa infância e adolescência, reflete os impactos profundos das práticas coloniais no ensino básico. Estivemos imersos em um contexto que revelava as raízes de um sistema educacional moldado por paradigmas coloniais

⁵ Tomamos o prefixo “re”, hifenizado à palavra, no sentido freiriano, como um processo contínuo de algo. Segundo Romão, estudioso de Freire, esse prefixo rechaça a ênfase freiriana de que os seres humanos sabem e podem saber algo e, “por isso, quando aprendem uma nova ideia e adotam uma nova prática, na verdade estão re-elaborando uma ideia e uma prática de que já eram portadores” (Romão, 2002, p. xiii). Doravante, usaremos esse prefixo com esse sentido.

que se mostrou incapaz de se reinventar autonomamente após o país conquistar sua independência.

Os(as) nossos(as) professores(as), embora comprometidos, muitas vezes reproduziam os métodos e conteúdo que haviam recebido, sem acesso a formações continuadas que fomentassem um pensamento crítico, criativo ou libertador. Lembramos que o currículo seguia padrões europeus, principalmente portugueses e franceses, com foco no ensino da língua portuguesa e, em menor escala, da língua francesa, como os principais meios de instrução e comércio. Essa centralidade das línguas coloniais desvalorizava as línguas e culturas locais, dificultando nosso aprendizado, especialmente para aqueles de nós cuja língua materna não era o português. A imposição do português como idioma oficial da educação criava uma barreira cultural, reforçando dinâmicas de exclusão e opressão, principalmente entre aqueles de nós que não tinham contato prévio com a língua em nossas comunidades.

O ensino era mecânico, focado na memorização de conteúdos quase sempre desconectados das realidades socioculturais do país. Para avançarmos de série ou ano, exigia-se a reprodução literal das informações que nos eram transmitidas pelos professores, seja escritas no quadro ou narradas em aula. Essas práticas eram replicadas nas avaliações, e sentimos como essa pedagogia baseada na repetição limitava nossa capacidade de desenvolver pensamento crítico, criativo e autonomia – elementos essenciais para uma educação verdadeiramente transformadora.

A escola exaltava a língua portuguesa como símbolo de progresso e "civilização", enquanto as línguas e tradições locais eram relegadas a um papel secundário ou simplesmente ignoradas. Percebíamos como o ambiente escolar promovia padrões culturais euro-ocidentais, presentes tanto na literatura quanto nas normas de comportamento e disciplina, enquanto negligenciava nossa história, as contribuições culturais africanas e os sistemas de conhecimento da própria Guiné-Bissau. Esse eurocentrismo nos fazia sentir alienados culturalmente.

Nossa vivência nesses contextos escolares deixou claro que o sistema educacional funcionava como um mecanismo de perpetuação das práticas coloniais, marginalizando nossas culturas locais e reforçando estruturas hierárquicas de poder. A centralidade do português, a falta de valorização da diversidade cultural e o currículo eurocêntrico consolidavam a escola como um instrumento de dominação e opressão, em vez de promover emancipação e valorização cultural.

Ao reproduzir modelos coloniais, o sistema escolar nos educava não a partir de nossas experiências socioculturais, mas através de uma deformação, que nos impedia de construir saberes e ontologias guineenses. A escola, vista como transmissora da “verdadeira cultura”, priorizava valores culturais importados, começando pela linguagem, que deveria expressar nossas experiências guineenses, mas era usada para deformar as crianças e adolescentes a serem qualquer outra coisa, menos guineenses. Isso nos limitava, dificultando o desenvolvimento pleno de nossas capacidades com base em nossas próprias culturas e contextos.

Após essa contextualização, formulamos o principal problema desta pesquisa, reconhecendo que este é um dos elementos-chave no processo de investigação científica. Isso porque é o ponto de partida de qualquer investigação. Segundo Laville e Dionne (1999, p.85), “a fase de estabelecimento e de clarificação da problemática e do próprio problema é frequentemente considerada como a fase crucial da pesquisa. É ela que serve para definir e guiar as operações posteriores”. E, por isso, é imprescindível que o pesquisador se certifique que a formulação de seu problema se torna realmente científico, isto é, que exija ser resolvido por meio de conhecimentos e valores. Para Laville e Dionne (1999), esses dois elementos são imprescindíveis no processo de pesquisa, principalmente na formulação do problema. Isso porque, na visão dos autores, um bom problema de pesquisa vai depender do conhecimento de “fatos brutos” e “fatos construídos” que o pesquisador(a) tem. Fatos brutos são fatos “que, embora determinados e divulgados pelos seres humanos, não se constituíram ainda em objeto de sua reflexão. [E fatos construídos] São generalizações, resultado do relacionamento de diversos fatos brutos” (Laville; Dionne, 1999, p. 90-91), isto é, fatos construídos pela mente humana (conceitos e teorias).

O problema depende também dos valores da percepção do pesquisador, isto é, suas representações mentais “do que é bom, desejável, ideal, de como as coisas deveriam ser ou procurar ser; são preferências, inclinações, disposições para um estado considerado desejável” (Lavelle; Dionne, 1999, p. 94). Se há uma crítica necessária a se fazer à deformação humana pelo processo de ensino eurocêntrico, de caráter epistêmico-dominador, colonizador, então há necessidade de se pensar uma formação humana na perspectiva epistêmico-libertadora em mundos outros. Assim, chegamos ao problema central desta pesquisa: Em que medida e/ou de que forma o Documento Orientador da Reforma Curricular do Ensino Básico (RECEB) da Guiné-Bissau promove uma formação humana libertadora, considerando a

ancestralidade e as tradições culturais guineenses como elementos centrais, diante das reinvenções das políticas educacionais do país desde a Proclamação da Independência?

O problema reúne as indagações já apontadas nessa introdução acerca da formação e se projeta para este mundo histórico de um país que impõe a tarefa de pensar as possibilidades e limites da formação como trabalho da filosofia da educação. Neste sentido, a formação deixa de ser um conceito solto ou deslocado da história e procura resgatar dela saberes outros que rompem com a hegemonia atualmente estabelecida. O problema impulsiona a buscar os pressupostos filosóficos de uma formação humana que ajuda a pensar uma educação que rompa com a perspectiva dominadora, opressora e colonial e que adota uma perspectiva libertadora, baseado na outredade cultural, na ancestralidade, que é a realidade em termos de modo de ser/estar no mundo dos povos locais, principalmente os de África subsaariana.

E como tese afirmada neste estudo, a formação humana defendida é aquela que toma a humanidade como um processo, que é buscada constantemente pelas pessoas, e não como uma entidade acabada, fim em si mesma, mas que toma a ancestralidade como seu pressuposto educativo. A formação assumida por meio de educação, promove os valores da ancestralidade. Assim, defende-se que a formação humana na perspectiva libertadora, por meio do processo educativo, consiste em tomar a experiência das pessoas, a partir de suas culturas, e integrá-las por meio da conscientização que as faz se reconhecerem como corpo(s) consciente(s) em suas condições opressoras e coloniais, em suas condutas e pensamentos reprodutores da colonização, compreendendo seu ser-sendo humanos (*ubuntu*), sujeitos sempre em processo transformativo por suas memórias (histórias), e sua *mistida* (interesse). Essa ideia da tese responde a três questões referentes à pessoa a formar, à finalidade da formação e à justificativa da formação (por que formar). As respostas possibilitam compreender as particularidades subjetivas no processo de formação humana.

Pelo conhecimentos que temos sobre a realidade do processo de Ensino Básico guineense e as principais teorias de nosso referencial teórico sobre a concepção de formação libertadora, e os valores que possuímos, sendo bissau-guineenses, categorizados na condição de oprimidos em relação aos saberes e aos valores euro-ocidentais, que buscam a libertação pela educação/formação, a nossa hipótese é que o documento curricular emerge como uma resposta às necessidades

de transformação no sistema educacional da Guiné-Bissau, mas não pretende, em termos de formação humana libertadora, redefinir o currículo do ensino básico para torná-lo mais alinhado às realidades culturais, ancestralidade do país. E com isso, julgamos, na condição de hipótese preliminar, que a reforma do novo currículo não propõe a integração das línguas maternas e de aspectos e saberes das culturas locais no currículo, fortalecendo o ser guineense. E isso nos levaria a afirmar que o novo currículo não consegue pensar os problemas locais, sejam eles ontológicos, epistemológicos, éticos, estéticos ou políticos, pois carece de uma filosofia que pensa localmente, culturalmente esses problemas.

Quanto aos objetivos, traçamos como objetivo geral, analisar de que forma o Documento Orientador da Reforma Curricular do Ensino Básico (RECEB) da Guiné-Bissau contempla a formação humana na perspectiva libertadora, com ênfase na valorização da ancestralidade e das tradições culturais guineenses, avaliando como as políticas educacionais do país promovem a integração das línguas e saberes culturais locais e memórias ancestrais no currículo escolar, e em que medida essas propostas contribuem para o fortalecimento das experiências guineenses e para a implementação de uma educação contextualizada, libertadora e transformadora. E por objetivos específicos:

- a) Mapear e analisar as principais pesquisas sobre a formação humana e o sistema educacional na Guiné-Bissau, com foco nas transformações curriculares e na incorporação de elementos culturais, sociais e ancestrais ao longo das últimas décadas.
- b) Apresentar um panorama histórico e educacional da Guiné-Bissau, destacando as políticas educacionais desde a Proclamação da Independência e as reinvenções curriculares que buscam alinhar a educação às experiências culturais e ancestrais do país.
- c) Explorar o papel da ancestralidade nas tradições culturais dos povos africanos, especialmente na Guiné-Bissau, e sua potencial contribuição para uma formação humana libertadora no contexto educacional guineense.
- d) Construir uma base teórica que relacione formação/educação libertadora, ancestralidade, de(s)colonialidade e etnocurrículo, visando compreender as interações entre essas perspectivas e o documento curricular do Ensino Básico da Guiné-Bissau.

- e) Realizar uma análise crítica do novo documento da Reforma Curricular da Educação Básica da Guiné-Bissau, avaliando suas diretrizes, propostas, possíveis impactos na formação educacional do país à luz da ancestralidade e das práticas culturais – experiências transformadoras nas *tabankas* (comunidades tradicionais da Guiné-Bissau).

Considerando o problema e os objetivos, a pesquisa divide-se em 3 grandes partes com suas respectivas seções. A primeira parte, que abrange seções 1, 2, e 3, dedica-se a situar este estudo no contexto de outras pesquisas já realizadas sobre o processo formativo guineense e a trazer os caminhos metodológicos a ser percorridos para a análise do objeto. Para isso, realiza um levantamento das publicações relacionadas ao tema e explora a concepção de ancestralidade dos povos africanos, destacando como as tradições culturais, especialmente da Guiné-Bissau, estruturam a concepção de ser humano e de comunidade. Além disso, investiga como esses princípios podem fundamentar uma educação libertadora e decolonial. Também é apresentado um panorama histórico e educacional da Guiné-Bissau, analisando as implicações éticas e políticas das reformas educacionais no período pós-independência, com o intuito de compreender como o currículo pode ser estruturado para atender às demandas de uma formação humana libertadora, alicerçada nas tradições culturais e na ancestralidade.

Essa primeira parte é denominada de experiência de *sucutá*. (escuta sensível). A razão pela qual escolhemos o termo, de origem *kriol*, é porque, na Guiné-Bissau, antes de empreender qualquer ação, é prática escutar atentamente os mais velhos – sagacidade, pois esses, além de possuírem saberes, os usam para o aperfeiçoamento da comunidade (Oruka, 1990). Mesmo que haja discordância posterior ao ouvi-los, essa escuta sensível é um passo inicial antes de decidir agir, seja seguindo de maneira diferente ou não. Formação é essencialmente a prática da escuta sensível, que, para Barbier (2004), é ir além da simples fala das pessoas; é ouvir com os olhos e o coração, percebendo tudo o que está nas entrelinhas da conversa. O ato de escutar, por sua vez, é formativo, gerando representações da experiência educacional. A questão que se coloca é se a escola e a educação estão receptivas a essa abordagem de escuta sensível. Na infância, a essência da formação poderia ser encapsulada por meio desse ato de escuta.

A segunda parte contempla a seção 4 que, inicialmente, trata de explorar a fundamentação teórica a partir do nosso referencial teórico base, que é Paulo Freire, abordando a concepção de conhecimento pela experiência e pela conscientização, a concepção de epistemologia libertadora, de formação humana no contexto de educação, de etnocurrículo como instrumento que integra os diferentes saberes e culturas de perspectiva epistemológica, ética, política e até pedagógica. Essa segunda parte a denominamos de experiência de *djubi* (percepção). Esse é mais um termo *kriol* que utilizamos aqui. Após fazer a escuta sensível, é essencial que a pessoa incorpore sua própria percepção da coisa ou da situação em questão, especialmente quando se trata do objeto que deseja defender. Formação está interligada com a experiência de percepção, que é um processo, isto é, um movimento contínuo. À medida que vivenciamos novas experiências, nossas fundamentações e percepções passamos por transformações. Além disso, a conscientização da influência formativa na percepção possibilita uma reflexão mais aprofundada sobre nossas convicções pessoais, abrindo caminho para uma compreensão mais abrangente de diversas perspectivas.

A última parte, que é a quinta seção, analisa criticamente o novo documento curricular nacional do ensino básico guineense para compreender como se reflete a perspectiva libertadora da formação humana em termos de ancestralidade. E, ao mesmo tempo, reflete a possibilidade de pensar a formação humana guineense na perspectiva libertadora por meio de processo de educação a partir de *ubuntu* e *mistida*, que são pressupostos filosóficos que se baseiam na experiência de pensamento, de participação e de transformação local e cultural: pensando com Freire a educação na *tabanka*. Chamamos essa última parte de experiência de *tranformaçon* (transformação), que Freire defende como finalidade de processo de educação libertadora. Aqui, simplesmente traduzimos o termo "transformação" para o *kriol*, de forma coerente com os outros dois termos mencionados anteriormente. A transformação deve ser sempre a meta do processo de formação, ou seja, a formação possibilita aos formandos agirem de maneira constante, transformando assim sua *tabanka* (comunidade, aldeia).

1 MAPEAMENTO DE ESTUDOS SOBRE A FORMAÇÃO HUMANA/EDUCAÇÃO EM GUINÉ-BISSAU

Nesta seção, objetivamos apresentar o mapeamento das pesquisas já feitas em nível de Mestrado e Doutorado e publicadas, com acesso aberto, no campo da Filosofia da Educação, sobre a formação humana/educação na Guiné-Bissau na perspectiva libertadora/decolonial. Esse processo de mapeamento desempenha um papel fundamental no avanço das pesquisas, isto é, do conhecimento, pois possibilita ao pesquisador uma percepção abrangente e atualizada do estado atual do conhecimento do objeto de pesquisa, identificando os principais tópicos de pesquisa, metodologias utilizadas, descobertas significativas, tendências emergentes e lacunas na literatura existente.

Toda qualquer pesquisa acadêmica exige a busca de conhecimento construído até então sobre o objeto de investigação. O mapeamento e a sistematização dessa busca primeira são denominados por alguns de “Estado de Arte” ou “Estado do Conhecimento” (Morosini, 2014; Monteiro, Ebeling, Consentino, 2018; Ferreira, 2002; Sampieri, Collado, Lucio, 2013; Dodgson, 2023; Urbina, Morel, 2018; Vasconcellos, Nascimento da Silva, De Souza, 2020). Este processo é tão relevante para a ciência que podem assim ser sintetizado:

a) Permite reunir e sintetizar o conhecimento existente em uma área específica; auxilia na organização das informações dispersas em várias fontes; auxilia pesquisador(a) a compreender rapidamente os avanços e desenvolvimentos mais recentes em seu campo de estudo.

b) Desempenha um papel importante na identificação de novas direções de estudo. Ao analisar as lacunas e limitações existentes na literatura, é possível identificar áreas que requerem investigação e desenvolvimento adicionais. Essas lacunas podem sugerir oportunidades para novos estudos, inovações e descobertas, impulsionando o progresso no campo.

c) Fornece uma base ao pesquisador para a tomada de decisões estratégicas a partir da conclusão de análises.

d) Facilita a colaboração e cooperação entre pesquisadores e instituições a partir das descobertas mais relevantes. Ao conhecer o trabalho de outros pesquisadores, é possível identificar possíveis parcerias, compartilhar conhecimentos e evitar duplicação de esforços na pesquisa.

e) Desempenha um papel na avaliação do progresso e impacto da pesquisa. Ele permite que a comunidade acadêmica e científica avalie de forma crítica o conhecimento atual, identifique os avanços mais recentes e analise a evolução do campo ao longo do tempo. Essa avaliação contínua é essencial para garantir a qualidade e relevância da pesquisa em uma área específica.

O principal objetivo desta fase, como aponta Sané (2019) é realizar uma investigação, mapeamento e avaliação do que foi produzido, levando em consideração diferentes áreas de conhecimento, períodos, espaços físicos, formas e condições de produção. Portanto, suas características principais são, principalmente, o enfoque temporal e espacial, uma vez que as análises realizadas estão relacionadas a concepções e práticas presentes em contextos sociais, políticos, econômicos e culturais específicos. Além disso, também há o recorte temático, que permite definir e delimitar o que se pretende mapear, oferecendo ao pesquisador a oportunidade de realizar análises mais aprofundadas sobre um determinado assunto ou tema de estudo.

Para garantir a qualidade desta pesquisa, é essencial definir fontes confiáveis que realizem avaliações rigorosas das produções publicadas. Além disso, a maneira como as referências são obtidas desempenha um papel crucial, pois delimita e orienta as buscas, permitindo uma seleção adequada e a exclusão do que não é relevante. As formas mais comuns de busca incluem o uso de palavras-chave em trabalhos completos, títulos e resumos.

No que se refere a esta pesquisa, definimos as seguintes bases como fontes de levantamento das produções já feitas e publicadas sobre o objeto de estudo:

- a) Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES);
- b) Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD);
- c) Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal (RCAAP);
- d) *Educational Resources Information Center* (ERIC);

A definição dessas bases se deu pelo fato de elas serem bases importantíssimas das pesquisas feitas no Brasil em nível de Mestrado e Doutorado, como é o caso de Catálogo de Teses e Dissertações e de Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, e em Portugal, como é o caso de Repositório Científico de

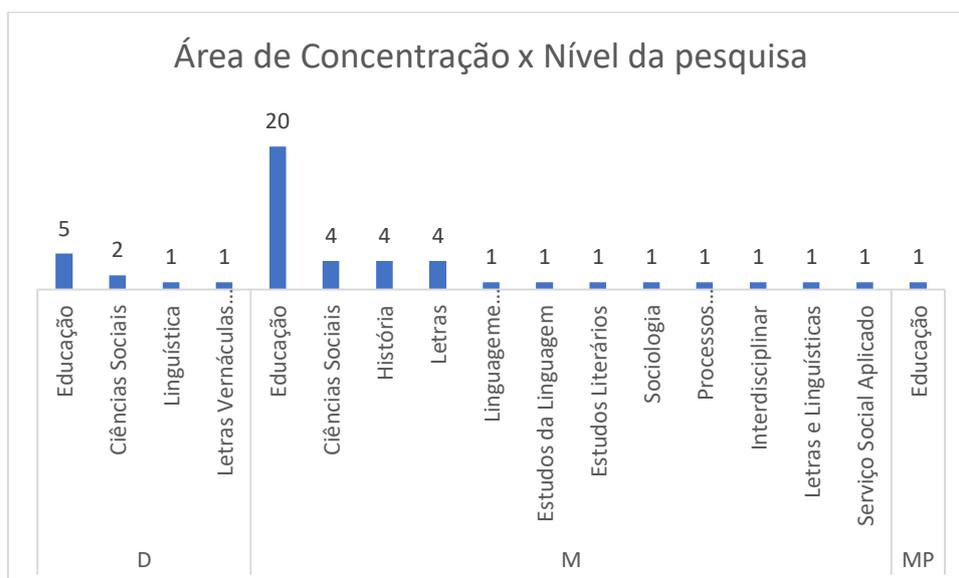
Acesso Aberto de Portugal, e em outras parte do mundo com a intenção de captar o máximo de pesquisas feitas sobre o tema de formação humana na perspectiva libertadora tendo a educação de Guiné-Bissau como contexto. É pela educação que se dá a formação humana e, por isso, procuramos captar os estudos em educação da Guiné-Bissau e analisá-los para conseguir compreender essa formação. As buscas nessas bases foram feitas com recorte temporal de 1990 a 2022, justamente para contemplar os anos antes e depois da nova reforma curricular do Ensino Básico da Guiné-Bissau, que ocorreu em 2010, cujo currículo objetivamos analisar na perspectiva libertadora/decolonial.

Para o efeito dessas buscas, levando em conta este estudo, definimos como descritor as seguintes palavras-chave em português e inglês: “Formação humana” OR Educação AND Libertação AND “Guiné-Bissau” / *“Human Formation” OR Education AND Liberation AND “Guiné-Bissau”*. Ao usarmos esse descritor no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, sem nenhum recorte temporal, obtivemos como resultado 6 produções, das quais 5 Dissertações (Mestrado) e 1 Tese (Doutorado), concentradas nas seguintes áreas do conhecimento: Educação (3); Interdisciplinar (1); Serviço Social Aplicado (1); Sociologia (1). Quatro dessas produções são anteriores à Plataforma Sucupira, ou seja, anterior a 2012. AS pesquisas/produções disponibilizadas pela CAPES são a partir de 2012 e, por isso, tivemos que consultar também as bases de outras Instituições de Ensino Superior (IES) para obter as produções anteriores a 2012. Lembrando que todas essas buscas foram feitas inicialmente no dia 23 de abril de 2022, posteriormente atualizada no dia 16 de dezembro de 2022; ultimamente atualizada no dia 19 de junho de 2023.

Considerando a relevância de mapear os estudos já realizados sobre o tema, compreendemos que o resultado é pouco expressivo, especialmente diante do número significativo de estudantes guineenses que se deslocam ao exterior. Esse movimento ocorre predominantemente para o Brasil e Portugal, não apenas pela ausência de programas de pós-graduação no país, mas também pela língua comum que facilita a realização de pesquisas em níveis de mestrado e doutorado nesses destinos. Para ampliar essa busca e obter mais produções sobre o tema, concordamos com a sugestão de Sané (2019) e Indjalá (2019) que propõem o descritor comum quando se busca produções sobre alguma temática referente à educação na Guiné-Bissau, que é: **“educação na Guiné-Bissau”**. Para complementar o quadro de produções acima, buscas foram feitas, usando esse novo descritor.

Inicialmente, surgiram uma variedade grande de arquivos, dos quais tivemos que filtrar de forma minuciosa, desconsiderando as que são repetidas e as genéricas quanto à temática, restando assim 46 arquivos, dos quais 8 são de Doutorado, 37 de Mestrado e 1 Mestrado Profissional. Somado com os arquivos acima obtidos, os não repetidos, totalizou 50 produções, assim distribuídos quanto à área de concentração *versus* nível do texto: Doutorado (9): educação (5), Ciências Sociais (2), Linguística (1), Letras Vernáculas (1); Mestrado (40): Educação (20), Ciências Sociais (4); História (4), Letras (4), Linguagem Representação (1), Estudos da Linguagem (1), Estudos Literários (1), Sociologia (1), Processos Socioeducativos (1), Interdisciplinar (1), Letras e Linguísticas (1), Serviço Social Aplicado (1); Mestrado Profissional (1): educação (1).

Gráfico 1 - Área de Concentração *versus* Tipo/Nível do texto



Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Realizamos essa mesma busca na base *Educational Resources Information Center* (ERIC), com descritor: *Education AND Guiné-Bissau*, também sem nenhum recorte temporal e nem de tipos de produção, e só usamos os critérios de “disponibilidade da obra” e “apenas revisado por pares”, o resultado obtido foi 1 produção, que é um artigo científico, voltada à educação dos adultos.

Fizemos a busca usando o mesmo descritor original na base **Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal** (RCAAP), sem recorte de tempo, selecionando todos os tipos de acesso, todos os tipos de documento e selecionando em 5 línguas (Português, Inglês, espanhol, Italiano e Francês), mas não obtivemos

nenhum resultado. Optamos por mudar o descritor e usar um mais genérico: **“Formação humana ou educação na Guiné-Bissau”**, selecionando 6 tipos de documento (Dissertação, Tese, Artigo científico, Livro, Capítulo do livro e Comunicação em conferência) e selecionando acesso aberto, veio como resultado 76 produções. Desse número, havia muitas repetições de textos das outras áreas de conhecimento, como saúde, psicologia e outros que se relacionam com Guiné-Bissau, pois essa base incluiu várias produções das bases como a da CAPES, e os que não se referiam ao Ensino Básico guineense. E para isso, tivemos que fazer um trabalho minucioso de filtrar, eliminando os arquivos repetidos, inacessíveis e os que não tratam da temática educacional de forma direta referente à formação humana, assim restaram 16. Desses, 1 Tese de doutorado; 2 Artigos; 13 Dissertações de Mestrado, assim distribuídos por áreas de concentração: Doutorado: Ciências da Educação (1); Artigo: Ciências da Educação (2); Mestrado: Educação Social (2), Língua e cultura Portuguesa (1), História (1), Ciência política (1), Desenvolvimento e Cooperação Internacional (1), História e Relações Internacionais e Cooperação (1), Educação (1), Português como Língua segunda e Estrangeira (1), Sociologia (1), Sociologia política (1), Ciências da Educação (1), Estudos Africanos (1).

Gráfico 2 – Área de Concentração *versus* Tipo/nível do texto



Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

O que se pode perceber sobre esse levantamento das pesquisas publicadas sobre é, primeiro, que há um grande esforço em pensar o problema de educação

desse país africano a partir de diferentes áreas de estudos. Isso é muito importante, pois mostra o interesse desses pesquisadores em olhar o mesmo objeto de diferentes pontos de vista. Segundo, há uma carência de pesquisas sobre esse tema na perspectiva filosófica, isto é, em Filosofia de Educação. E esse dado reforça a necessidade de pesquisas sob este olhar e justifica o esforço empenhado neste estudo visando contribuir com este campo, ou seja, olhar o objeto de formação/educação numa perspectiva filosófica.

Após esse levantamento de produções, com base em seus título e resumo, agrupamo-las nas seguintes temáticas de forma quantitativa, seguindo os critérios de aproximação, isto é, de características similares entre si, para demonstrar suas contribuições com o tema desta pesquisa e para possibilitar ao leitor(a) a sua melhor compreensão: experiência guineense (11); educação pública em geral (6); formação humanizadora (7); educação durante o processo de independência (4); Currículo educacional (3); educação no contexto regional/escolas específicas (5); interferência externa (5); língua de ensino (8); política educacional (7). Para efeitos deste capítulo, selecionamos apenas as produções que têm relação direta com o objeto dessa pesquisa em cada uma dessas temáticas. Assim, dessas pesquisas, destacam-se os seguintes textos que discorrem acerca da identidade⁶ (experiência) guineense:

A pesquisa de Virginio Vicente Mendes, que é uma dissertação, defendida em 2022, na área de História, cujo título é: **Identidade(s) Mandjaku: o projeto “homem novo” no contexto pós-colonial (1963 – 2012) e a invenção da Guiné-Bissau**. O propósito da pesquisa, além de enriquecer as futuras pesquisas sobre as experiências dos diferentes povos guineenses, consiste em compreender como a etnia *mandjaku* se constituiu na sua experiência no período pós-colonial diante do projeto “homem novo” do Partido Africano para Independência da Guiné e Cabo Verde (PAIGC). A análise feita pelo autor nesse documento, projeto “homem novo”, na perspectiva histórica, revela que no período pós-colonial, o “homi nobu” *mandjaku* não se tornou nem “primitivo” (similar ao que era antes do contato com os colonizadores) e nem colonizador, mas uma pessoa diferente que se vê como coabitantes de outras etnias. Esta pesquisa contribui com a pesquisa aqui proposta a partir dessa percepção de

⁶ O conceito “identidade” é problemático e um tanto colonizador, pois denota uma ideia essencialista, universalista e fechada. Com o objetivo de evitar a contradição, procuramos substituí-lo, doravante, por conceitos como experiência, existência ou ser.

coabitação e de constante transformação do sujeito mandjaku nas suas relações com os pares.

O segundo estudo tem por título **Contos Bissau-Guineenses Contemporâneos: sentidos de identidade e resistência**, uma dissertação defendida em 2016 por Ellen Caroline Oliveira Lima Cezar, em área de estudos da linguagem. A pesquisa objetivou compreender as relações entre literatura e a cultura da Guiné-Bissau na formação do ser(existência) guineense diante do processo de “subalternização/resistência” das culturas locais, levando em conta o enquadramento histórico-cultural que envolve os intrincados processos de colonização/descolonização de Guiné-Bissau. A análise feita pela autora nos contos selecionados revela uma variedade de abordagens que entrelaçam a história e a ficção, destacando os desafios sociais e políticos que o povo de Guiné-Bissau enfrentou ao longo de sua história e ainda enfrenta no presente. Em meio a essas narrativas denunciatórias de opressão e colonização, emergem poderosos sentidos de resistência cultural e afirmação identitária. Ao examinarmos essas histórias, é evidente como elas ecoam com as lutas e a resiliência do povo guineense diante de tempos turbulentos. Assim, a pesquisa de Cezar contribui com o estudo aqui em andamento, realçando a crítica aos pensamentos e práticas coloniais, em termos literários, e à afirmação da subjetividade literária guineense. Em outras palavras, os contos possibilitam à reflexão sobre os povos guineenses e suas constantes busca pela liberdade e existência cultural.

A terceira pesquisa analisada é a dissertação de Julio Antonio Aponto Té, defendida em 2016, intitulada **Música, Mídia e Identidade Nacional na Guiné-Bissau: da Revolução Armada à Independência**, na área de ciências sociais. O propósito da pesquisa é examinar as contribuições da música e da mídia na construção da experiência nacional em dois momentos cruciais da história da Guiné-Bissau: o período da Revolução Armada até a conquista da independência e a etapa subsequente, correspondente à fase pós-independência. Como o resultado, Té aponta que, ao longo dos dois períodos mencionados, música e mídia continuaram a influenciar o ser de Guiné-Bissau. A música evoluiu, incorporando elementos da tradição local e influências internacionais, refletindo uma existência dinâmica e em constante transformação. Enquanto isso, a mídia se tornou uma ferramenta para promover o desenvolvimento social e político, bem como a diversidade cultural dentro do país. A contribuição que essa pesquisa de Té traz ao nosso estudo é pelo fato de tomar a música e mídia como instrumentos catalizadores na formação do(s) ser(es)

guineenses pelas expressões culturais e de experiências, as quais desempenharam papéis fundamentais ao unir o povo, preservar tradições e aspirações e promover a diversidade que caracteriza a Guiné-Bissau como uma nação rica em história e cultura.

A quarta dissertação de mestrado, do autor Francisco Reriton de Almeida, defendida em 2017, cujo título é **Memória, Identidade e Representação da Cultura Literária Guineense no Boletim Cultural da Guiné-Portuguesa**, na área de estudos do discurso e do texto, aborda a conexão entre a literatura guineense e o Boletim Cultural da Guiné-Portuguesa de 1946 a 1973, um veículo impresso utilizado pela metrópole como meio de colonização e disseminação de ideologias, investigando aspectos histórico-culturais desse periódico. Essa investigação identificou marcas do discurso colonial e extraiu o imaginário do colonizador para obter uma compreensão mais profunda da formação pós-colonial na cultura africana, especialmente em Guiné-Bissau. E como resultado, o estudo revela, por meio da análise dos contos, elementos marcantes da cultura, crenças e vida social e política dos povos nativos daquela região, ao mesmo tempo em que destaca a interseção entre os espaços do colonizador e do colonizado. Observa-se que o discurso do colonizador retrata uma "invenção" da Guiné-Portuguesa, com imposições culturais e silenciamentos proeminentes. Assim, a pesquisa contribui com a nossa tese pela denúncia que faz dos elementos do passado colonial que ainda ressoam nas culturas guineenses. Isso possibilita uma apreciação mais completa do processo de descolonização/libertação e da busca pela autonomia cultural, propondo discernimento valiosos sobre a construção do ser em Guiné-Bissau.

Finka pé na tchon: dança para a transformação pessoal e social na Guiné-Bissau é o título da dissertação de mestrado na área de educação do quinto texto, desenvolvida por Marta Saramago de Sousa Mamede Baptista, defendida em 2022, a quarta obra analisada sob esse item. A partir das expressões artísticas, especificamente a dança, a autora propôs formar as crianças para o processo de autoconhecimento ao se expressar através de sua experiência e criatividade, buscando sua realização pessoal e objetivos de vida, e ao mesmo tempo contribuindo para o crescimento de sua comunidade local e da humanidade como um todo em escala global. A promoção de atividades artísticas oferece oportunidades para que crianças e jovens possam expressar e descobrir a si mesmos, impulsionando sua autonomia e a compreensão de seu lugar no mundo. A incorporação da arte,

especialmente da dança, em projetos sociais é considerada importante, especialmente para crianças e jovens que enfrentam limitações em seus processos naturais de autodescoberta, expressão da experiência e desenvolvimento. Esses aspectos são fundamentais para ganhar confiança e autonomia na construção de seus caminhos de vida. A ideia da dança, contribuindo com o olhar da pesquisa, realça a noção do ser humano na perspectiva libertadora, tomando o corpo como o sujeito consciente, em oposição à visão dualista colonial referente ao ser humano. Ela mostra que o ser humano não é só a “mente”, mas é corpo que se constitui na relação com os pares por meio de prática artística e criativo-transformadora, na qual o sujeito toma consciência de forma específica de estar no mundo, sua percepção de mundo, e a forma de estar no mundo do(s) outro(s).

Das pesquisas que abordam a educação pública em geral, destaca-se, em primeiro lugar, a tese de doutorado de Samba Sané, cujo título é: **A Educação Na Guiné-Bissau: perspectivas na atualidade o Ensino Básico em questão**, defendida em 2019 na área da educação. O estudo aborda a função e propósito da educação no avanço sociocultural e econômico da Guiné-Bissau independente, analisando e considerando a superação de seu legado colonial e a abordagem dos desafios contemporâneos. Sané levanta como problema da pesquisa o seguinte: que alternativas educativas para o ensino básico são possíveis para superação das influências da educação colonial na atualidade que respondam aos anseios de um país que busca afirmar sua experiência? E como resultado desse estudo, o autor aponta que, apesar de 45 anos de independência da Guiné-Bissau, o país não se conseguiu até o momento formular um Ensino Básico que contemplasse os guineenses, nem em termo de quantidade, nem de qualidade, devido aos diversos fatos: econômicos, políticos, falta de pessoal qualificado, falta de infraestrutura. A grande contribuição que Sané dá a nossa pesquisa aqui está no problema. É fato que a Guiné-Bissau herdou um sistema de educação colonial português, mas é urgente e necessário pensar nas alternativas de formação humana que contemple a realidade dos povos guineenses na afirmação de suas subjetividades, se quisermos nos libertar das amarras do colonialismo, colonialidade.

O segundo estudo refere-se daquele de Sabino Tobana Intanquê, uma dissertação de mestrado, defendida em 2022, intitulada **Desafios da Educação em Guiné-Bissau: Análise de Livros Didáticos de História e Geografia do Nono Ano da Educação Básica**. O autor não traz o problema nesse estudo, mas entendemos

que ele quer saber quais os saberes são pressupostos nos livros didáticos de História e Geografia do nono ano do Ensino Básico guineense. Porque ele fala do contexto de colonialidade do saber e do poder que os livros didáticos dessas duas “ciências” se encontram. Intanquê sustenta que suas análises lhe mostraram que a maioria dos conteúdos desses materiais em questão não retrata com fidelidade a realidade histórica e geográfica da Guiné-Bissau, mas sim a perspectiva ocidental. O autor acredita que a presença da colonialidade do conhecimento, do ser e do poder nesses materiais didáticos sugere uma narrativa que pode ser transformada mediante a descolonização desses conteúdos. O resultado instiga discussões sobre a necessidade de descolonização dos livros didáticos de História e Geografia do Ensino Básico no país. Além disso, explora a viabilidade de incorporar elementos que abordem uma perspectiva mais crítica da história e geografia da Guiné-Bissau nesses materiais educacionais. O aporte deste estudo a nossa pesquisa está no fato de identificar a colonialidade presente nos livros didáticos e defender a integração de saberes/conhecimentos que verdadeiramente expressem/representem a experiência dos povos guineenses na educação escolar, que oferece às crianças, adolescentes e jovens a chance de explorar e re-conhecer suas culturas, línguas e realidades. Isso, por sua vez, possibilita uma análise profunda e crítica de suas condições históricas passadas, permitindo-lhes vislumbrar um futuro sem a influência dominante desses elementos no contexto educacional.

Um das pesquisas que abordam a temática da formação humanizadora é a dissertação de mestrado em Educação de Bruno João Cá, intitulada: **Entre mares e muros: a palavra literária e a perspectiva de formação humanizadora na Guiné-Bissau**, defendida em 2020. Neste estudo, Cá objetiva em evidenciar o processo de formação humanizadora do guineense, que se desdobra nas interações entre o contexto histórico-social e político, bem como na influência da educação estética. Destaca-se nesse contexto a contribuição da palavra literária e da obra literária de Abdulai Silá, um cidadão guineense que explorou novos horizontes, conferindo novos significados a barreiras anteriormente estabelecidas. O estudo traz como resultado a afirmação de que, como parte integrante da cultura e espaço de reflexão da realidade (ideologia), a palavra literária possibilita o confronto de valores já consolidados ou em processo de formação, ao servir como ponto de convergência para diversas ideologias. A ênfase na literatura como formação humana e instrumento para

afirmação das subjetividades guineenses, feita a partir da realidade e culturas locais, contribui com a nossa pesquisa.

Um outro texto que trata da formação humanizadora é o de Rafael Domingues da Silva, que é uma tese de doutorado em educação, defendida em 2020, intitulado: **Amílcar Cabral, Paulo Freire e o processo da descolonização cognitiva na Guiné-Bissau, África: experiência e legado**. O texto não traz um problema de pesquisa específico a ser respondido, mas realça a importância e urgência de oferecer uma paradigma cognitivo pós-colonial que precisa ser dotado como um valor na educação, na produção e compartilhamento de conhecimento, nas relações humanas não opressivas. É isso que o autor entende por processo de descolonização. A ideia sobre a urgência e importância de pensar o processo de “anti-colonização”, isto é, de libertação, é de grande contribuição uma vez que se alinha ao nosso objeto de pesquisa.

A temática da interferência de agências externas é analisada na pesquisa de Samora Caetano, dissertação de Mestrado defendida em 2021 na área de Educação, cujo tema é: **Influências do Banco Mundial e da UNESCO na política de formação de professores na Guiné-Bissau**. O propósito do autor é examinar as influências do Banco Mundial e da UNESCO na formulação da política de formação de professores na Guiné-Bissau, abordando a seguinte questão: existem elementos indiciadores da intervenção dos organismos internacionais sobre os processos de formação de professores na Guiné-Bissau, de modo a alinhá-los aos preceitos de homogeneidade cultural? Como resultado, foi observada a persistência da mentalidade colonial, evidenciada pela influência dominante das lógicas coloniais na política de formação de professores na Guiné-Bissau. Essas abordagens (lógicas coloniais) não permitem a inclusão de outras perspectivas políticas, conhecimentos, expressões culturais e métodos de ensino que, dadas as configurações atuais desse setor, deveriam ter presença significativa nos delineamentos e nas políticas de formação do país. Isso reforça a hipótese de que tal sistema é um mecanismo de controle político-econômico, negligenciando a riqueza da diversidade cultural tanto do país quanto dos estudantes, assim como seus distintos ritmos de aprendizagem. Apesar de ser no campo de Formação de professores, este texto de Caetano contribui também com a nossa pesquisa, pois pondera sobre a preservação das características culturais da Guiné-Bissau, enquanto avança na construção contínua de sua independência, de sua subjetividade.

Um outro estudo destacado aqui, ainda sob a Interferência externa, é: **A interferência do Banco Mundial na Guiné-Bissau**, de autoria de Mamadú Djaló, que é uma dissertação de Mestrado, defendida em 2009 em área da Sociologia Política. O estudo investigou a influência do Banco Mundial na Guiné-Bissau no âmbito da educação básica entre os anos de 1980 e 2005. O foco central da pesquisa está relacionado com a participação do Banco Mundial no cenário do ensino fundamental na Guiné-Bissau, por meio de seu projeto conhecido como "firkidja". A partir do problema levantado (quais são os efeitos dessa interferência sobre a educação e especificamente sobre "o ensino de base" na Guiné-Bissau, decorrente dos acordos internacionais? Ocorreram mudanças de diretrizes na educação? Os acordos internacionais oferecem alternativas efetivas, em termos de indicadores, para o "ensino de base"?), o autor percebe o país como estando completamente dependente de "ajuda externa", o que compromete a autonomia das ações estatais em relação às políticas do Banco Mundial. A soberania do país é afetada, levando à submissão aos planos tecnocráticos propostos pela instituição financeira, especialmente no que diz respeito à educação básica. Esse apontamento de controle econômico que cria dependência mostra como a colonização por meio de capitalismo passou a tomar outras formas no país. E isso contribui com nossa pesquisa no sentido de questionar tal colonialidade e pensar na urgência de processo de libertação, referente ao Ensino Básico guineense.

Entre as pesquisas que abordam a questão de língua portuguesa ser língua de ensino na Guiné-Bissau, destacam-se as de Christiane da Silva Dias, de Dabana Namone e de David Lé. A pesquisa deste último, que é uma dissertação do Mestrado, defendida em 2022, na área de Letras, intitulado **Política Linguística Em Língua Guineense: Caso Implícito**, traz o fato de que na Guiné-Bissau a língua portuguesa se encontra limitada ao âmbito educacional, isso resulta em desafios para muitos alunos do país na compreensão e na expressão nesta língua. Isso ocorre devido ao fato de que o repertório comunicativo desses estudantes é fundamentado na língua guineense (LG) – *kriol*. Isso foi o resultado que seu estudo chegou. A partir desse fato, Lé propõe analisar as diretrizes linguísticas relacionadas à utilização da língua guineense e avaliar a possibilidade de integrá-la ao programa educacional da Guiné-Bissau, considerando o cenário de multilinguismo no país. Por seu lado, a tese de Doutorado, na área de Linguística, intitulado: **“É proibido falar crioulo”**: um relato etnográfico sobre colonialidade, ensino de língua e políticas linguísticas na

Guiné-Bissau, de autoria de Christiane da Silva Dias, defendida em 2021, parte das críticas do contexto de colonialidade referente ao uso de língua portuguesa como língua oficial e de ensino. A análise da autora evidencia que a persistência de elementos coloniais se manifesta, especialmente nas políticas linguísticas e educacionais locais, que continuam a ser influenciadas pela ideologia da língua legítima. Essa influência, por sua vez, acentua divisões sociais entre aqueles que dominam a língua oficial e aqueles que não a falam, gerando resistências como consequência. Assim, os resultados do estudo indicam que a presença oficial de línguas europeias em Estados africanos reflete a continuidade das políticas linguísticas coloniais.

A terceira pesquisa, de Dabana Namone, na área de Ciências Sociais, cujo título é **Educação tradicional e moderna na Guiné-Bissau e o impacto da língua portuguesa no ensino: caso das crianças da etnia *Balanta-Nhacra* de Tombali**, é uma tese de Doutorado defendida em 2020. Namone critica a instituição e o uso da língua portuguesa como a língua oficial e de ensino diante das várias línguas étnicas e *kriol*, falada por 91% da população, cuja maioria reside na capital do país. O autor constatou, como resultado, pela análise e observação, talvez a partir do problema (por que ou qual é a causa do insucesso escolar dos estudantes guineenses no ensino básico?), que a língua portuguesa como língua de ensino não só contribui para o fracasso escolar de estudantes da etnia *Balanta* de *Nhacra*, como também é a causa do fracasso do próprio sistema do ensino do país pelo fato adotar uma língua estranha às realidades socioculturais dos guineenses.

As três pesquisas contribuem com o nosso estudo por terem denunciado a imposição de língua portuguesa como língua oficial de um país, de cuja população apenas 11% a falam, sendo esta uma estratégia para a manutenção da colonialidade. Elas não apenas denunciam essa situação, mas também propõem alternativas, sugerindo que o sistema de educação do país adote pelo menos o *kriol* no currículo, como a língua adicional de ensino. A tese destas pesquisas defende a necessidade de buscar uma educação que liberte os guineenses, formando-os de acordo com sua ancestralidade, ou seja, de acordo com o modo de ser e estar dos diversos povos que compõem o país. Nesse contexto, enfatiza-se a valorização das línguas locais como expressões vivas das culturas e tradições dessas comunidades, reconhecendo-as como elementos essenciais para uma educação que reflita a experiência e os saberes de cada povo guineense. Esse tipo de abordagem destaca a importância de

reconhecer e incorporar a diversidade linguística e cultural na educação, buscando uma formação que respeite e valorize as raízes e subjetividades locais. Isso sugere uma visão de educação como um meio para promover a autenticidade cultural e a conexão com as tradições ancestrais, em contraposição a um modelo que impõe línguas estrangeiras e perpetua dinâmicas coloniais.

Todos esses trabalhos acima elencados contribuem de uma forma ou de outra com a presente pesquisa. Eles denunciam a colonização e opressão presente no modo de ser dos guineenses, adquiridos por meio de processo de educação feita de fora para dentro. Com essa denúncia, os autores apontam seus anúncios ou problematizam algo como possibilidade de libertação da educação desse país, seja em termos de língua, de política, de influência externa etc. Todas essas dimensões contribuem em pensar este objeto de estudo, que é a formação humana na perspectiva libertadora, analisando o novo documento curricular nacional da educação básica guineense a partir da temática da ancestralidade.

A partir desse “estado do conhecimento” dos estudos já feitos sobre a educação da Guiné-Bissau, torna-se fundamental apresentar a abordagem metodológica que norteia esta pesquisa. Dessa forma, na seção a seguir, detalharemos os procedimentos adotados para a construção do estudo, incluindo a escolha do método, as técnicas de coleta e análise de dados, bem como os critérios que asseguram a validade e a confiabilidade dos resultados.

1.1 DECIFRANDO A PESQUISA: OPÇÕES E CAMINHOS METODOLÓGICOS

Como metodologia, o estudo consiste em uma pesquisa documental quanto à(s) fonte(s) de dados, e análise documental (Cellard, 2012) como técnica de coleta de dados, com a abordagem qualitativa, em razão da análise filosófica de documentos curriculares oficiais referente ao novo currículo nacional do Ensino Básico da Guiné-Bissau. A pesquisa qualitativa, principalmente em educação, transita pelos significativos, valores, pensamento e agir, justificativas, crenças, aspirações na abordagem do objeto de pesquisa referente à formação humana. Por isso que é de natureza interpretativa analítica na tentativa de compreender o objeto de estudo. Segundo Silva e Menezes (2005, p. 20), a abordagem qualitativa da pesquisa pondera

que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa.

No campo da Filosofia de Educação, o enfoque de caráter qualitativo, pelo fato de haver a possibilidade de práxis (pensamento-ação-pensamento) do ser humano, é empregado em estudos cujo propósito central reside em desvendar a racionalidade que subjaz ao pensamento e à ação social concretamente manifestada na realidade.

A pesquisa documental, defendida por Severino (2017, 93), é aquela que

tem-se como fonte documentos no sentido amplo, ou seja, não só de documentos impressos, mas sobretudo de outros tipos de documentos, tais como jornais, fotos, filmes, gravações, documentos legais. Nestes casos, os conteúdos dos textos ainda não tiveram, nenhum tratamento analítico, são ainda matéria-prima, a partir do qual o pesquisador vai desenvolver sua investigação e análise.

Este tipo de pesquisa utiliza fontes documentais como principal recurso para coletar, analisar e interpretar fenômenos educacionais e sociais. A principal vantagem dessa abordagem é a possibilidade de acessar informações históricas e contextuais, permitindo uma análise aprofundada e detalhada de fenômenos educacionais. Ela permite que a abordagem qualitativa se concentre na coleta e interpretação de documentos existentes, permitindo uma investigação aprofundada sobre a forma como o currículo aborda temas específicos, como a ancestralidade. Em outras palavras, essa abordagem metodológica adotada aqui é particularmente eficaz para explorar e analisar documentos oficiais, como o documento curricular do ensino básico da Guiné-Bissau, a fim de compreender como a temática de ancestralidade é abordada no contexto educacional.

Na Filosofia da Educação, a pesquisa documental é utilizada para investigar as ideias e teorias filosóficas que embasam as políticas e práticas educacionais. Ela permite uma análise crítica dos discursos presentes nos documentos, facilitando a compreensão de como conceitos filosóficos, como a autonomia, liberdade, e igualdade, são incorporados (ou não) nas políticas educacionais. Por exemplo, ao analisar documentos curriculares, o pesquisador pode explorar como as teorias de Paulo Freire sobre a educação crítico-libertadora/decolonial são implementadas ou refletidas nas diretrizes educacionais. Além disso, a pesquisa documental pode ser

usada para examinar a evolução histórica das ideias filosóficas na educação, investigando como certos conceitos foram reinterpretados ao longo do tempo. Para Gil (2017), "a pesquisa documental, quando aplicada ao campo da educação, permite ao pesquisador não apenas compreender o conteúdo dos documentos, mas também investigar os contextos históricos e ideológicos que influenciam a sua produção".

A adoção desse tipo de pesquisa, conforme mencionamos acima, é devido às fontes primárias dos dados; e a adoção da abordagem qualitativa é devido ao paradigma teórico assumido neste estudo, que é a epistemologia libertadora/decolonial, principalmente na perspectiva de Paulo Freire.

Esse tipo da pesquisa e a técnica de coleta (análise documental), aqui adotada, como partes da metodologia, são muito importantes e se complementam em uma investigação, pois garantem a qualidade da investigação e fundamentação do objeto de estudo. A justificativa para a escolha desse método se dá em razão do problema e dos objetivos formulados deste estudo. O problema e objetivos propostos num estudo devem estar sempre alinhados a uma abordagem qualitativa.

As buscas de dados, fonte primária, referente ao novo documento curricular do ensino básico se concentraram por vias eletrônicas e *in locus* (Guiné-Bissau). Devido a impossibilidade de deslocamento a esse país, a busca *in locus* se deu por meio de nossos amigos: prof. Matrial Có (professor de matemática do Ensino Básico) e prof. Miguel de Barros (professor de língua portuguesa e diretor do Centro de Formação de Professores *Tchico Té*). E por vias eletrônicas, as buscas se deram através de e-mails que enviei à Fundação Calouste Gulbenkian (datado: 04/09/2021) e à Universidade do Minho (datado: 23/07/2021), solicitando os documentos curriculares da Guiné-Bissau. Isso porque essas duas instituições são parceiras do governo do país na elaboração desse novo currículo de ensino básico. Essas duas tentativas foram frustradas, pois as instituições me direcionaram a entrar em contato com o governo da Guiné-Bissau, que é autor dos documentos.

As buscas *in locus* se concentraram no Instituto Nacional para o Desenvolvimento da Educação (INDE), órgão ligado ao Ministério de Educação do país e que é também o autor dos documentos curriculares. Sobre as buscas *in locus*, vale dizer que houve muitas dificuldades em conseguir os documentos oficiais referente ao novo currículo nacional de ensino básico guineense. Sabe-se que o país (Guiné-Bissau), em termos de Estado, não possui um site oficial, no qual se pode

achar dados. É um Estado ainda não informatizado. Por isso, é difícil conseguir à distância dados públicos a nível dos órgãos educacionais para a pesquisa.

Inicialmente, entramos em contato com o Ministério de Educação do país (em janeiro de 2021), através de nossos amigos, acima referidos, solicitando todos os documentos referente ao novo currículo nacional de educação básica, mas a resposta foi que o Ministério não tinha essas informações. E nos direcionaram para Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa (INEP) para ir checar esses documentos lá. Fomos lá, mas também nos informaram que não tinham tais documentos. Bem mais tarde, pelo WhatsApp, o presidente da instituição nos confirmou que o INEP não possui tais dados. E ele nos orientou a entrar em contato com o Instituto Nacional para o Desenvolvimento da Educação (INDE), porque foi essa instituição que ficou responsável, após a reforma educação de 2010, em produzir o novo currículo nacional do Ensino Básico, em parceria com organismos externos (UNICEF, Universidade do Minho, Fundação Calouste Gulbenkian e *Global Partnership for Education*).

Já tínhamos mandado um e-mail (março de 2021) com a solicitação para o diretor do Instituto, mas não obtivemos a resposta. Então, pedimos para nossos amigos irem lá falar com o diretor sobre essa necessidade de dados. E diretor passou os seguintes procedimentos desse tipo de solicitação: o interessado deve escrever uma carta para a Instituição, direcionado ao diretor, solicitando os documentos e nomeando um procurador na Guiné-Bissau para a coleta de tais dados educacionais. Assim, fizemos. Escrevemos duas cartas (a primeira datada: 21/04/2021; a segunda: 22/11/2021), elegendo os dois amigos como nossos procuradores junto à instituição, mas o diretor liberou apenas os documentos gerais sobre educação na Guiné e não aqueles sobre o novo currículo nacional. Fizemos a solicitação de novo através de nossos representantes e o diretor só os liberou esses dados 7 meses depois. Desta vez, são vários tipos de documentos, incluindo alguns artigos que tinham relação com os documentos curriculares, referentes aos estudos genéricos da educação na Guiné-Bissau, feitos no âmbito do Instituto e do INEP.

Diante desse fato, é importante frisar que optamos por priorizar, para a nossa análise, apenas documentos primários, de autoria do governo, referente aos documentos curriculares do novo ensino básico guineense. Assim, o nosso conjunto de documentos foi composto por seguintes: a) *Lei de Bases do Sistema Educativo* (2011); b) *Documento Orientador da Reforma Curricular do Ensino Básico* – REB (2015a); c) Programas curriculares das disciplinas que compõem os ciclos do ensino

básico; d) Cartas Políticas; e) *Guiné-Bissau 2025: Planos Estratégicos e Operacionais 2021-2020 “Terra Ranka”* – PEO/GB-2025 (2015c); f) *Relatório: Inquérito de Recolha de Opiniões para a Revisão Curricular do Ensino Básico* (2013).

O principal documento para a análise é Documento Orientador da Reforma Curricular do Ensino Básico, que contém as diretrizes do novo currículo básico. Mas, para compreendê-lo faz-se necessária olhar os outros documentos, já que estão mencionados nele. Em outras palavras, ele incorpora todos os outros documentos e, assim se tornou o documento de referência em termos da nova formação humana/educação no ensino básico.

Como já foi referido anteriormente, a técnica de coleta de dados a partir do documento curricular, aqui adotado, é a própria análise documental, cujo objetivo é coletar dados sobre o objeto de estudo, que é a formação humana a partir da ancestralidade, buscando compreender como os documentos curriculares abordam esse tema, isto é, como o tratam no ensino básico.

1.1.1 Técnica de Análise Documental

Esta técnica requer um rigor metodológico de análise crítica. Na Filosofia da Educação, essas técnicas são usadas para interpretar o significado dos textos e entender como as ideias filosóficas são traduzidas em práticas pedagógicas ou políticas educacionais. Uma das vantagens da pesquisa documental com essa técnica é a possibilidade de ter acesso a uma grande quantidade de informações e “re-analisar” dados sob novas perspectivas. Apesar disso, esse tipo abordagem também apresenta desvantagens, que aqui chamaríamos de limitações, como por exemplo: ficar puramente no viés interpretativo, sem levar em conta a contexto no qual foram produzidos os documentos e considerar apenas uma única fonte de documentos. Ventura (2007) coloca a dependência da qualidade e da integridade dos documentos disponíveis como a limitação dessa abordagem documental. E isso, por si só, impacta e limita as conclusões da pesquisa.

E para reduzir esses riscos (desvantagens), Cellard (2012) propõe em sua técnica de análise documental duas etapas de análise. A primeira etapa é a análise preliminar, que consiste no exame e na crítica do documento. Essa fase é fundamental para garantir a validade, a rigorosidade, a profundidade e a relevância da

documentação a ser analisada. Cellard (2012) propõe que essa análise se desdobre em cinco (5) dimensões essenciais:

- 1) **Contextualização da produção do documento:** examina-se o contexto histórico e social em que o documento foi produzido. Essa dimensão busca entender os motivos que levaram à criação do documento, as circunstâncias e os atores envolvidos. Segundo Cellard (2012), o contexto de produção é essencial para situar o documento em seu tempo e espaço, permitindo que o(a) pesquisador(a) compreenda as condições que influenciaram a sua elaboração.
- 2) **Autor(es):** a análise do autor (ou autores) envolve a identificação de quem escreveu o documento, suas intenções, crenças, interesses e, possivelmente, seus vieses. Segundo Cellard (2012), o exame do autor é crucial para desvendar as intenções e o ponto de vista subjacente ao documento.
- 3) **A autenticidade e a confiabilidade do texto:** para assegurar a qualidade da informação transmitida, é importante verificar a procedência do documento. Na visão de Cellard (2012), conhecer a origem e os interesses do autor não é suficiente; é vital verificar a qualidade e procedência das informações, pois documentos podem conter erros de transmissão, especialmente se foram copiados de textos difíceis de ler. Também é importante analisar a relação entre o autor e o conteúdo descrito.
- 4) **O formato:** este ponto diz respeito ao formato e ao suporte do documento, isto é, se é impresso ou digital, se está em papel, pergaminho etc. Acredita-se que esses dois elementos (formato e suporte) têm influência no conteúdo e na interpretação do documento. A forma e o suporte, muitas vezes, condicionam a preservação e a acessibilidade do documento ao longo do tempo (Cellard, 2012).
- 5) **Os conceitos-chave e a lógica interna do texto:** é essencial que a análise preliminar seja suficientemente aprofundada para que o pesquisador sinta que compreendeu plenamente o significado dos termos utilizados pelo autor ou autores de um texto. Assim, no entendimento de Cellard (2012), é importante observar os conceitos-chave de um texto, avaliando sua relevância e significado conforme o contexto específico em que são usados. Além disso, é essencial analisar a lógica interna, a estrutura ou o esquema do texto.

A segunda etapa da técnica de análise documental de Cellard, consiste na análise propriamente dita. Isso significa que, “com o trabalho de análise preliminar

devidamente completado, é o momento de reunir todas as partes – elementos da problemática ou do quadro teórico, contexto, autores, interesses, confiabilidade, natureza do texto, conceitos-chave” (Cellard, 2012, p. 303).

Retomaremos essa fundamentação metodológica na seção 5, traçando percurso para analisar o documento curricular do ensino básico da Guiné-Bissau de 2015. Como já foi mencionado anteriormente, esse documento é resultado das últimas reformas educacionais mais ampla de 2010. O prazo para entrar em vigor desse novo currículo nacional educacional do ensino básico seria 2021, mas por causa da emergência sanitária mundial, causada pela covid-19, foi adiada. E devido às contínuas instabilidades e crises políticas, até o presente ano da elaboração deste estudo, não foi ainda promulgado pelo poder legislativo, que é Assembleia Nacional Popular (ANP).

O exercício desta primeira seção nos possibilita fazer a experiência de *sucuta*, isto é, de escutar de forma sensível o que os estudos já feitos apontaram sobre o objeto, com a intenção de alicerçar e qualificar esta pesquisa. Para continuar essa caracterização/qualificação, a seguir, na seção seguinte, buscamos contextualizar de forma panorâmica a Educação na Guiné-Bissau, abordando brevemente os aspectos histórico-educacional desse país antes, durante e pós colonialismo histórico, com o intuito de apontar a deformação humana na subjetividade dos guineenses, isto é, uma educação anti-ancestralidade.

2 GUINÉ-BISSAU: BREVE PANORAMA HISTÓRICO E EDUCACIONAL

No contexto de escrita acadêmica, quando um(a) estudante ou pesquisador(a) guineense (de Guiné-Bissau) ou estrangeiro propõe estudar algo relacionado ao país Guiné-Bissau, muitas das vezes ou quase sempre, ele ou ela se sente na obrigação de estabelecer um quadro espacial ou contextual que situe o leitor e contribua para uma compreensão mais ampla do conteúdo que se discute, que é o objeto de estudo. Como um dos objetivos dessa pesquisa é compreender a formação humana libertadora, em termos de ancestralidade que se dá pelo processo de educação, tendo a Guiné-Bissau como contexto de análise, nada mais interessante que trazer inicialmente aqui um panorama histórico-geográfico, marcado pela colonização, e a percepção de mundo desse país africano, que foi uma ex-colônia portuguesa. A Guiné-Bissau, situada na costa oeste ou ocidental da África, possui uma rica diversidade cultural, geográfica e étnica. Nesta seção, debruçaremos sobre a formação desse pequeno país e a sua relação com a ancestralidade. O objetivo aqui é abordar a composição desse espaço territorial por diversos grupo/povos étnicos, que têm em comum a ancestralidade como a percepção onto-epistêmica de mundo, que difere da “visão” de mundo a base da colonialidade.

2.1 COLONIZAÇÃO HISTÓRICA

A atual Guiné-Bissau, que já foi denominado de Guiné portuguesa, é um dos 54 países do continente africano, localizado na costa Ocidental, destacando suas fronteiras com países vizinhos, como Senegal ao norte, Guiné-Conakry ao sul e Oceano Atlântico ao oeste. Como território, o país possui uma área total de 36.125 km² incluindo a área de superfície e insular, este constituído por um conjunto de ilhas, formadas ao longo da costa do país. A parte de superfície é banhada por 8.000 km² de grandes rios, tais como o de Cacheu, Mansoa, Geba e Corubal. Essa divisão territorial foi feita pelos colonizadores portugueses e franceses, ou seja, a atual constituição do país em termo territorial foi uma imposição colonial. Indjalá (2019), Cá (2020), Cá (2005), Fanda (2013) e Furtado (2005) corroboram essa ideia. Este último, por exemplo, afirma que a composição do território guineense “é o resultante da Convenção de 12 de maio de 1886, assinada entre Portugal e França, no quadro da

Conferência de Berlim, ao abrigo da qual, Ziguinchor foi cedido à França em troca de Cacine, um dos sectores da Província Sul” (Furtado, 2005, p. 213). Os português e francês fizeram uma troca desses dois territórios para facilitar seus interesses. A Cidade de Cacine ao sul, que hoje é parte da Guiné-Bissau, pertencia à França e a de Ziguinchor ao norte, hoje parte do Senegal, a Portugal, de acordo com a divisão feita na Conferência Berlim⁷.

Em termo administrativa e demográfico, os autores como Fanda (2013) e Furtado (2005) trouxeram dados relevantes. Segundo eles, existem oito regiões e um setor autônomo administrativos no país, levando em conta as três províncias (Norte, Sul e Leste), sendo a capital Bissau (Setor Autônomo) responsável por abrigar mais de 25% da população total. Além disso, temos as regiões de Oio, Cacheu e Biombo (Província Norte); Bafatá, Gabú (Província Leste); Quinara, Tombali e Bolama (Província Sul).

A população do país até 2023 soma-se cerca de 1.781.308 habitantes, de acordo com os dados recentes do Instituto Nacional de Estatística (INE) da Guiné-Bissau (Guiné-Bissau, 2022). Dentre esses habitantes, um quarto se encontra na capital – Setor Autônomo de Bissau (SAB). A seguir, adaptamos o quadro de Furtado (2005) sobre a divisão político-administrativa do país, acrescentando os dados do INE para mostrar a distribuição da população por região e por área.

Quadro 1 – Divisão em termos político-administrativo e demográfico do país

Províncias	Região	Setores	Quantidade de habitantes	Porcentagem (%)
	Sector Autónoma de Bissau (SAB)	Bissau	415.943	25,2%
Norte	Biombo	Biombo (capital regional), Safim, Prábis	106.008	6,4%
	Cacheu	Cacheu (capital regional), Canchungo,	210.861	12,8%

⁷ A Conferência de Berlim foi um encontro realizado entre novembro de 1884 e fevereiro de 1885, na cidade de Berlim, na Alemanha. O objetivo principal da conferência foi regularizar a divisão e a colonização do continente africano entre as potências europeias da época. Na época, a África estava em grande parte sob o controle de tribos e reinos autóctones africanos, com influência europeia limitada. No entanto, o crescente interesse nos recursos da África, especialmente em seus materiais brutos e mercados potenciais, levou a um aumento da competição entre as nações europeias. Para evitar conflito entre elas, a Conferência dividiu a África e estabeleceu regras para a colonização. Uma das críticas a essa Conferência é que não houve representantes africanos presentes na conferência, e seus interesses e soberania foram amplamente ignorados. A divisão da África na Conferência de Berlim resultou em fronteiras arbitrárias que desconsideraram limites étnicos, linguísticos e culturais, gerando consequências duradouras e conflitos que continuam a afetar o continente até hoje.

		Bula, S. Domingos, Bigene e Caió		
	Oio	Farim (capital regional), Bissorã, Mansabá, Mansoa, Nhacra	245.206	14,9%
Sul	Bolama/Bijagós	Bolama (capital da região), Bubaque, Caravela, Formosa	36.987	2,2%
	Quinara	Buba (capital da região), Empada, Tite, Fulacunda	69.186	4,2%
	Tombali	Catió (capital da região), Bedanda, Quebo, Cacine	103.862	6,3%
Leste	Bafata	Bafatá (capital da região), Ganadú, Bambadinca, Galomaro, Xitole, Contuboel	228.859	13,9%
	Gabú	Gabú (capital da região), Pitche, Pirada, Sonaco, Boé	234.308	14,2%

Fontes: Furtado (2005, p. 220, com pequena adaptação nossa); RGB - INE (2022).

Segundo os dados da projeção feita pelo INE, para o ano 2023, desse total da população guineense, 800.698 (44,95) vivem nas áreas urbanas e 980.610 (55,05%) nas áreas rurais. Esses números vão refletir na porcentagem de pessoas que usam ou não a língua portuguesa e a língua *kriol* como segunda língua. Isso porque, nas grandes áreas urbanas o português é usado pela maioria como a segunda língua depois de *kriol*. E nas áreas rurais, o português nem é usado. A segunda língua nessas áreas é o *kriol*, depois das línguas étnicas, de acordo com a localidade de cada grupo étnico.

O país é constituído por muitos grupos étnicos, alguns grandes e outros menores. Não há consenso entre os pesquisadores e dados oficiais do governo do país sobre o número exato desses grupos étnicos. O que se sabe é que cerca de 82% da população do país é composta por cinco grupos étnicos principais, isto é, os maiores. Segundo os dados do último recenseamento, III Recenseamento Geral da População e Habitação (RGPH) de 2009, essas etnias estão assim distribuídas: Fula (24%), Balanta (23%), Mandinga (14%), Manjaco (12%) e Papel (9%). Os dados levantados pela Odete Semedo (2011) divergem um pouco dessas percentagens. Segundo a autora, os referidos destacados grupos étnicos seguem assim: os Balantas (30%), Fulas (20%), Manjacos (14%), Mandingas (13%), Papéis (7%). Apesar dessa divergência, o fato é que tudo isso mostra a presença de uma diversidade étnica nesse

pequeno pedaço na costa Ocidental do continente africano, levando assim a uma rica variedade linguística. Cada grupo étnico tem sua própria língua, tradições e costumes, o que contribui para uma rica diversidade cultural presente no país. Essa diversidade étnica naturalmente deveria influenciar os objetivos e valores socioeducacionais em termos de formação humana. Embora o português seja considerado a língua nacional oficial, seu uso é limitado aos meios oficiais e a uma pequena minoria de cidadãos da Guiné-Bissau que possuem um alto nível de educação. Segundo o último censo de 2009, o analfabetismo atinge 49,8% da população, entre a idade igual ou superior a 15 anos. Isso significa que quase a metade da população não compreende e nem fala a língua portuguesa. E dentre aqueles que compreendem e sabem falar, menos de 10% a usam diariamente.

A história oficial contada de Guiné-Bissau se confunde com a colonialidade, porque foi caracterizada por longos períodos de domínio colonial português, que foram sucedidos por um árduo e fervoroso movimento em busca da independência político-formativa. Segundo alguns autores (Cá, 2009; Indjala, 2019; Furtado, 2005; Augel, 2007; Lopes, 1987, 1999; Mendy, 1994), a chegada dos portugueses a essa região se remonta ao século XV, especificamente nos anos de 1446, que começou com o comércio de escravos, uma das atividades mais rentáveis na época devido à alta demanda do trabalho escravo nas américas e no Caribe. E, mais tarde, para garantir seus interesses, os portugueses ocuparam a Guiné militarmente. Essa ocupação

[...] foi um processo cruel para os nativos. Isso porque, além da rejeição da cultura africana e da imposição da cultura europeia, houve a obrigação de trabalho forçado aos nativos, bem como o comércio de escravos através de grandes navios negreiros. Esses escravos, geralmente, eram raptados das suas comunidades ou comprados em troca de alguns produtos (tabaco, espelho, etc.). Passavam, então, a ser tratados como mercadorias e transportados, em péssimas condições, até ao continente americano, principalmente para o Brasil e o Caribe (Indjala, 2019, p. 27, *supressão nossa*).

A dominação colonial se pautou na exploração dos recursos humanos e naturais e na violência ontológico-epistêmica das populações locais, destituído assim os povos locais de suas culturais, saberes e de suas visões de mundo. Foram forçados a trabalhar nas plantações e nas minas, muitas vezes sob condições desumanas. Além disso, foram submetidos a discriminação racial e social. Sobre essa discriminação, Abel Djassi (1960) afirma que era feita abertamente e praticada

hipocritamente, arrancando os africanos das regiões fértil em termos agrícola para a implantação dos euro-portugueses; proibindo aos africanos qualquer organização social, política. A presença dos portugueses na Guiné-Bissau sempre enfrentou desafios significativos desde o começo (Mendy, 1994). Isso se deve à forte resistência demonstrada pelos povos locais em relação ao domínio imposto sobre eles, levando os colonizadores portugueses a recorrerem ao uso da força militar, além de outros tipos de violência, para reprimir essa resistência. Segundo Abel Djassi (1960), essa repressão é perpetuada em nome da “civilização” e do “cristianismo”, isto é, por meio de um sistema de educação colonial que deforma os povos locais, destituindo-os de suas concepções de mundo e de suas experiências existenciais.

Aliás, a colonização na África como um todo foi caracterizada pela violência de muitas formas. Fanon (1961), Cesaire (1978) e Santos (2022) corroboram essa ideia. Fanon, por exemplo, fala da violência como instrumento e estratégia pertencente à colonização. Para Fanon (1961, p. 31-36), a colonização se desenvolveu sob o

signo da violência e a sua coabitação — mais precisamente a exploração do colonizado pelo colono — realizou-se com grande reforço de baionetas e de canhões. [...] A violência [...] presidiu à constituição do mundo colonial, [...] ritmou incansavelmente a destruição das formas sociais indígenas, [...] demoliu sem restrições os sistemas de referências da economia, os modos de aparência, a roupa, [do colonizado] (Fanon, 1961, p. 31, 36).

A origem dessa violência reside na objetificação do colonizado, uma dinâmica perpetuada e segregada pela própria colonização. Em uma perspectiva filosófica (Borisov, Rimsky, Ivashina, Lyashenko, 2019; Bufacchi, 2022), o conceito de violência se revela como um fenômeno inerentemente humano, caracterizado por comportamentos e teorias executados com força, ímpeto ou brutalidade, capazes de infligir danos ao outro. De acordo com Pilatti (2016), apenas os seres humanos têm a capacidade de discutir sobre violência, pois são os únicos capazes de atribuir significado aos eventos. Em outras palavras, os seres humanos não são meros observadores de fatos, mas sim seres dotados de capacidade de atribuir significado e interpretar. Assim, a violência existe exclusivamente no âmbito do sentido humano. É através dessa concepção de violência que a colonização desarticulou as bases ontológicas, epistemológicas, econômicas e estéticas dos africanos, induzindo-os a crer que suas culturas e histórias estavam sob o domínio da barbárie.

Por sua vez, Cesaire traz atributos para falar da violência da colonização, opondo-se assim a qualquer ideia sobre o “benefício” da colonialidade. Conforme expresso pelo autor, a colonização não se configura como uma missão evangelizadora, uma empreitada filantrópica ou um esforço para retroceder as fronteiras da ignorância, da enfermidade e da tirania. Da mesma forma, não é uma expansão divina nem uma extensão do Direito (Cesaire, 2010, p. 13). Cesaire apresenta essa perspectiva para refutar discursos predominantes, especialmente provenientes da França, que exaltavam os benefícios econômicos, culturais e sociais da colonização para os africanos. Na visão do autor, tais supostos benefícios são, na realidade, direcionados aos próprios colonizadores. Assim, a colonização é considerada por Cesaire como um projeto que não vai além dos interesses do

aventureiro e o do pirata, o do mercador e do armador, do Caçador de ouro e do comerciante, o do apetite e da força, com a maléfica sombra projetada por trás por uma forma de civilização que em um momento de sua história se sente obrigada, endogenamente, a estender a concorrência de suas economias antagônicas à escala mundial (Cesaire, 2010, p. 13).

Ao se considerar como violência, teoricamente, esse empreendimento valida o que é considerado ilegítimo e legaliza o que é intrinsecamente irregular na interação com os colonizados. Os atributos dessa interação podem englobar aspectos como brutalidade, crueldade, sadismo, domínio, deformação, invasão cultural e opressão sobre os africanos. O autor objetiva questionar a premissa de que a "colonização é equivalente à civilização", ou seja, a tentativa de justificar a colonização por meio do conceito de civilização. Em sua perspectiva, esses dois acontecimentos são diametralmente distintos: “E digo que a distância da colonização à civilização é infinita, que de todas as expedições Coloniais acumuladas, de todos os estatutos coloniais elaborados, de todas as circulares ministeriais expedidas, não se podia resgatar um só valor humano” (Cesaire, 2010, p. 15). Discordamos da interpretação de Cesaire, pois entendemos que ele separa os conceitos de colonização e civilização, enquanto percebemos que, na prática histórica, a colonização é sinônimo de civilização como um mecanismo central para justificar e perpetuar a dominação. Cesaire refuta a equação "colonização = civilização" ao afirmar que, embora a civilização tenha sido apresentada como um resgate do valor humano, ela não cumpriu esse papel no contexto africano. Segundo o autor, em vez de resgatar ou promover a humanidade

dos povos africanos, a colonização reafirmou a desumanização e a subjugação. A nossa discordância se baseia na lógica dessa equação, porque, a nosso ver, a colonização e a civilização são intrinsecamente conectadas: a civilização foi o instrumento utilizado pelos colonizadores para impor sua hegemonia, negando a experiência, os valores e a autonomia dos povos africanos. Assim, argumentamos que a equação "colonização = civilização" é real. A civilização, fundamentada nas estruturas políticas, religiosas, linguísticas e educacionais do Ocidente, configura-se simultaneamente como o resultado e o contínuo processo da colonização.

Pode-se falar de 4 tipos de violência colonial em relação aos colonizados, segundo Santos (2022). O primeiro refere-se ao ser, à ontologia, isto é, *ontocídio*. Este conceito envolve a negação da experiência aos colonizados, ou seja, a assertiva da não-existência, em termos ontológicos, dos oprimidos. Com isso, eles são classificados e desconsiderados abaixo da linha abissal⁸. Para Santos (2022, p. 85), *ontocídio* "consiste em reduzir a identidade do povo colonizado a uma característica única, a-histórica e descontextualizada, com o que se menospreza a textura complexa das vidas individuais e coletivas, assim como seu desenvolvimento ao longo da história". Criaram uma ideologia construída com base no corpo e na suposta universalidade da razão para legitimar a exclusão na identificação dos colonizados e oprimidos. Dessa forma, atribuíram a eles, juntamente com suas práticas socioculturais, características associadas à natureza, no contexto da discussão sobre a relação entre o ser humano e a natureza na filosofia moderna, tais como selvagem, primitivo, bárbaro, tradicional, mágico, arcaico, atrasado e subdesenvolvido.

O segundo tipo de violência, ligado ao primeiro, diz respeito ao conhecimento, saberes (epistemologia) – *epistemicídio*. Este conceito descreve a prática de aniquilar os corpos epistemológicos autóctones em prol da sobrevalorização dos ideais "ocidentocêntricos". Significa que os colonizadores, por meio de estruturas opressoras e dominadoras de pensamento (intrinsecamente deformadoras), eliminaram os saberes de pensamento africanos. Segundo Santos (2022), o epistemicídio refere-se precisamente à oposição dos ideais e princípios éticos e políticos do opressor e

⁸ Para Boaventura de Sousa, a "linha abissal" representa uma divisão profundamente enraizada na sociedade, onde certos grupos são marginalizados e excluídos do diálogo político, social e cultural dominante. Essa linha separa o que é considerado aceitável e legítimo cientificamente das perspectivas e experiências que são desconsideradas ou desvalorizadas. Santos usa essa metáfora para destacar as dominações estruturais e as hierarquias de poder que permeiam a relação entre as sociedades ocidentais e os restos do mundo (Santos, 2019).

colonizador, apresentados como universais, às práticas do oprimido e colonizado. É nesses ideais e princípios que a civilização ocidental encontra sua base. O autor esclarece essa contraposição ao afirmar o seguinte:

À medida que a expansão colonial moderna se desenvolvia, as ações de conquista, saque, ocupação e imposição de relatos externos sobre o colonizado, por mais violentas e bárbaras que fossem, foram justificadas contrapondo-se os ideais [euro-ocidentais] não às práticas dos colonizadores, mas às práticas das populações não europeias (Santos, 2022, p. 83, *colchete nosso*).

Em outras palavras, os colonizados eram julgados com base nos padrões civilizatórios euro-ocidentais, e suas práticas eram vistas como tão incompatíveis com esses ideais que só poderiam ser associadas a povos considerados "bárbaros". Esse julgamento resultou na criação de uma divisão rígida entre civilização e barbárie, traçando uma linha que separava aqueles considerados humanos dos que eram rotulados como sub-humanos. Essa visão reforçava uma hierarquia discriminatória, usada para justificar tanto a dominação quanto a exclusão dos colonizados, fundamentada em uma interpretação específica dos princípios do projeto civilizatório.

As ricas experiências socioculturais e existenciais dos africanos, que deram origem a um vasto corpo de conhecimento, eram simplesmente consideradas incompatíveis com os princípios universais estabelecidos pelos opressores. Dessa forma, justificaram suas ações ao negar essas experiências africanas e compelir os oprimidos a aderirem aos ideais ocidentocêntricos. Conforme apontado por Santos (2022, p. 83), "essa ideologia legitimou um *epistemicídio* incomensurável: a destruição sistemática das cosmovisões, filosofias e conhecimentos não ocidentais valorizados pelas populações colonizadas". Pode-se afirmar que esse processo de *epistemicídio* foi complementado por outros dois fatores similares: genocídio, referindo-se à provocação da morte em massa dos oprimidos, e *linguicídio*, que envolve a eliminação das línguas africanas em favor das línguas ocidentais.

As duas violências (onto-epistêmicas) saem do âmbito abstrato, conceito, para o concreto, atingindo seu auge na destruição, na ocupação de terras dos africanos, fazendo-os alheios a suas próprias terras. Com a divisão da África, a partir da Conferência Berlim, sem a participação da própria África, as potências ocidentais dominaram a África e seus recursos naturais. Com essa dominação e exploração, transvestidos de civilização, os africanos se tornam nada mais do que produtores do

lucro dos colonizadores e destituídos de suas tradições culturais e de suas noções de sociedade. Sartre resume essa violência no seguinte:

Os nossos soldados, no ultramar, negam o universalismo metropolitano, aplicam ao género humano o *numerus clausus*: como ninguém pode despojar o seu semelhante sem cometer qualquer crime, sem o submeter ou matar, colocam como princípio que o colonizado não é o semelhante do homem. A nossa força de choque recebeu a missão de converter em realidade esta abstracta certeza: ordena-se e reduz-se os habitantes do território anexado ao nível de macacos superiores, para justificar que o colono os trate como bestas. A violência colonial não se propõe apenas manter, em atitude respeitosa, os homens submetidos, trata também de os desumanizar. Nada será poupado para liquidar as suas tradições, para substituir as suas línguas pelas nossas; o cansaço, claro, embrutecê-los-á. E se resistem ainda, fatigados e doentes, a tarefa será cumprida até ao fim: apontam estouvadamente sobre os camponeses as espingardas; vêm civis que se instalam em sua terra e os obrigam, ao peso do chicote, a cultivá-la para eles. Se resiste, os soldados disparam, um homem é morto; se cede e se degrada, deixa de ser um homem; a vergonha e o medo quebram o seu carácter e desintegram a sua pessoa (Sartre, 1961, p. 12-13, *itálico no original*).

Sartre demonstra como a violência ontológico/epistemológica e econômica foi aplicada. Ao serem recusados a dimensão de ser humano, os corpos africanos eram tidos como ameaças daquilo que seria "ser humano" universal. Talvez, só não foram eliminados praticamente por completo, devido o interesse dos colonizadores em usá-los como mão de obra barata para maximizar suas riquezas da Metrópolis. Com a ocupação, os colonizadores passaram a impor suas culturas e suas visões de mundo como universais, as quais os africanos são obrigados a almejar.

A terceira forma de violência está relacionada ao conceito de *kairocídio*, que consiste em extinguir as concepções de tempo dos povos autóctones. O *kairós* abrange a noção de um "momento justo ou oportuno", amplamente reconhecido pelos colonizados em suas vivências existenciais. Conforme Santos (2022) destaca, esse método se concentra na unilateralidade dos privilégios dos colonizadores, que têm o poder de negligenciar ou interromper os princípios éticos e políticos conforme julgarem necessário. Em outras palavras, em situações que consideram emergências sociais ou políticas, os colonizadores podem optar por suspender tais princípios. O dilema reside no fato de que essa ação, ao aniquilar o "momento justo", deforma as memórias dos colonizados. Na visão de Santos (2022, p. 84-85),

Esses momentos cruciais representam o tempo profundo da resistência social, que emerge da prática social como o momento maduro em que são maximizadas as chances de êxito. Declarar a emergência implicava apagar a qualidade histórica do tempo, e com isso desfigurar as memórias e as possibilidades de um futuro melhor para os oprimidos.

Os colonizados se tornam meros peões nas mãos dos Estados coloniais, sujeitos a serem manipulados. Uma das principais motivações por trás da declaração de emergência social ou política é, invariavelmente, aniquilar iniciativas audaciosas de resistência e libertação. Nesse contexto, os líderes frequentemente se tornam alvos sacrificiais, resultando na destruição da riqueza de seus conhecimentos, experiências e saberes. Voltaremos a discutir sobre conceito de tempo na perspectiva dos povos africanos mais a diante na abordagem sobre a ancestralidade.

As três violências foram levadas a cabo por meio de um sistema de deformação dos povos guineenses, que é educação/ensino colonial. Essa deformação parte do pressuposto de inferioridade racial dos africanos guineenses visto como bárbaros, o qual precisava ser elevado à categoria de “cidadãos” (civilizados). É fato que muitos pesquisadores guineenses e estrangeiros já debruçaram de forma extensa sobre essa matéria referente à educação colonial e, talvez assim, não seria repeti-la aqui. No entanto, consideramos ser importante mencioná-la um pouco, porque pode nos ajudar a compreender melhor o novo documento curricular de ensino básico guineense, que será analisado posteriormente no capítulo referente a sua análise.

2.2 A DEFORMAÇÃO DOS GUINEENSES COMO FINALIDADE DA EDUCAÇÃO COLONIAL

Antes de adentrarmos na discussão sobre a educação colonial na Guiné-Bissau, vale primeiro esclarecermos o conceito de deformação. Apesar de ser uma teoria de Ciências Exatas, especificamente da Física, que se refere à mudança na forma ou na configuração de um objeto em resposta a forças externas, como tensão, compressão, torção ou cisalhamento, isto é, a medida pela qual um material sofre uma alteração em sua forma original devido à aplicação de forças externas, esse conceito se usa nas Ciências Humanas, especialmente em Educação, para se referir à medida que as pessoas deixam de ser elas mesmas em termos de autonomia por meio de um processo formativo-educacional.

A deformação para Freire é a ação de impossibilitar as pessoas de realizarem sua “vocação ontológica de ser mais”. Ao criticar a opressão e a colonização, perpetuada por um sistema de educação, denominado por ele, de “Bancário”, essa realidade sempre reduz as pessoas, os oprimidos, à condição de meros objetos, sobre/para os quais se realiza algo. Na opinião do filósofo brasileiro, “não se pode realizar com os homens pela ‘metade’ [realização sempre feita **sobre** e **para**]. E, quando o tentamos, realizamos a sua deformação. Mas, deformados já estando, enquanto oprimidos, não pode a ação de sua libertação usar o mesmo procedimento empregado para sua deformação” (Freire, 1987, p. 54). Ao contrário, a formação/educação deve ser partir da experiência imediata dos estudantes, de sua realidade, de sua percepção de mundo, de sua curiosidade epistemológica para promover a sua conscientização, a criticidade e a transformação social. Compreenderemos melhor a deformação dos guineenses pela educação colonial no que se refere a pessoas a formar, ao objetivo e à finalidade da formação/educação colonial.

Uma curiosidade interessante sobre a educação colonial na Guiné-Bissau, e em outros países africanos, como Cabo-Verde, Angola e Moçambique e São-Tomé, é que, a princípio, em nenhum momento colonizadores portugueses quiseram estabelecer como política um sistema de ensino básico completo no país. Havia apenas poucas escolas *elementar* (de primeiros 4 anos de escolaridade na Guiné E nenhuma escola *principal* (de nível de liceu) até 1959. Segundo Furtado (2005), Sané (2019), Almeida (1981), Cá (2005), Indjala (2019), os portugueses, inicialmente até o século XIX, não demonstravam interesse em proporcionar educação às populações colonizadas, uma vez que estavam mais focados nas atividades econômicas que desenvolviam nas colônias. Mas, após a Conferência de Berlim, os colonizadores europeus começaram a ocupar a África com ação colonial visava civilizar os africanos, tomar posse de suas terras e recursos, erradicar sua cultura milenar e dismantelar um longo processo histórico em andamento. A partir desse ponto, segundo Sané (2019), cada potência delineou sua própria abordagem e métodos para efetivamente adquirir suas possessões e impor sua hegemonia sobre as populações. Dessa forma, Portugal elaborou sua estratégia administrativa, estabelecendo como missão política a civilização dos povos africanos em suas colônias, incluindo a Guiné-Bissau.

Ao refletirmos sobre as informações fornecidas acima, podemos notar que o processo de colonização pode ser entendido em duas fases diferentes. Inicialmente,

ocorre a exploração direta dos africanos como escravos, visando suprir a demanda produtiva e criar riqueza para os colonizadores. No segundo estágio, ressurte a exploração da terra, focada na extração de recursos naturais e na reafirmação do controle colonial. Ambas as ocasiões são justificadas sob a alegação de uma suposta 'civilização' dos africanos, frequentemente através de métodos educativos que solidificavam a dominação cultural e econômica. Fanda (2013) e Cá (2008) corroboram esta ideia ao afirmarem que a verdadeira intenção dos colonizadores na África consistia primariamente na exploração dos recursos naturais e minerais. No entanto, eles camuflavam esses interesses econômicos e políticos por meio da retórica de objetivos civilizadores, predominantemente alcançados através da religião. Civilizar os colonizados na perspectiva dos euro-ocidentais era, segundo Sane (2019, p. 78), deixá-los em um

estado de cultura social caracterizado por um relativo progresso no domínio das ciências, da religião, da política, das artes, dos meios de expressão, das técnicas econômicas e científicas e de um grau de refinamento dos costumes – não teria evidências entre os povos africanos, justificando desta feita a superioridade dos colonizadores e a possibilidade de as culturas “outras” poderem melhorar as suas qualidades fruto deste encontro e, significando igualmente que os súbditos coloniais eram inferiores e incapazes de se organizarem política e socialmente.

Sabe-se que essa proposição civilizadora é falsa, pois esse processo significou tornar os africanos “assimilados” aos europeus em sua “visão” de mundo, pensamento e valores, isto é, transpor os africanos nas culturas europeias. A cultura europeia de “civilidade” foi disseminada entre as populações nativas, introduzindo novos padrões de vestimenta e comportamento em seu dia a dia (Indjalá, 2019). Na visão dos portugueses, isso significava uma transição do estado “primitivo” para uma condição “civilizada”, conferindo ao guineense o estatuto de português “assimilado”, que devia se dar pela educação. Os colonizadores portugueses traçaram muito bem, em sua estratégia política de dominação, seus objetivos da colonização: possuir e colonizar territórios ultramarinos, além de civilizar as populações africanas presentes nesses domínios, exercendo simultaneamente a influência moral da fé que lhe era atribuída pela Igreja Católica.

A educação colonial português na África era dividida em dois tipos de escolas: ensino rudimentar/elementar e principal. Alguns autores como Almeida (1981) e

Indjalá (2019) denomina esses dois tipos de escolas como “elementar” (feitas nas instalações de instituições religiosas) e “principal” (complementar feita nas grandes Metrópolis). Essas formas de educação se traduzem simplesmente num sistema de educação que se baseava em duas modalidades distintas de ensino-aprendizagem: uma destinada aos “civilizados” e outra aos “não civilizados”, abrangendo especificamente os guineenses. Segundo Fanda (2013, p. 38, *aspas no original*),

A educação da categoria civilizada era destinada às pessoas oriundas da cultura ocidental, isto é, os “brancos”. Estes frequentavam a grande maioria dos estabelecimentos escolares oficiais, geralmente mantidos pelo governo colonial. Já a educação da categoria não civilizada, segundo o Decreto-Lei nº 31.207, de 5 de Abril de 1941, era direcionada à população negra local, os “indígenas” de Guiné-Bissau. Aqui, os estabelecimentos escolares eram conhecidos como escolas rudimentares, e grande parte desses estabelecimentos eram assistidos pela Igreja Católica, oferecendo um ensino elementar.

As modalidades de escola rudimentar/elementar eram direcionadas aos africanos guineenses e compreendia “A Leitura, a Aritmética, a Escrita, a Doutrina cristã e a História de Portugal passariam a ser ensinadas nas escolas elementares, ao passo que nas escolas principais seria ensinado Português, Desenho, Geometria, Contabilidade, Economia da colônia e Física aplicada” (Indjalá, 2019, p. 33). É bom frisar aqui que as escolas principais não existiam na Guiné-Bissau, mas só existiam nas capitais das colônias portuguesas (Angola, Cabo-Verde, Moçambique e São Tomé). Dentre as colônias, a Guiné-Bissau era a única que não possuía status de capital, porque era tida como sítio para a cultura agrícola e seus habitantes como trabalhadores na produção, exportação e enriquecimento dos colonizadores. Aliás, essa foi a intenção dos colonizadores quando pensaram a educação na África. Isso reflete na fala do general Norton de Mato, que advogava, segundo Furtado (2005), por um tipo de educação centrado no trabalho, priorizando menos instrução.

A rudimentariedade do ensino colonial na Guiné-Bissau se deu pelo fato dos colonizadores quisessem ter acesso a maioria dos guineenses, considerando-os como não-civilizados e oferecer-lhes apenas os dois primeiros, e no máximo 4 anos de estudos, ensinando-os a serem portugueses “assimilados” (de segunda categoria), isto é, a não serem eles mesmos. Os “assimilados” poderiam ser empregados nos postos de comando (chefias) com o objetivo de dominar e explorar economicamente os outros nativos guineenses. A título de exemplo, os colonizadores formaram muitos

“assimilados” oriundos de Cabo-Verde e de outros países (Angola, Moçambique e São-Tomé) para ocuparem postos administrativos coloniais na Guiné-Bissau.

A educação colonial não formou os africanos, e sim os deformou, pelo fato de ter visado a supressão de suas culturas e seus costumes, buscando induzir a assimilação de padrões e maneirismos europeus neles. Manter e perpetuar o domínio colonial por meio de educação foram as principais ações dos colonizadores. E para isso, extraíram do meio dos colonizados as poucas pessoas letradas, essenciais para o funcionamento do sistema colonial de exploração, e submetê-las a uma assimilação destinada a eliminar qualquer possibilidade de compreensão do processo de submissão, despersonalização ao qual estavam sujeitos. Assim, educar de forma colonial equivale ao que Ahmed Sekou Touré (1977) descreveu como “desafricanizar os africanos”, ou seja, no contexto específico, impedir que os guineenses sejam e permaneçam guineenses. Podemos resumir isso na frase de Cá (2020, p. 5), parafraseando Ahmed Sekou Touré: “Dessa maneira, a instituição educacional colonial, em sua configuração e material didático, espelhava a filosofia do domínio colonial, atuando como um centro experimental para a desafricanização e submissão”.

O fato é que a educação colonial na Guiné-Bissau seguia um propósito evidente: limitar o acesso ao ensino para a maioria dos guineenses, garantindo apenas o essencial para mantê-los sob domínio. O objetivo principal era transformá-los em mão de obra para a produção de matérias-primas destinadas à exportação para Portugal, visto que o país era considerado essencialmente agrícola. Em suma, a educação dos nativos guineenses estava diretamente atrelada a interesses econômicos. Soares (1960, p. 465, *supressão e colchetes nossas*), ao abordar a educação básica na antiga Guiné Portuguesa, sintetizou essas ideias da seguinte forma:

[...] o ensino das populações [locais] tem de ser função das atividades económicas através das quais se processa a elevação do seu teor de vida. Considerou[se] que a seleção dos educandos deve ter em conta as necessidades reais da economia local em mão-de-obra [....].

No entendimento de Furtado, interpretando o pensamento de Soares, isso revela o pensamento colonial referente à educação dos povos locais guineenses, que consideramos deformativo. Segundo o autor, nessa educação de base,

A instrução devia ser mínima e todo o acento devia ser posto na educação que fosse capaz de levar o [guineense] a seguir com maior facilidade os padrões da civilização europeia. [E a] alfabetização, a aprendizagem da escrita e da língua portuguesa eram necessidades prioritárias do civilizado que precisava destes instrumentos para sua socialização. Nas populações nativas, estes elementos podiam proporcionar a fuga aos trabalhos físicos, particularmente ao agrícola, o abandono do campo, o urbanismo e a sua instabilidade social. [A educação dos não civilizados] devia ser uma tarefa das missões e devia evoluir em instituições próprias, separadas do ensino oficial para civilizados, não permitindo misturas (Furtado, 2005, p. 256-257, *colchete nossa*).

O processo de deformação tinha como meta a “civilização” dos considerados “não-civilizados” para melhor dominá-los. Além de destruir a percepção onto-epistemológica, estético-ética locais, os colonizadores portugueses apostaram em oferecer a mínima escolaridade (de 2 a 4 anos) possível aos que eles denominaram de “não-civilizados” guineenses. A escola rudimentar almejava possibilitar a profissionalização, considerando as demandas reais da economia local por trabalhadores profissionalizados, isto é, qualificados. Podemos sintetizar o processo de educação colonial na Guiné, em termos de formação, assim: os colonizadores deformavam os guineenses para o trabalho, visto como o fator ou instrumento de produção de riqueza para a manutenção dos privilégios dos colonizadores, sem a preocupação com suas percepções de mundo, suas memórias, ancestralidade. Essa ideia é importante, porque pode nos ajudar a analisar melhor, mais tarde, o novo documento curricular sobre a educação básica guineense.

Essa percepção da deformação dos guineenses, isto é, da desfrancização, pelo processo de educacional colonial foi o ponto importante que motivou a resistência armada pela independência do país. Se a educação colonial foi um meio pela manutenção da colonização, produzindo mãos-de-obra e tornando os guineenses assimilados dos portugueses, isto é, portugueses de segunda categoria, os dirigentes

do Partido Africano para Independência de Guiné e Cabo Verde (PAIGC)⁹, principalmente Amílcar Cabral, entenderam que o processo de libertação deve necessariamente também passar pela educação. Para Cabral (1974), a formação pela educação deve ser a base de um povo. A educação é a ferramenta fundamental para conquistar a liberdade e promover o pensar crítico. Ela desempenha um papel importante na transformação social das condições de vida nas comunidades africanas, exercendo um impacto profundo nas esferas econômica, política, histórica, cultural, étnico-linguística e identitária. Abordaremos, a seguir, um panorama educacional referente às reformas.

2.3 EDUCAÇÃO GUINEENSE E SUAS REFORMAS

A luta armada pela libertação política nacional da Guiné-Bissau, que durou onze anos (1963-1974) teve a educação como seu pano de fundo, e esta desempenhou um papel fundamental na conscientização e mobilização da população contra a opressão e dominação colonial. Durante o período de resistência, especificamente de 1955-1973, contra o domínio português, liderado pelo PAIGC, a educação foi usada como uma ferramenta estratégica para fortalecer a experiência e promover a coesão entre os combatentes e a população em geral.

⁹ O PAIGC (Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde) foi fundamental na luta pela libertação da Guiné-Bissau e Cabo Verde. Após a independência, tornou-se o partido predominante e, em muitos aspectos, funcionou como um partido-Estado, especialmente na Guiné-Bissau. Fundado em 1956 por Amílcar Cabral e outros nacionalistas, o PAIGC tinha como objetivo principal a independência dos territórios sob domínio colonial português. Em 1963, iniciou uma guerra armada contra as forças coloniais portuguesas, empregando táticas de guerrilha que culminaram na proclamação unilateral da independência da Guiné-Bissau em 24 de setembro de 1973. Com a independência formal de Portugal em 1974, o PAIGC consolidou seu poder e instaurou um regime de partido único, tornando-se a única força política legal e controlando todas as instituições do Estado. Sua estrutura era caracterizada por: a) Governança Centralizada: As decisões cruciais eram tomadas pelo comitê central do PAIGC. b) Controle das Forças Armadas: As forças armadas estavam sob o comando direto do partido, assegurando a neutralização rápida de qualquer oposição interna. c) Propaganda e Mobilização: O partido utilizava propaganda para promover sua ideologia e mobilizar a população em prol de seus objetivos. Esse regime de partido-Estado persistiu até a década de 1990, quando a Guiné-Bissau começou a transição para um sistema multipartidário. Embora a primeira eleição multipartidária tenha ocorrido em 1994, o PAIGC continuou sendo uma força política influente. A experiência do PAIGC como partido-Estado deixou uma marca indelével na política e na sociedade da Guiné-Bissau. A centralização do poder e a ausência de um desenvolvimento democrático sustentável resultaram em um legado de instabilidade política e desafios contínuos para a governança democrática.

2.3.1 Educação no Período de 1964-1974 (nas zonas libertadas)

Escolas improvisadas e programas educativos foram estabelecidos nas zonas libertadas para ensinar não apenas habilidades básicas de leitura e escrita, mas também para conscientizar sobre os objetivos da luta pela independência, a importância da unidade e os direitos do povo guineense (Cabral, 1974). Essas iniciativas educacionais contribuíram para a formação de uma nova geração de guineenses politicamente engajados e preparados para assumir as responsabilidades na construção do novo Estado após a independência. Assim, a educação foi um pilar central na luta de libertação nacional da Guiné-Bissau, promovendo a resistência cultural e preparando a população para a futura autonomia política e social. Cá (2000) corrobora esta ideia ao realçar o papel da formação escolar no processo de luta pela independência do país, que é de

[...] retomar o que havia de relevância na experiência da sociedade tradicional guineense. A informalidade educativa e sua espontaneidade tradicional eram revalorizadas, assim como o recurso à experiência dos anciãos. Também procurava-se, principalmente, aprender na e pela prática. [...]. Com essas experiências práticas de integrar a educação ao trabalho e à participação política, tentava-se desenvolver nos alunos uma nova mentalidade, isenta de preconceitos e dos aspectos considerados negativos pelos portugueses na sociedade tradicional. Esta forma de educação em florescimento era mais aberta e mais dinâmica em relação ao mundo exterior. A educação não tinha mais como objetivo produzir uma situação de equilíbrio e de estagnação, mas procurava favorecer o processo geral da luta de libertação em que se inseria. [...]. A educação contribuía grandemente para a emergência de uma cultura verdadeiramente nacional que extraía as suas raízes dos aspectos positivos das diferentes culturas tradicionais, mas que era possível incorporar, adaptando-as dentro das necessidades do país, às aquisições da cultura científico-universal (Cá, 2000, p. 13-14, *supressão nossa*).

O processo de educação era a base do projeto do país traçado pelo PAIGC, denominado de “Plano Maior” ou projeto de reconstrução nacional. Ainda no período de luta (1963-1974), ao libertar alguns territórios, chamado de “zonas libertadas”, implementavam esse projeto escolar, cuja finalidade era possibilitar aos estudantes a conscientização de vida de seu povo, sua terra e seu valor da coletividade. Se a educação colonial almejava deformar os guineenses, como reação de resistência, o PAIGC passou a organizar um sistema de educação paralela nas zonas que se encontravam fora do domínio político-administrativo português, controladas pelo

PAIGC, conhecidas por Zonas Libertadas. É nesse projeto educacional que foi fundada mais tarde em 1977 a primeira reforma educacional nacional do país. As ideias centrais foram articuladas no “Congresso de Cassacá”¹⁰, ocorrido em fevereiro de 1964, em uma cidade homônima localizada no sul do país. Segundo Furtado (2005, p. 314),

Perante uma população essencialmente camponesa, o sistema de educação e formação tinha necessariamente que se adaptar a essa realidade e aproveitar os valores positivos da sua tradição, nomeadamente as suas práticas de produção e os seus meios de expressão cultural. A escola nascida no seio da população camponesa ministrava um conteúdo impregnado na sua realidade sociocultural, enriquecido com conhecimentos da ciência e da técnica modernas adaptáveis às condições existentes e a sua ação pedagógica orientava-se necessariamente para a luta e para a subsistência da população.

Esse autor nos descreve muito bem as dimensões dessa nova organização escolar do Partido. Havia um forte compromisso e determinação em criar uma rede escolar que assegurasse o ensino básico para todos. Por este motivo, ao mesmo tempo que se estabeleciam escolas comunitárias, que são rurais, surgiram também iniciativas de "escolas autogeridas", que eram internatos e semi-internatos, com o objetivo de fortalecer a conexão entre a educação e o trabalho produtivo. Além desses dois tipos de escolas nas “Zonas libertadas”, havia também, segundo Furtado (2005), a escola-piloto, localizado inicialmente no país vizinho ao Sul, República da Guiné-Conakry, que funcionava como escola de formação de professores e de outros quadros técnico-sociais e coordenava também as escolas abertas e de internatos. Foi lá que foram formados os primeiros técnicos do país do pós-independência em 1974; centro de instrução político e militar, responsável pela instrução militar e política aos que estavam na linha de frente da luta.

A preocupação do Partido de assegurar o ensino básico a todos, aumentando o número de escolas nas zonas libertadas, se soma a de pensar a educação com

¹⁰ O Congresso de Cassacá, ocorrido em 1964, foi um marco histórico na trajetória da Guiné-Bissau rumo à independência. Este evento, promovido pelo Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde (PAIGC) sob a liderança de Amílcar Cabral, teve como objetivo principal fortalecer a estrutura organizacional do partido, discutir estratégias para combater o colonialismo português e definir diretrizes para a luta armada pela independência. Durante o congresso, foram tomadas decisões fundamentais sobre a organização militar e política do movimento de libertação, incluindo a criação de bases de apoio nas áreas libertadas e a mobilização das populações locais. Este congresso destacou-se como um momento crucial na luta anticolonial, sublinhando a importância da organização e da estratégia na busca pela independência.

qualidade a partir das realidades contextuais guineenses, principalmente as agrícolas. Isso porque não é quantidade de escolas, por si só, que vão fazer a diferença em termos de de(s)colonização, mas sim associada a outros fatores como por exemplo a mentalidade espacial (contextual). Essa ideia é sintetizada por Cabral (S/a), afirmando que melhorar o ensino significa aumentar o número de escolas, mas isso deve ser feito com cautela. Não adianta expandir as escolas se não houver materiais suficientes e bons professores. É preferível ter poucas escolas, mas que garantam um ensino de qualidade em todos os níveis necessários. À medida que o Partido obtiver mais recursos, especialmente bons professores, pode aumentar gradualmente o número de escolas. As escolas devem cumprir seu dever de ensinar e envolver-se em trabalhos agrícolas para sustentar alunos e combatentes, além de mostrar que frequentar a escola não exclui o trabalho no campo. Segundo Cabral (S/a, p. 66), “Uma das desgraças da África [...] é a seguinte: quem faz o segundo grau, já não quer pegar no arado ou na enxada para lavrar a terra”.

Interessa-nos desse primeiro projeto educacional anticolonial programas e disciplinas que compõem o sistema educativo. Furtado (2005) descreve muito bem esse primeiro projeto educacional feito pelo PAIGC a ser aplicado nas zonas libertadas. Na tentativa de opor a educação colonial, o Partido publicou, inicialmente em 1964, as novas orientações e diretrizes curriculares, referente aos programas e conteúdo, a serem seguidas pelas escolas e internatos. Educação básica tinha uma duração de 5 anos e os conteúdos eram distribuídos da seguinte maneira no quadro abaixo, com uma pequena adaptação nossa, de acordo com Lepri (1990) e Furtado (2005).

Quadro 2 – Programa do ensino básico nas Zonas libertadas

ANOS	DISCIPLINAS	OBSERVAÇÕES
1º e 2º	<ul style="list-style-type: none"> - Língua Portuguesa - Matemática - Formação Militante - Educação Artística - Ginástica. 	Os programas do 1º e 2º anos apresentavam as mesmas disciplinas.
3º	<ul style="list-style-type: none"> - Língua Portuguesa - Matemática, - Formação Política - Educação Artística - Ginástica e Práticas Desportivas - Geografia - Autogestão - Autodisciplina - Arte Culinária Africana. 	A Formação Militante é substituída pela Formação Política; à Ginástica são acrescentadas as práticas Desportivas; são introduzidas novas disciplinas: Geografia, Autogestão, Autodisciplina; Arte Culinária Africana

4º	<ul style="list-style-type: none"> - Língua Portuguesa - Matemática - Formação Política - Ginástica e Atividades Desportivas - Geografia - Autogestão - Autodisciplina - Costura - Introdução às Ciências Empíricas. 	A Culinária é substituída por Costura e é introduzida uma nova disciplina: Ciências Empíricas.
5º	<ul style="list-style-type: none"> - Língua Portuguesa - História - Estrutura Social e Étnica da Guiné-Bissau e Cabo Verde - Programa do Partido - Cultura Africana - Questões Internacionais. 	São introduzidas novas nomenclaturas disciplinares, mas os conteúdos representavam uma continuação.
Do 1º ao 4º ano, os alunos participavam na gestão das escolas e nas atividades produtivas.		

Fonte: Lepri, (1990, p. 156-157)

Dentro desse programa curricular, é interessante olhar sucintamente os conteúdos de duas (2) disciplinas para entendermos o esforço inicial da de(s)colonização educacional: a Formação Política e Cultura Africana. Na disciplina de Formação Política, o primeiro ano abordava a luta, o Partido, o amor à terra e o hino nacional. No segundo ano, esses temas eram aprofundados com a história do Partido, o massacre de *Pindjiguiti*¹¹ de 1959 e os movimentos de libertação. No terceiro ano, estudavam-se os estatutos do Partido e a importância das organizações juvenis. No quarto ano, focava-se na história, geografia e política africanas, especialmente a história da Guiné-Bissau. No quinto ano, aprofundavam-se a estrutura social e étnica da Guiné-Bissau e Cabo Verde, o programa do Partido, a cultura africana e questões internacionais. O conteúdo da disciplina “Cultura Africana”, estudada no quinto ano, eram voltados para o conhecimento da história, cultura e valores dos povos africanos, especialmente os da Guiné-Bissau, além das realidades cotidianas de resistência, isto é, “re-tomar” como processo a dimensão da ancestralidade na formação dos guineense por meio da tradição para superar a colonialidade.

¹¹ O massacre de *Pindjiguiti* – nome dado a um porto, é um assassinato em massa ocorrido na Guiné-Bissau em 3 de agosto de 1959. Este incidente marcou um ponto de virada crucial na luta pela independência do país, que na época era uma colônia portuguesa. Na década de 1950, a Guiné-Bissau, sob domínio colonial português, impunha condições de trabalho duras aos portuários de Bissau, com longas horas, baixos salários e segurança precária. Em 1959, insatisfeitos, muitos desses trabalhadores organizaram uma greve no porto de *Pindjiguiti*, buscando melhores condições e salários. Em 3 de agosto, em vez de negociar, as forças coloniais portuguesas reagiram com extrema violência, abrindo fogo contra os grevistas desarmados, matando cerca de 50 pessoas e ferindo muitas outras.

Como se pode ver nessa reforma, a língua de ensino adotado foi a portuguesa, isto é, ela foi mantida como a língua oficial de ensino: “agora a nossa língua para escrever é o português” (Cabral, 1974, p. 213). Isso gerou preocupações na população, que via a língua portuguesa como um instrumento de colonização. E muitos defendiam o ensino em *kriol* e em línguas étnicas. A justificativa dada por Cabral para a manutenção de português como língua de ensino foi que a *kriol* e as línguas locais eram impossíveis de serem usadas como línguas de ensino pelo fato de não haver a mesma forma de escrita. Diz Cabral (1974, p. 213, *supressão nossa*),

há camaradas que pensam que, para ensinar na nossa terra, é fundamental ensinar em crioulo já. Então outros pensam que é melhor ensinar em fula, em mandinga, em balanta. Isso é muito agradável de ouvir; [...] mas agora não é possível. Como é que vamos escrever balanta, agora? Quem é que sabe a fonética balanta? Ainda não se sabe. É preciso estudar primeiro, mesmo o crioulo. Eu escrevo, por exemplo, *n'ca na bai* (não vou), um outro pode escrever, por exemplo, *n'ka na bai*. Dá na mesma. Não se pode ensinar assim. Para ensinar uma língua escrita é preciso ter uma maneira certa de a escrever, para que todos a escrevam da mesma maneira, se não é uma confusão do diabo.

Essa controvérsia revela a preocupação que se tinha com o processo de libertação da colonização por meio de educação. Realça a consciência que se tinha da importância e necessidade de ter como língua de ensino as línguas locais. Interpretando a fala de Cabral, a língua portuguesa devia ser usada temporariamente no ensino naquele momento até que se desenvolvesse a fonéticas das línguas locais. essa temporariedade dura até hoje, porque português continua sendo a única língua oficial do país e do ensino, mesmo já havendo a sistematização de algumas línguas locais, especialmente *kriol*. Não se pode negar o esforço de criar um sistema curricular que responde às necessidades espacial e temporal dos povos guineenses na época. Segundo Furtado (2005), havia esforços para valorizar e utilizar as línguas nacionais no ensino. As escolas promoviam valores sociais essenciais, como vida coletiva, solidariedade, trabalho produtivo e participação comunitária, envolvendo a comunidade em todas as fases do processo educativo, desde a criação até a manutenção das escolas.

2.3.2 A reforma educacional na pós-independência

No segundo período histórico educacional, pós-independência (de 1974 a 1980), não houve uma significativa reforma propriamente dita em termos curriculares, mas apenas em termos da política educacional. Nos primeiros anos, o partido único se esforçou intensamente para mobilizar e enquadrar as populações, mas também ocorreram repressões, perseguições, detenções arbitrárias, expropriações e execuções sumárias de dissidentes e supostos “colaboradores do inimigo”, justificado no art. 21º da constituição de 1974.

Logo após a independência, o Estado guineense traçou como um de seus objetivos a reconstrução nacional por meio do desenvolvimento socioeconômico. Como diz Pereira (1977), p. 55), “o PAIGC definiu de forma clara que um do seu principal objetivo era [...] de criar as bases indispensáveis à construção duma vida nova para o povo da Guiné e Cabo Verde e construir a paz, o bem-estar e o progresso contínuo do nosso povo”. E assim, o Partido entendeu que a estratégia de desenvolvimento da Guiné-Bissau devia mobilizar todas as camadas sociais, valorizar cada metro de terra cultivável e exigir o máximo contributo de cada profissional, com prioridade para a agricultura e o trabalho como catalisador da produção alimentar.

O sistema educacional colonial, herdado dos colonizadores, promovia, segundo Furtado (2005), a “desafricanização” dos guineenses e era antidemocrático, voltado para uma elite e excluindo a maioria da população local, que tinha acesso apenas a escolas de segunda categoria, geralmente administradas por missões católicas portuguesas. Isso resultou em alta taxa de analfabetismo; falta de técnicos e profissionais intermediários; rede de transportes inadequada para as necessidades regionais internas; rede energética praticamente inexistente; e) subaproveitamento dos recursos naturais; infraestruturas de saúde e educação deficientes e inadequadas, concentradas nos centros urbanos; mentalidade voltada para o individualismo e vida fácil. E com isso, a política educacional desse período focou na expansão/democratização da educação básica para todos e na educação técnica e profissional, seguindo os programas e conteúdos curriculares testados nas “Zonas Libertadas”.

Para entendermos melhor a política educacional desse período, precisamos olhar para as Resolução do III Congresso do PAIGC para a educação, realizado em Bissau de 15 a 20 de novembro de 1977, descrito por Pereira (1977). Essa Resolução

mostra a reforma curricular feita pelo Partido e as políticas educacionais adotadas no pós-independência, desde a finalidade da educação, os princípios educacionais, até programas e disciplinas.

Quadro 3 - A educação no III Congresso do PAIGC

Finalidade da educação nacional	Princípios da educação
<ul style="list-style-type: none"> - Formar um homem livre, culto, um trabalhador consciente, imbuído de noção de responsabilidades e exigência pessoal e coletiva, e capaz de participar ativamente na Reconstrução Nacional. - Visando uma formação autenticamente integral do Homem, a educação deverá ser simultaneamente político-ideológica, moral, técnico-científica, intelectual e física. 	<ul style="list-style-type: none"> - O Estado, por meio de um departamento especializado, é responsável pelo ensino sistematizado na Guiné e em Cabo Verde. O desenvolvimento educacional se baseará na prática das escolas das regiões libertadas, na criatividade dos educadores, nas tradições de trabalho do povo e em experiências socioeconômicas relevante; - A educação deve ser estruturada e organizada em conformidade com os princípios e opções delineados pelo PAIGC. - A educação como direito e dever de todos os cidadãos (carácter democrático da educação). - A interligação entre a planificação do sistema nacional de ensino e o desenvolvimento económico - social dos nossos países; - Favorecer o desenvolvimento dos valores culturais nacionais; - Desenvolver a ligação orgânica entre a teoria e a prática, através de metodologia interdisciplinar; - Ligação da escola com a comunidade em que ela se insere; - Dar atenção ao ensino em língua nacional de uma forma progressiva. - Formar pessoal técnico e elevar seu nível científico para adaptar técnicas e tecnologias modernas ao desenvolvimento dos nossos países.

Fonte: Organizado pelo autor (2024).

A Resolução mostrava a preocupação que se tinha sobre a importância de formar os guineenses para a ancestralidade como forma de re-africanizá-los. A nova formação escolar superava assim o dualismo da deformação colonial ao enfatizar como finalidade da educação: a libertação/liberdade, conscientização de sua relação existencial com o mundo (território da Guiné-Bissau) e sua responsabilidade para consigo e para com a comunidade. Em outras palavras, o novo sistema educacional buscava a formação integral das pessoas dentro de seus contextos culturais e linguísticos. Essa finalidade e princípios foram corroborados pelos ministros de educação e educadores dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa – PALOP no I Encontro, realizado em Bissau em 1978. Nas diretrizes desse encontro, eles afirmaram, de acordo com Furtado (2005), que a educação deveria: estar profundamente conectada com a realidade sociocultural africana, incentivando a participação ativa das comunidades locais; recuperar a memória histórica e popular

por meio de estudos das tradições orais e das línguas, uma tarefa também prevista no programa do Conselho Nacional da Cultura; proteger a experiência cultural do povo como base e força motriz para o progresso e a reconstrução nacional; transcrever e formalizar o crioulo, começando a definir o papel e as funções de cada uma das línguas utilizadas no país e aproveitando os resultados das experiências de alfabetização.

Além da finalidade e princípios, a Resolução do III Congresso do PAIGC traz também os níveis da educação, a partir dessa reforma, de acordo com o quadro abaixo.

Quadro 4 – Organização da educação nacional em 1977

NÍVEL	CICLO	ANO/CLASSE	DURAÇÃO
Básico	Elementar	1º ano/classe	-
		2º ano/classe	-
		3º ano/classe	-
		4º ano/classe	-
	Complementar	5º ano/classe	-
		6º ano/classe	-
Secundário	Básico	7º, 8º, 9º ano/classe	3 anos de duração
	Politécnico	- Cursos técnicos	De 2 a 3 anos de duração
Superior	Superior	-	Feito no exterior segundo a necessidade do país.

Fonte: Organizado pelo autor (2024).

Dessa organização, é importante frisar que os quatros anos da educação básica tinha como objetivo, segundo Pereira (1977), a preparação dos estudantes para a vida ativa, isto é, para uma experiência produtiva, cultural e linguístico baseado na ancestralidade. Para maior informação sobre a reforma educacional guineense de 1977, recomendamos ler Furtado (2005) e Pereira (1977).

O que se pode dizer, resumidamente sobre essa reforma, é que ela não foi efetiva pelo fato de o Partido não ter criado condições práticas para que essa política educacional adotada surtisse efeito. A resolução e as diretrizes da reforma ficaram, em grande medida, sem serem implementadas durante vários anos. Apenas alguns elementos foram levados em conta e executados de maneira isolada. Esse cenário permaneceu inalterado até 1981, quando foi apresentada a primeira proposta de um Sistema Nacional de Ensino e Formação (SNEF).

Em termos dos programas e disciplinas curriculares, essa reforma simplesmente se limitou a inserir o projeto educacional do Partido praticado nas então

“zonas libertadas” (quadro 2). Esperava-se principalmente a inserção das línguas nacionais nos programas, pois elas, apesar de serem predominantemente orais, são as únicas guardiãs dos valores tradicionais e dos elementos relevantes da experiência guineense. A crítica tecida por Furtado (2005) a essa reforma, com a qual concordamos, mostra que esse novo sistema de educação, que não passa de simples política educacional sem conteúdo, permaneceu desarticulado e incoerente em relação às necessidades de desenvolvimento, mas, também, em relação às orientações para a sua transformação, aprovadas no III Congresso do PAIGC e no I Encontro de Ministros da Educação e Educadores dos PALOP e anunciadas nas inúmeras declarações proferidas nas mais diversas ocasiões. O sistema não se libertou de certos males da herança colonial e manteve-se insensível face aos inúmeros problemas socioeconômicos e políticos que caracterizavam a Guiné Bissau nos finais dos anos 70 e princípios dos anos 80.

2.3.3 Educação no Período de 1981 a 1997

Com o golpe militar, ocorrido em 14 de novembro de 1980, num contexto de tensões políticas, dificuldades econômicas e desafios sociais significativos, rompeu-se de forma definitiva o compartilhamento de a agenda política comum entre os dois países, Guiné-Bissau e Cabo-verde. Após a independência em 1973 (unilateral) e seu reconhecimento oficial em 1974, os dois países estavam sob a liderança do Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde (PAIGC). Luís Cabral, irmão de Amílcar Cabral, foi o primeiro presidente da Guiné-Bissau. Sua liderança enfrentou tensões internas dentro do PAIGC, especialmente entre os guineenses e os cabo-verdianos no Partido. Havia frustração com a concentração de poder nas mãos de líderes cabo-verdianos, o que gerou ressentimento entre os guineenses. As instituições do Estado eram frágeis e havia uma falta de coesão nacional. As divergências étnicas e regionais aumentavam as tensões políticas. O projeto do desenvolvimento do país, feito no III Congresso do PAIGC em 1977, não saía do papel. O país enfrentava sérias dificuldades econômicas devido à falta de infraestrutura, baixa produtividade agrícola e dependência de ajuda externa. E as políticas econômicas adotadas pelo governo não conseguiram estimular o desenvolvimento. A gestão econômica ineficaz e a corrupção endêmica contribuíram

para a estagnação econômica. Todo esse cenário favoreceu o golpe militar, liderado por então ministro da defesa João Bernardo Vieira, denominado de “Movimento Reajustador de 14 de novembro”, que objetivava resgatar e aplicar o projeto de desenvolvimento oriundo do III Congresso do PAIGC de 1977.

Com esse rompimento, o Partido passou a ter influência apenas localmente, na Guiné-Bissau. E com a derrubada do governo e a dissolução da Assembleia Nacional Popular (ANP) e o Conselho de Comissários, (CC), o país passou a ser gerido por um Conselho de Revolução (CR), composto por 13 membros, que nomeou um governo provisório e ministros e secretários de estado. Esse novo Conselho se dizia procurar recuperar político, social e economicamente o país, mas acabou repetindo os mesmos erros do governo anterior. Segundo Furtado (2005, p. 415),

O golpe, justificado pela necessidade de recuperação política e socioeconômica do país, iniciou todavia uma nova fase política nacional e fez renascer na população novas esperanças depois de um período caracterizado por um clima de medo e desconfiança que ensombrava toda a sociedade. A aparente abertura política, os apelos à unidade nacional, a denúncia dos alegados crimes cometidos e as promessas de justiça e de progresso social reforçaram ainda mais essa esperança num futuro mais risonho. Porém, na prática, predominava o sistema do partido único com as suas contradições internas reflectidas mesmo entre os membros do recém-criado Conselho de Revolução.

Essas contradições rapidamente se transformaram em conflitos explosivos, mortes de dirigentes do próprio Partido, na década de 1980, gerando uma onda de instabilidade que persegue o país até hoje, e provocando incidentes (golpes) militar e político-institucionais com repercussões internas e internacionais. Já na década de 1990, o país deixou de ser de regime do Partido único e se abriu para o pluralismo político, isto é, para a democracia representativa com as primeiras eleições legislativa e presidenciais ocorridas em 1994. Baseado na estratégia de desenvolvimento do III Congresso, o governo do pós-golpe militar priorizou a revitalização da agricultura e sua integração com a indústria e o comércio. É nesse contexto que vamos falar de forma sintética da reforma político educacional desse período a partir de Furtado (2005). Não é exatamente uma reforma, já que é uma retomada das diretrizes educacionais da resolução do III Congresso.

Furtado (2005, p. 420) traz como prioridade da política educacional desse período os seguintes:

- a. Fortalecer o combate ao analfabetismo promovendo línguas nacionais e capacitando animadores culturais, além de divulgar experiências adquiridas;
- b. Desenvolver ações para transformar e nacionalizar o sistema educacional, integrando a escola na estratégia de desenvolvimento nacional;
- c. Diversificar o ensino criando um sistema de formação técnico-profissional;
- d. Desenvolver pesquisas sociolinguísticas e promover ações culturais como artesanato, música e literatura.

A grande contribuição desse período na reforma educacional anterior, em termos de acréscimo, foi a adição de uma modalidade educacional (educação pré-escolar - educação infantil) e uma classe/ano escolar (pré-primária), e a criação do Sistema Nacional de Educação e Formação (SNEF), que foi a primeira tentativa de estruturação nacional do sistema educativo, com base nos organismos internacionais, após seis anos de independência. Era uma reforma destinada a criar um sistema educativo, alterando os objetivos e funções da escola nos âmbitos político, social e cultural. Baseado em pesquisa diagnóstica de educação, o SNEF destacou a crítica situação do ensino e as contradições visíveis entre a escola e seu contexto ao redor, tornando um pouco relevante a formação para a experiência de ancestralidade dos estudantes guineenses, que continuaram sem respostas políticas ou técnicas adequadas. Em outras palavras, a escola estava a serviço do desenvolvimento econômico e não necessariamente para a formação dos guineenses nas suas experiências existenciais de ancestralidade. Diante desse cenário, o SNEF traz como medidas políticas educacionais os seguintes:

A unificação do ensino básico num sistema de fases (1ª Fase: 1º e 2º anos; 2ª fase: 3º e 4º anos; 3ª fase: 5º e 6º ano), em vez dos ciclos EBE (Ensino Básico Elementar) e EBC (Ensino Básico Complementar), visando conferir ao ensino básico uma finalidade própria; A melhoria da articulação sistema educativo/formação profissional/emprego; A integração da aprendizagem no sistema nacional de formação (Furtado, 2005, p. 457).

E ainda, segundo Furtado (2005), o SNEF sugeriu realizar estudos e pesquisas pedagógicas sobre os valores tradicionais que orientam a socialização das crianças nas comunidades étnicas e rurais e os transmitidos pelo sistema educativo; a missão da escola nas comunidades guineenses e a formação dos docentes; pesquisas linguísticas e psicopedagógicas. Essas medidas políticas sinalizavam a preocupação

e a intenção de formar os guineenses a partir de suas comunidades, levando em conta suas experiências culturais e linguísticas, apesar de ter como finalidade última o desenvolvimento econômico. É importante frisar que essa intenção ficou apenas em nível teórico, isto é, no papel, pois na prática, os programas e disciplinas educacionais continuavam a deformar as guineenses, adolescentes e jovens com adoção de um sistema de ensino que possuía por finalidade o desenvolvimento econômico. Economia que determinava a formação, por isso, deu-se mais ênfase na formação/educação técnica, isto é, formação dos trabalhadores (mãos de obras especializadas – com o auxílio do Banco Mundial e outros organismos internacionais).

2.3.4 Educação no Período de 1998 a 2010

O período de 1998 a 2010 na Guiné-Bissau foi caracterizado por uma combinação de instabilidade política, desafios econômicos graves e questões sociais profundas, que impactaram significativamente a educação e todo o desenvolvimento e o bem-estar da população. A guerra civil, que eclodiu em junho de 1998, motivada por tensões pessoais, políticas entre o então presidente João Bernardo Vieira e o então chefe do estado-maior das Forças Armadas, Ansumane Mané, foi marcada por confrontos intensos entre as forças leais a Vieira e os rebeldes liderados por Mané. Houve uma intervenção militar externa, a da Comunidade Econômica dos Estados da África Ocidental (CEDEAO) e o envolvimento de forças de países vizinhos (Senegal e Guiné-Conakry). Mesmo com o fim dessa guerra civil em maio de 1999, país continuou vivendo sob a instabilidade sociopolítica provocada por golpes militares, com frequentes mudanças de governo. Segundo Furtado (2005, p. 483),

Entre 1998 – data da eclosão do conflito político-militar, que originou o terceiro golpe de Estado desde a independência do país, em 1974 – e abril de 2004 (data das eleições legislativas), o país passou por momentos conturbados e por várias etapas negociais, quer no plano interno, quer no externo, numa busca incessante de uma paz duradoura e de tranquilidade indispensáveis à retoma dos esforços de desenvolvimento que haviam sido profundamente afetados.

Diante dessas instabilidades sociopolíticas-militares, o sistema educacional sofria com a falta de recursos, infraestrutura inadequada ou danificada pelos conflitos militares e, em termos de política educacional, nada mudou. Cada governo que chegava propunha uma política educacional ambiciosa impossível de realizar, que

nada refletia aos problemas concretos da educação do país. A Guiné-Bissau enfrentava uma situação política, social, econômica e financeira adversa. Durante anos, governos, incluindo o da Unidade Nacional, lidaram com greves e manifestações devido à incapacidade de pagar regularmente os salários de cerca de cinco mil professores (Furtado, 2005). E assim, passou a depender totalmente dos organismos externos por meio de Projetos de Educação, financiados por essas agências estrangeiras.

Nesse período, principalmente de pós-guerra civil, foram retomadas as políticas educacionais anteriores, no que refere aos programas educacionais, mas reformuladas estrategicamente. Banco Mundial passou a financiar a formação dos professores e o Programa da reforma Educacional mais ampla, denominada de Programa da Unificação do Ensino Básico (Ensino Básico Unificado - EBU), que nada mais enfatizou do que possibilitar a conexão entre os ciclos do ensino básico de 6 anos, outrora segmentados em Ensino Básico Elementar (EBE) e Ensino Básico Complementar (EBC). Em outras palavras, este Programa visava reorganizar o ensino básico de seis classes, dividindo-o em três fases de duas classes cada: 1ª e 2ª classes, 3ª e 4ª classes, e 5ª e 6ª classes. Segundo Furtado (2005), o Programa buscava solucionar a falta de vagas para as 5ª e 6ª classes, eliminar a divisão entre os dois ciclos (EBE e EBC), ajustar e unificar o currículo escolar, além de aumentar o envolvimento da comunidade na educação infantil e na gestão das escolas. Esperava-se que o programa resultasse em um currículo básico integrado, eliminação de escolas incompletas, diminuição do fracasso escolar, maior participação dos pais e da comunidade na gestão escolar e um aumento na escolarização feminina. Esses eram os problemas contextuais que acharam no sistema de educação guineense, cujas respostas o Programa daria.

Esse Programa falhou na sua implementação efetiva, porque seus objetivos a serem alcançados eram muito vagos. E em nenhum momento foi mencionado a possibilidade ou vontade de contemplar as culturas locais nesse currículo de educação básica. E assim, o sistema educacional continuou fragmentado. Foi ignorado a pluriculturalidade guineense no currículo escolar e focado mais na uniformização curricular, que não atende à realidade guineense. Segundo Furtado (2005), na Guiné-Bissau, onde há grande diversidade social, cultural, econômica, tradicional e religiosa, e onde todos têm direito à educação sem discriminação, as abordagens educacionais precisam ser adaptadas às diferentes realidades.

Padronizar medidas torna o sistema educacional rígido e insensível às particularidades do contexto local.

E em 2010, foram feitas as últimas reformas mais amplas do sistema educativo, especificamente da educação básica. Elas foram implementadas como uma resposta aos desafios persistentes no sistema educacional do país. Essas reformas buscaram reestruturar o ensino básico, que até então era marcado por uma segmentação ineficaz, um currículo desatualizado e uma cobertura educacional insuficiente, especialmente nas áreas rurais.

Uma das mudanças mais significativas foi a reorganização do ensino básico em três fases de duas classes cada, eliminando a divisão habitual entre ciclos e permitindo uma progressão educacional mais fluida (Pereira, 2012). Além disso, as reformas visavam combater a fragmentação do currículo escolar, criando uma abordagem mais coesa e relevante para as necessidades dos alunos e das comunidades. Nesse sentido, o currículo foi revisado para incluir conteúdos que refletissem a diversidade cultural e a realidade socioeconômica do país, promovendo uma educação mais contextualizada e significativa (Baldé, 2014).

Outro aspecto importante foi o combate à insuficiência de vagas para a 5ª e 6ª classes e a erradicação das chamadas “escolas incompletas”, que ofereciam apenas parte do ciclo básico. As reformas priorizaram a expansão da infraestrutura escolar e a criação de mais vagas, principalmente nas zonas rurais, onde o acesso à educação era limitado (Carvalho, 2011). Além disso, o governo buscou fortalecer a participação da comunidade na gestão escolar, reconhecendo que o envolvimento de pais e outros atores locais é crucial para o sucesso das políticas educacionais (Cruz, 2013).

O aumento da escolarização feminina foi também uma meta central das reformas. Historicamente, as meninas enfrentavam maiores barreiras para acessar a educação, especialmente em áreas rurais e comunidades remotas. As reformas de 2010 implementaram medidas específicas para promover a inclusão de meninas na escola, buscando diminuir a disparidade de gênero no acesso à educação (Santos, 2012).

Essas reformas demonstram um esforço substancial do governo da Guiné-Bissau para superar as deficiências estruturais do sistema educacional e garantir uma educação acessível a todos(as). Apesar de obstáculos persistentes, como a instabilidade política e a escassez de recursos, o governo guineense as considera um

avanço importante rumo a um sistema educacional mais inclusivo e alinhado às necessidades da população.

Entre os documentos normativos que sustentam essas reformas, estão os seguintes: *Carta da política do sector educativo de 2009 a 2020*, cujo objetivo era alargar a cobertura educacional para mais crianças, adolescentes, enfatizando uma perspectiva quantitativa; A Lei de Bases do Sistema Educativo, aprovada em maio de 2010, o qual introduz a alteração de fundo na organização do sistema de ensino escolar como um todo e dá suporte legal as ações educativas, suprimindo as lacunas que existiam a nível legislativo. No que se refere ao ensino básico, com essas reformas, no ano seguinte, foi definido também o currículo, isto é, foi revisado o currículo do ensino básico. Para Barreto (2012), a revisão curricular do ensino básico na Guiné-Bissau, em 2011, foi financiada pela UNICEF. O projeto contou com a participação de especialistas nacionais e internacionais, incluindo cooperantes portugueses do Programa de Apoio ao Sistema Educativo da Guiné-Bissau (PASEG), representantes do Instituto Camões, membros da Fundação Evangelização e Culturas (FEC) e consultores internacionais. O trabalho envolveu a definição do plano de estudos, a descrição dos perfis dos alunos por ciclos e fases, as competências a serem desenvolvidas em cada ciclo e ano escolar, além da elaboração dos programas de ensino. Esses programas incluíam objetivos gerais e específicos, conteúdos, metodologias, recursos e propostas de avaliação. Adicionalmente, foi sugerida uma calendarização para o ano letivo, com a definição do período de aulas e a identificação das condições necessárias para o sucesso do ano escolar. E o documento que reflete esse novo currículo nacional escolar básico é intitulado de “Documento Orientador da Reforma Curricular do Ensino Básico” (RECEB), publicado em 2015 pelo Ministério da Educação Nacional do país, que será objeto de análise na quinta seção.

Considerando essa contextualização sobre o processo de educação e as reformas implementadas na Guiné-Bissau, na próxima seção, exploraremos a concepção de ancestralidade como uma categoria fundamental para compreender a formação humana no contexto da educação libertadora na Guiné-Bissau. Discutiremos como essa noção está intrinsecamente ligada aos saberes, práticas e valores construídos pelas gerações anteriores, constituindo um eixo essencial na construção do ser e da cultura dos povos africanos. Essa abordagem servirá como base para a análise do novo documento curricular do Ensino Básico guineense,

permitindo uma reflexão crítica sobre a presença e a valorização das heranças culturais e epistemológicas africanas no processo educativo.

3 POVOS AFRICANOS E A ANCESTRALIDADE

Se a história oficial contada dos povos africanos, especificamente os de Guiné-Bissau, se confunde com o colonialismo, então julgamos que é necessário falar dela antes mesmo do processo de colonização. A história oficial frequentemente apagou ou negligenciou a trajetória dos povos africanos, como os da Guiné-Bissau, ignorando que sua existência e cultura já floresciam muito antes da chegada dos colonizadores. Para diferenciá-la da história colonial, usaremos a expressão “história de ancestralidade”. Em outras palavras, para contrapor o termo colonização/colonialidade, usamos a ancestralidade. Essa opção nossa vai na mesma linha da defesa que Bispo (2023) faz sobre a necessidade de enfraquecer as teorias coloniais ainda presentes nos pensamentos e comportamento dos colonizados, oprimidos, no nosso caso de muitos africanos, especificamente dos Bissau guineenses. Alguns pensadores africanos como Cheikh Anta Diop (2016) e Joseph Ki-Zerbo (2010) enfatizaram essa ideia, afirmando que não se pode tomar a colonização/colonialidade como parâmetro, em termos de divisão periódica (pré-colonial, colonial e pós-colonial), para falar da história da África.

Antes de ser invadido, explorado e dominado pelos colonizadores portugueses, o diminuto território da Costa Ocidental africana já era habitado por diversos grupos nômades originários de várias regiões do continente africano, somando com os povos de lá. Na opinião de Virgínia Cá (2015), a história da Guiné-Bissau compartilha semelhanças com outros impérios africanos. Muitos dos habitantes desse território migraram devido a conflitos étnicos na região norte do continente africano. Essa migração foi em busca de uma forma mais eficaz de preservar suas vidas, devido forte conflitos que existiam na região norte da África, e esses povos alcançaram a região agora conhecida como Guiné-Bissau, que era parte do Império de Mali¹². Moema Augel, por exemplo, afirma que “a história da região que hoje corresponde geopoliticamente à Guiné-Bissau quase se confunde com os reinos mandingas. Os Mandingas, etnia muçulmana, vindo do Alto Níger, construíram o império de Mali e

¹² É um dos Reinos africanos da região oeste do continente. Os autores Mendy (1994) e Virgínia Cá (2015), defendem que no século XIII, Sundiata Keita estabeleceu o Império Mali, com sua capital em Kansala, localizada no interior da Guiné-Bissau. Kaabu, por sua vez, transformou-se em um império cuja influência política se expandia do norte ao leste do país, abrangendo a região de Casamance no Senegal, e incluindo o Norte até a Gâmbia.

estendiam-se por uma imensa área na parte ocidental interior africana” (Augel, 2007, p. 51).

Reforçando a ideia de que antes de sua colonização pelos colonizadores portugueses, os povos do território, hoje Guiné-Bissau, assim como os dos demais países africanos, já possuem seus saberes, culturas e percepção de mundo levada a diante por meio de um processo de formação baseada na tradição, cujo conceito merece nossa atenção mais adiante. Cada povo tem suas próprias língua e costumes que são completamente diferentes da dos outros. Mas, o que eles têm em comum é a percepção de mundo baseado na ancestralidade, caracterizada pela tradição e oralidade. Nos parágrafos seguintes, debruçaremos sobre esse conceito na perspectiva africana.

O conceito de ancestralidade na perspectiva africana é profundamente enraizado nas tradições culturais e espirituais dos diversos grupos étnicos do continente. Em termos de palavra, *ancestral* + sufixo *dade*, denota a condição de ser antepassado (os mortos) e aos membros vindouros. Não se limita apenas ao aspecto sanguíneo ou ascendente de uma família, como também o de um povo, de uma cultura. A ancestralidade nos conecta às gerações passadas e vindouras e à herança deixada por aqueles que vieram antes de nós e a todo um património cultural do passado. Essa relação é considerada crucial para a compreensão da nossa existência, de quem somos e de nossa percepção do mundo. Isso leva a compreender a forma como os africanos pensam, agem ou falam em situações de vida diferentes.

Como se pode ver, a concepção africana de ancestralidade não se limita apenas ao passado como fim em si, mas expressa aquilo que há no mais fundo da experiência dos povos africanos, isto é, suas percepções de mundo. Oliveira entendeu bem esse conceito ao afirmar o seguinte:

Alojada no útero da ancestralidade está a cosmovisão africana, isto é, sua epistemologia própria que, por ser absolutamente singular e absolutamente contemporânea, partilha seus regimes de signos com todo o mundo, enviesando sistemas totalitários, contorcendo esquemas lineares, tumultuando imaginários de pureza, afirmando multiplicidade dentro da identidade. Fruto do agora, a ancestralidade ressignifica o tempo do ontem. Experiência do passado ela atualiza o presente e desdenha do futuro, pois não há futuro no mundo da experiência. A cosmovisão africana é, então, a epistemologia dessa ontologia que é a ancestralidade (Oliveira, 2012, p. 39).

Como conceito, a ancestralidade também vai além de antepassados (pessoas) e passa a ser o pressuposto existencial do ser africano, em termos ontológico, epistemológico, ético, estético etc. Assim, a ancestralidade é a memória coletiva de um povo.

O conceito de memória na concepção filosófica africana é enraizado na ideia de continuidade, conexão e preservação da experiência cultural e histórica. O sucesso dos colonizadores em deformar os africanos se deu porque conseguiram “aniquilar” a relação dos africanos com seu passado, sua tradição, geralmente atribuído um sentido pejorativo caricatural de “selvagem” ou “não-civilizado”, sugerindo seu abandono em prol de um “novo modo de vida” ou sua valorização como ineficaz para a atual vida contemporânea. Na filosofia africana, a memória não é apenas um fenômeno individual, mas também coletivo, abrangendo as memórias de toda uma comunidade ou sociedade. Ela é central para a compreensão do presente e a construção do futuro.

John Mbiti sintetizou essa ideia na abordagem da concepção africana de tempo em que o passado explica o presente, pois este reflete o primeiro. Mbiti sugere que a visão africana do tempo é "chave para a nossa compreensão dos conceitos religiosos e filosóficos básicos" (Mbiti, 1970, p. 21). De fato, pode ser o ponto de partida de uma explicação para a experiência de pensamento em discussões africanas. Para o autor, as visões africanas do tempo são diferentes das ocidentais: “o tempo é um fenômeno bidimensional, com um longo passado, um presente e praticamente nenhum futuro. O conceito linear de tempo no pensamento ocidental, com um passado indefinido, um presente e futuro infinito, é praticamente estranho ao pensamento africano" (Mbiti, 1970, p. 21). Isto porque, diz Mbiti (1970), que o tempo flui para trás, o que implica que a dimensão mais significativa do tempo é o passado. O autor fala do tempo como sinônimo de acontecimentos.

O tempo é simplesmente uma composição dos acontecimentos que ocorreram, os que estão a ocorrer agora e as que são inevitáveis ou que ocorrem imediatamente. O que não se verificou ou o que não tem probabilidade de ocorrência imediata enquadra-se na categoria de ‘Não tempo’. O que é certo acontecer, ou o que se enquadra no ritmo dos fenômenos naturais, está na categoria de tempo inevitável ou potencial¹³ (Mbiti, 1970, p. 21, *tradução nossa*).

¹³ “Time is simply a composition of events which have occurred, those which are taking place now and those which are immediately to occur. What has not taken place or what has no likelihood of an immediate occurrence falls in the category of “No time.” What is certain to occur, or what falls within the rhythm of natural phenomena, is in the category of inevitable or potential time” (Mbiti, 1970, p. 21).

O tempo é inseparável do fenômeno real ou eventos potenciais. O tempo não é a moldura através do qual os acontecimentos são imaginados. Ele é o próprio acontecimento - do passado, do presente e do futuro imediato¹⁴. O ponto de vista de Mbiti é que os eventos definem o tempo da mesma forma que os objetos definem o espaço. Com isso, é interessante enfatizar que a “leitura de mundo” (Freire, 2019) ou a experiência do pensamento africano não está condicionada ao fenômeno tridimensional do tempo (passado, presente e futuro abstrato). Segundo Mbiti (1970), o pensamento africano, em termos de sua experiência, é bidimensional, apenas com passado e presente. Não há a dimensão de futuro “abstrato” nessa realidade relacional dos seres humanos. E essa experiência não pode acontecer em um indivíduo isolado, sendo necessariamente um processo comunitário de constituição mútua da personalidade. Dessa forma, a proposta de formação na perspectiva libertadora, opondo-se a deformação colonial, retomando a ancestralidade, vivida pela memória coletiva dos povos, pressupõe o reavivamento da tradição, liberdade e oralidade.

Falar da liberdade na ausência de uma dimensão de futuro “abstrato” implica dizer que ela não é projetada em um horizonte distante, mas vivida e construída no presente, em relação ao passado. Ela, então, encontra sentido no ato de retomar e reavivar as tradições e memórias coletivas. Assim, o seu sentido não está em promessas futuras ou individuais em termos abstrato, mas no processo comunitário de re-construção da personalidade, onde a tradição e a oralidade desempenham papéis cruciais para garantir que a experiência humana seja vivida de forma autêntica e interconectada com o legado coletivo. Em outras palavras, a liberdade sem futuro é plena enquanto possibilita a re-significação do presente à luz da ancestralidade, consolidando-se como um ato de resistência e pertença.

3.1 TRADIÇÃO COMO EXPERIÊNCIA VIVA

O conceito de tradição é, geralmente, ligado ao passado definitivo na perspectiva ocidental. Os colonizadores, por exemplo, usaram-no para se referirem a

¹⁴ Apesar de afirmar que não há a dimensão de futuro abstrato no pensamento africano, Mbiti (1970) reconhece a existência de “futuro imediato” que é, para ele, uma consequência óbvia de um fenômeno ou ação no presente em pouco tempo. O exemplo disso é ver no presente o céu bem carregado de nuvem e trovoando e saber que o futuro imediato desse fenômeno é a chuva.

tudo modo de vida e percepção de mundo dos colonizados, especificamente os africanos. Denominaram a perspectiva ontológica, epistemológica, ética e estética dos povos africanos de “tradicional”, isto é, primitivo, estático, imitável, não-civilizado, opressor. Resumiram toda essa percepção de mundo africana de “Religião Tradicional Africana”, em inglês *African Traditional Religion* (ATR) com o objetivo de demonizá-la e, assim, implantar as suas interpretações do cristianismo, isto é, suas visões de mundo. Conseguiram alcançar esse objetivo por meio de processo de educação colonial, que entendemos aqui ser deformativo.

Na Guiné-Bissau, as tradições estão morrendo na medida que morrem os anciãos dos povos, porque os mais jovens não querem saber dessas tradições por entenderem que têm relação com os males. Aqui, se percebe o efeito do cristianismo, isto é, da deformação colonial nos jovens. A nossa geração, por exemplo, pensou e ainda continua a pensar isso. Os que nasceram e viviam na capital não gostavam de ser associados à percepção tradicional de seus grupos étnicos. E a grande maioria dos que nasceram nos interiores do país onde é vivida fortemente a percepção tradicional de cada grupo étnico tinha que ir à capital se quisessem concluir os estudos liceais (o equivalente ao ensino médio do Brasil), isso porque a maioria de escolas nos interiores era para ensino primário (os 6 primeiros anos).

Uma vez na capital, esses jovens inicialmente sofriam discriminação e eram vistos como “atrasados culturalmente”, pois não sabiam falar direito a língua portuguesa e falavam a língua “kriol” com um pouco de dificuldade devido a influência de suas línguas maternas. Mergulhados na “cultura civilizada” da capital, durante e após a conclusão do liceu (na altura o 2º ano do ensino médio), esses jovens não regressavam mais às suas *tabancas* (aldeias) no interior, e sim ficavam na capital, mesmo sem emprego e sem os estudos superiores. Com esse tipo de pensamento, as línguas locais e outros elementos da tradição passaram a ser menos praticados pela juventude. Em nosso caso, por exemplo, embora consigamos entender muita coisa, não sabemos falar a língua materna de nosso grupo étnico que é “Pepel”, pois nascemos e crescemos em Bissau (capital), onde raramente são faladas línguas maternas. Além disso, a maior parte de nossa formação foi dentro da Igreja católica, cujo processo distancia a pessoa da concepção ontológica e epistemológica e da experiência com o mundo de seu povo, seu grupo étnico. Isso justifica o esforço que viemos fazendo ultimamente pelo interesse em “re-tomar” as percepções filosóficas dos povos africanos.

Na perspectiva dos povos africanos, a tradição é vista como uma experiência viva, pois ela está constantemente em transformação e se adaptando às mudanças culturais, sociais e históricas. Diferentemente da concepção colonial, ela é dinâmica e fluida e fundamentalmente central para as experiências culturais e sociais dos povos africanos. A tradição é transmitida de geração em geração, e à medida que novas gerações surgem, elas adicionam suas próprias interpretações e contribuições, moldando a tradição de maneiras diferentes. Isso significa que as tradições estão sempre em processo de renovação, sendo reinterpretadas e reinventadas para se adequarem ao contexto contemporâneo. Além disso, as tradições frequentemente refletem as experiências das comunidades que as praticam. Elas são uma forma de conexão com o passado, mas também são uma expressão viva do presente. As pessoas continuam a participar e a valorizar as tradições porque elas têm significado e relevância em suas vidas, mesmo que essas tradições estejam em constante transformação.

As tradições africanas abarcam uma ampla gama de práticas, incluindo rituais sociais, cerimônias ancestrais, expressões artísticas e manifestações culturais diversas. Estas tradições são maleáveis e se transformam ao longo do tempo, mantendo sua autenticidade e integridade cultural. A crença na influência de entidades ancestrais e forças sobrenaturais é um elemento comum em várias culturas africanas, refletido em rituais como a veneração aos antepassados, práticas adivinhatórias e cerimônias de cura. A expressão artística e musical desempenha um papel central na vida cultural africana, servindo como meio de expressão da experiência, crítica social e devoção espiritual. Formas tradicionais de arte, como escultura e confecção de máscaras, frequentemente transmitem significados simbólicos e são transmitidas de geração em geração como parte do legado cultural. Da mesma forma, música e dança são fundamentais em eventos comunitários e rituais ancestrais, proporcionando canais para expressão criativa e preservação cultural.

A globalização e a modernização têm impacto significativo nas tradições africanas, no entanto, em alguns países, essas práticas estão tentando se adaptar às mudanças, preservando seus valores fundamentais. Há um “re-ssurgimento” do interesse em preservar e “re-vitalizar” práticas tradicionais, refletindo um esforço para afirmar a experiência cultural e valorização da percepção de mundo e sistemas de conhecimento dos povos locais. Além disso, as tradições africanas muitas vezes incorporam uma percepção de mundo holística que reconhece a interconexão entre

seres humanos, natureza e o mundo ancestral. É o que Mbiti coloca na sua concepção antropológica como sendo um fenômeno em constante relação.

1. Criador como explicação última da origem e de sustentação tanto do homem como de todas as coisas.
2. Os espíritos constituídos por seres sobre-humanos e os espíritos de homens que morreram há muito tempo (ancestrais)
3. O homem, incluindo os seres humanos que estão vivos e os nascituros
4. Animais e plantas, ou o resto de vida biológica
5. Fenômenos e objetos sem vida biológica¹⁵ (Mbiti, 1970, p. 20, tradução nossa).

Essa perspectiva influencia não apenas as práticas espirituais, mas também as relações sociais, econômicas e políticas dentro das comunidades africanas. Na essência do passado repousa o criador, aquele com quem interagimos, encarregado de zelar pelo bem-estar do ser humano africano. Além dele, encontram-se as divindades ancestrais, que advogam em favor dele diante do criador. O ser humano permanece como a peça central nessa interação, acompanhado por outras formas de vida, tanto biológicas quanto não biológicas. Embora aparente uma hierarquia, há uma interligação entre todos eles em relação ao ser humano, visando o equilíbrio. No caminho da existência, quando o ser humano se distancia da humanidade, cuja busca é um processo, visto por exemplo na palavra axiomática *ubuntu*, ele agrada aos espíritos malignos, porém abala sua ligação com os ancestrais e, por conseguinte, com seu criador. Este desequilíbrio não afeta somente a pessoa em questão, mas também a comunidade como um todo. Tanto o equilíbrio quanto o desequilíbrio são resultados das ações humanas. Por conseguinte, a filosofia africana pode ser interpretada a partir desse enfoque antropocêntrico na “cosmopercepção”.

Ubuntu, uma filosofia de vida africana originária dos povos *Bantu*, é expresso através de valores fundamentais encapsulados em suas expressões linguísticas. Essas palavras não apenas refletem, mas também moldam a “cosmopercepção” e as ações desses povos (Dju, 2021; Dju, Muraro, 2022). Para os *Bantu*, o valor supremo é a vida e a força vital que define a essência humana, como evidenciado pelo termo

¹⁵ “1. God as the ultimate explanation of the genesis and sustenance of both man and all things. 2. Spirits being made up of superhuman beings and the spirits of men who died a long time ago. 3. Man including human beings who are alive and those about to be born. 4. Animals and plants, or the remainder of biological life. 5. Phenomena and objects without biological life” (Mbiti, 1970, p. 20).

*ubuntu*¹⁶. Este conceito, enraizado na tradição oral, é compreendido linguisticamente como "Ubu-Ntu" (Ramos, 2005), destacando o processo contínuo de tornar-se e a existência concreta. Sob essa ótica, a pessoa é vista em constante movimento, refletindo a interconexão entre reflexão e ação, como um gerúndio que torna a existência um processo dinâmico de ser-sendo. *Ubuntu*, em sua fusão de ontologia e epistemologia, abrange a ideia de que tornar-se humano é um processo de constante interação e mudança, adquirindo valores e qualidades na relação com o mundo e com outras pessoas. Esta visão, presente em diversas culturas africanas, é vista por alguns como a essência da filosofia africana, enfatizando a crença na constante transformação e no princípio do ser como um processo de contínua realização (Dju, Muraro, 2022). *Ubuntu*, expressa em várias culturas africanas, destaca a ideia de que somos todos interconectados e que a minha humanidade está intrinsecamente ligada à humanidade dos outros. Nesse contexto, a memória coletiva é vista como um componente crucial para a coesão social e a solidariedade, pois nos lembra de nossas responsabilidades uns para com os outros.

Assim, as tradições africanas são fontes de orgulho, de existência e resistência cultural por meio da oralidade, desafiando narrativas estereotipadas e coloniais sobre a África e desempenhando um papel vital na construção e sustentação das comunidades africanas em todo o continente e na diáspora africana.

3.2 ORALIDADE COMO EXPRESSÃO DA LIBERDADE

É comum associar a oralidade à simples forma de se comunicar, em oposição às outras formas como a escrita. Assim, se fala em tradição oral para se referir aos povos que usam predominantemente aspectos orais como meios de comunicação, diferentemente da tradição escrita influenciadas pela escrita. Em termos de comunicação, pode-se dizer que a oralidade é caracterizada pela temporalidade, pela presença física do interlocutor e pela capacidade de adaptação e improvisação, enquanto a escrita tende a ser mais fixa, abstrata e linear.

¹⁶ O conceito *ubuntu* foi amplamente discutido em nossa dissertação de Mestrado, que originou o artigo "Ubuntu como modo de vida: contribuição da filosofia africana para pensar a democracia" (2022), publicado pela revista *Trans/Form/Ação*. Para a maior compreensão linguístico filosófica desse termo, sugerimos a leitura dessas duas publicações nossas mencionadas e a obra de Ramos: *African Philosophy Through Ubuntu* (2005).

Na tradição escrita, acredita-se que a escrita altera fundamentalmente a maneira como pensamos e nos relacionamos com o mundo, introduzindo conceitos como objetividade, distância e reflexão. Segundo Bá (2010), nas sociedades contemporâneas, onde a primazia é dada à escrita e os livros são vistos como o principal veículo de preservação cultural, por muito tempo houve a crença de que povos sem uma tradição escrita estariam privados de cultura, da ciência. No entanto, para Bá, essa concepção errônea começou a se dissipar depois das duas grandes guerras mundiais, em grande medida devido aos esforços de muitos importantes pensadores etnólogos, os quais continuam a desvendar os tesouros do conhecimento transmitidos pela tradição oral, tesouros estes que constituem parte essencial do patrimônio cultural de toda a humanidade.

Nesse embate de ideias sobre a oralidade e escrita, não se pode negar que nas sociedades contemporâneas prevalece a tendência ao pensamento de tradição de escrita, levado a cabo por meio de processo global de educação escolar, marginalizando assim a tradição oral (Yeganeh, 2022; Pym, 2007; Mooij, 2013; Macrae, 2023; Kirk, 2023; Iuga, Pejoska-Bouchereau, Krastanova, Iosif, 2022). Segundo Yeganeh (2022), a oralidade está profundamente conectada a valores como coletividade e tradição, enquanto a escrita tende a se associar a princípios de individualismo e racionalidade. É importante compreender que tanto a oralidade quanto a escrita são expressões culturais distintas e igualmente significativas, cada uma moldando e refletindo as sociedades de maneiras únicas. A abordagem filosófica da oralidade examina não apenas as implicações práticas e culturais da comunicação verbal, mas também as dimensões ontológicas, epistemológicas e éticas que sustentam subjacentes à tradição oral, evidenciando sua importância na re-construção do conhecimento e nas experiências coletivas.

Na percepção africana, a oralidade transcende sua função básica de comunicação. Ela representa um elemento relevante da experiência cultural, da transferência de saberes e da coesão social. Nas diversas culturas do continente africano, a tradição oral é profundamente estimada e respeitada como uma fonte de conhecimento ancestral. Neste contexto, os conhecimentos são transmitidos oralmente de uma geração para outra, carregando consigo a sabedoria acumulada ao longo do tempo. Esta perspectiva, no contexto africano, busca compreender não apenas o que é transmitido oralmente, mas também como a própria natureza da

comunicação verbal constitui a nossa ontologia e epistemologia, isto é, a nossa compreensão do mundo e de nós mesmos em nossa experiência existencial.

Desta forma, o primeiro elemento característico da oralidade é a expressão da palavra que a pessoa faz, a qual testemunha a si mesma e a realidade. Assim entende Bâ (2010, p. 168) ao afirmar que “o que se encontra por detrás do testemunho, portanto, é o próprio valor do homem que faz o testemunho, o valor da cadeia de transmissão da qual ele faz parte, a fidedignidade das memórias individual e coletiva e o valor atribuído à verdade em uma determinada sociedade”. A palavra, expressa pela pessoa, dá seu testemunho, o qual está vinculado à realidade. Em outras palavras, há uma estreita ligação, em termo de constituição, entre a pessoa e a palavra. Assim, em sociedades onde a tradição oral predomina, não apenas a memória é cultivada de forma mais intensa, mas também a conexão entre o ser humano e a palavra é mais profunda.

Segundo Bâ (2010, p. 168), “lá onde não existe a escrita, o homem está ligado à palavra que profere. Está comprometido por ela. Ele é a palavra, e a palavra encerra um testemunho daquilo que ele é. A própria coesão da sociedade repousa no valor e no respeito pela palavra”. É relevante, para a perspectiva deste trabalho, enfatizar duas ideias a partir desse pensamento citado. Primeira, nas sociedades africanas de tradição oral, o ser humano se encontra intrinsecamente ligado às palavras que emite. Ele é definido por elas, comprometido com o que expressam. A segunda ideia é a afirmação de que a coesão da comunidade se apoia no valor e no respeito pela oralidade, onde cada palavra é um testemunho da essência de cada pessoa.

Essas duas ideias se baseiam na experiência existencial, na qual se considera a pessoa na sua totalidade. A palavra em si não é um conceito abstrato, mas sim expressão do modo de vida da pessoa e da comunidade. Por isso que nas culturas africanas, a palavra pela oralidade é reverenciada a ponto de ser considerada sagrada, pois é percebida como intrinsecamente conectada à essência divina da criação. Assim expressa Bâ (2010, p. 172), “A tradição africana, portanto, concebe a fala como um dom de Deus. Ela é ao mesmo tempo divina no sentido descendente e sagrada no sentido ascendente”. É descendente, pois é uma força que veio do próprio ser supremo, criador de tudo, incluindo o ser humano, usando a oralidade da palavra como instrumento. Para Bâ (2010), o ser humano, como síntese de toda existência, é visto como o receptáculo máximo da Força suprema e o ponto de convergência de todas as energias existentes. Na tradição, é entendido que o ser humano herda uma

parcela do poder criativo divino, sendo dotado do dom da Mente e da Palavra. É ascendente, porque o ser humano, uma vez com esse dom, tem poder de “re-criação” no sentido de processo, isto é, de fazer com que o ato de fala não transmite apenas som, mas também se torne pensamento, conhecimento, escuta sensível.

Assinalemos, entretanto, que, neste nível, os termos “falar” e “escutar” referem-se a realidades muito mais amplas do que as que normalmente lhes atribuímos. De fato, diz -se que: “Quando *Maa Ngala* fala, pode -se ver, ouvir, cheirar, saborear e tocar a sua fala”. Trata -se de uma percepção total, de um conhecimento no qual o ser se envolve na totalidade. Do mesmo modo, sendo a fala a exteriorização das vibrações das forças, toda manifestação de uma só força, seja qual for a forma que assuma, deve ser considerada como sua fala. É por isso que no universo tudo fala: tudo é fala que ganhou corpo e forma (Bâ, 2010, p. 172).

A palavra humana possui um poder intrínseco, capaz de despertar forças latentes, como uma pessoa que se ergue ao ouvir seu nome ser chamado. Ela tem o potencial tanto para criar harmonia quanto para desencadear conflitos. Comparada ao fogo, uma única palavra imprudente pode iniciar um conflito tão facilmente quanto um pequeno graveto em chamas pode causar um incêndio devastador. Para ilustrar essa ideia, Bâ (2010) traz um provérbio popular malinês que diz "O que coloca algo em ordem? A palavra. O que arruína algo? A palavra. O que mantém algo como está? A palavra". Assim, entende Bâ, na tradição, a Palavra não apenas possui um poder criativo, mas também tem a dupla capacidade de preservar e destruir. Por essa razão, a palavra é vista como o principal agente da magia africana, por que “se a fala é força, é porque ela cria uma ligação de vaivém que gera movimento e ritmo, e, portanto, vida e ação” (Bâ, 2010, 172).

O segundo elemento característico da oralidade, na esteira da ideia do primeiro, é a liberdade. Na percepção de mundo de muitas culturas africanas, a liberdade transcende a mera abstração, sendo antes uma vivência concreta. Não se restringe apenas à capacidade de tomar decisões, mas abarca a sensação de autonomia, permitindo-nos explorar e expressar integralmente nossa ontologia. É a sensação de estar em harmonia consigo mesmo e com o universo, desvinculado de limitações tanto externas quanto internas. Encontra-se não somente nos momentos cruciais de escolha, mas também nos gestos cotidianos de autenticidade e autoafirmação. É um estado em constante evolução, alimentado pela experiência e pela reflexão, impulsionando nosso crescimento e desenvolvimento pessoal e comunitário. Assim, a

liberdade não é um destino a ser alcançado, mas sim um percurso a ser percorrido e apreciado ao longo da jornada da vida.

A liberdade não está desvinculada da realidade, pois ela é o que se vive, o que se pensa (reflexão), possibilitando a interligação entre o ser humano e a palavra (fala). A expressão da palavra (fala) pressupõe a liberdade, a qual se vincula a exigência moral. Segundo Bâ (2010, p. 174), citando um poema malinês, "A fala é divinamente exata, convém ser exato para com ela. 'A língua que falsifica a palavra vicia o sangue daquele que mente'". Neste contexto, o sangue representa a essência vital interna, cujo equilíbrio é desestabilizado pela falsidade. Um ditado afirma: "Quem corrompe sua palavra, corrompe a si mesmo". Quando alguém mente, dividindo seus pensamentos internos da expressão externa, aliena-se de sua própria integridade. Isso quebra a conexão sagrada, que espelha a unidade cósmica, gerando desordem tanto dentro como ao redor do indivíduo (Bâ, 2010).

Pela liberdade, a fala tem o poder de conectar a pessoa com suas raízes, guiando-a pelo passado (memória) através do presente e preparando-a para o futuro imediato, mantendo uma ligação constante entre as pessoas da comunidade e as diferentes gerações. A comunicação oral de conhecimento é uma parte essencial da experiência humana, constituindo suas vidas e estabelecendo seu ser dentro da comunidade e do mundo. Interpretando isso em termo de tradição oral, Vanda Machado (2002, p. 73), afirma o seguinte: "a tradição oral, portanto, está fundamentada na visão que [o ser humano] tem de si mesmo, de seu lugar e de seu papel no universo. Ela representa uma perspectiva única do mundo - um mundo concebido como um todo, onde os elementos se entrelaçam e interagem". Dessa forma, a comunicação oral não apenas permite que a pessoa participe de sua própria história, mas também constrói sua cultura e facilita sua interação contínua no espaço-tempo.

A oralidade permitiu a construção do legado histórico registrado pela tradição oral e essa também é uma forma de fazer história. Por este motivo, é imprescindível que se reconheça o valor da transmissão oral, sem colocá-la em situação de inferioridade. A reverência dada à oralidade pelos africanos revela uma sabedoria que reconhece a pessoa em sua totalidade física e espiritual. Vai além da mera capacidade de produzir sons com os órgãos vocais, abraçando valores morais e conectando-se à consciência e responsabilidade humanas. Os relatos transmitidos oralmente dependem diretamente da memória, considerada como uma "biblioteca" cerebral que

armazena experiências e permite seu acesso instantâneo. Nas conversas, adentramos um campo invisível que estimula a imaginação e solidifica os acontecimentos. Nas culturas africanas, as vivências são registradas nas mentes das pessoas, e a transmissão oral é vista como a forma mais eficaz, pois carrega consigo as emoções, gestos e expressões corporais, essenciais para uma comunicação autêntica.

O terceiro ponto característico, que apontamos aqui, para tese da oralidade, característico da ancestralidade, é a própria linguagem, em termo de idioma falado. A oralidade, cujo pressuposto é a liberdade, toma forma pelo idioma no processo de construção de conhecimento pela experiência e na expressão ontológica dos povos que falam seus respectivos idiomas. É importante sublinhar que nos idiomas, na perspectiva africana, as palavras expressam a realidade e não simplesmente a representam como alguns filósofos gregos que influenciaram muitos pensamentos ocidentais acreditam. Platão, por exemplo, enxergava a linguagem como um reflexo imperfeito do mundo das Ideias. Para ele, as palavras e conceitos que usamos são apenas sombras das formas perfeitas e eternas (Platão, 2001).

No diálogo *Crátilo*, Platão (2001) explora a natureza da linguagem através de três personagens: Crátilo, Hermógenes e Sócrates. Crátilo, influenciado por Heráclito, acredita que os nomes das coisas devem mudar para refletir sua natureza em constante transformação. Em oposição, Hermógenes argumenta que os nomes são convencionais e arbitrários. Sócrates questiona e medeia entre essas perspectivas, examinando se os nomes refletem a essência das coisas ou são meras convenções sociais. O diálogo levanta questões profundas sobre a origem e a natureza da linguagem e sua relação com a realidade, sem fornecer respostas definitivas, permanecendo relevante no atual debate sobre a linguagem (idioma falado). A ideia defendida por Platão e seus seguidores é que, pela linguagem (expressão das palavras), os seres humanos conseguem apenas representar, ainda que de forma imperfeita, a realidade no mundo ideal. Isso significa que não consegue expressar a realidade como ela é, pois não a conhecem integralmente. Alguns filósofos, como o suíço Ferdinand de Saussure (1857-1913), concordam com Platão, mas sustentam que a linguagem não consegue representar a realidade de maneira precisa, já que está constantemente sujeita a interpretações e limitações.

Entretanto, a ideia de representação na filosofia tem sido criticada, particularmente pelos pensadores pós-modernos. Alguns filósofos, como Nietzsche,

sustentam que a representação é ilusória, pois não podemos verdadeiramente apreender a realidade em sua totalidade. Wittgenstein argumenta que a linguagem é uma atividade social, com seu significado determinado pelo uso em contextos específicos, chamados "jogos de linguagem". Ele enfatiza que as palavras obtêm significado através do uso prático, não de uma relação direta com objetos no mundo. Criticando o essencialismo, Wittgenstein (2001) sugere que os significados das palavras são fluidos e contextuais. Ele propõe que o mundo não é apenas um agregado de coisas independentes, mas que os objetos ganham sentido através de suas relações com outros objetos em estados de coisas específicos.

Um outro filósofo, crítico da linguagem como representação, é Foucault que examinou a linguagem no contexto do poder e do conhecimento, argumentando que ela é uma forma de exercer controle, não apenas uma ferramenta para descrever o mundo. Em *As Palavras e as Coisas* (2000), ele analisa como as categorias de pensamento são historicamente construídas, influenciando nossa compreensão do mundo e de nós mesmos. Foucault (1996) introduz conceitos como "formações discursivas", que moldam o pensamento e a linguagem, e "episteme", referindo-se ao conjunto de condições que definem o conhecimento em diferentes épocas. Ele propõe uma abordagem arqueológica para investigar as condições históricas que permitem a produção de discursos específicos.

A noção de representação na filosofia, especialmente criticada pela corrente pós-moderna, é vista por alguns filósofos como uma ilusão que não pode capturar a realidade em sua totalidade. Eles consideram a representação uma construção social e cultural, influenciada por interesses e perspectivas particulares, e defendem a necessidade de questionar as formas de representação dominantes. Enquanto alguns acreditam que a representação nos permite acessar e compreender a realidade, outros a veem como uma construção subjetiva que não reflete a realidade em si. Na tradição africana, a linguagem, seja pela fala ou canção, expressa a realidade das coisas. Segundo Bá (2010, p. 173-174),

[...] a fala humana anima, coloca em movimento e suscita as forças que estão estáticas nas coisas. Mas para que a fala produza um efeito total, as palavras devem ser entoadas ritmicamente, porque o movimento precisa de ritmo, estando ele próprio fundamentado no segredo dos números. A fala deve reproduzir o vaivém que é a essência do ritmo. Nas canções rituais e nas fórmulas encantatórias, a fala é, portanto, a materialização da cadência. E se é considerada

como tendo o poder de agir sobre os espíritos, é porque sua harmonia cria movimentos, movimentos que geram forças, forças que agem sobre os espíritos que são, por sua vez, as potências da ação.

A linguagem não é vazia de conteúdo, mas tem poder de ação, sejam para o bem, seja para o mal, porque ela expressa as forças reais das coisas. Por isso, a palavra, cujo poder criador e operativo provém do sagrado, está diretamente relacionada à preservação ou ao rompimento da harmonia tanto na pessoa quanto no mundo ao seu redor. Por esse motivo, em muitas sociedades orais tradicionais, a mentira é vista como uma grave doença moral. Na África tradicional, a pessoa que não cumpre sua palavra perde seu ser civil, religiosa e espiritual. Ela se afasta de si mesma e da comunidade. Para ela e para os seus, a morte seria uma opção menos dolorosa (Ba, 2010). Na Guiné-Bissau, conta-se que as etnias, principalmente a Balanta, levam-se à risca esse poder que as palavras têm nas suas expressões. A palavra dada é palavra cumprida. Descumpri-la é pior que a morte. “Quando alguém pensa uma coisa e diz outra, separa-se de si mesmo. Rompe a unidade sagrada, reflexo da unidade cósmica, criando desarmonia dentro e ao redor de si” (Ba, 2010, p. 174).

Pensar a ancestralidade como tradição oral viva dos povos africanos, desde a expressão da palavra que pressupõe a liberdade, até a própria linguagem (língua), nos possibilita reconhecer sua natureza dinâmica e a entender que ela continua a desempenhar um papel importante na formação e na expressão da cultura e da existência desses povos. Por isso, espera-se que ela esteja incluída no processo educacional escolar em termos de documentos curriculares. Longe de ser uma competição entre a oralidade e a escrita ou uma objeção categórica à escrita, mas é uma defesa em favor da submissão dessa última à tradição oral viva dos povos africanos, já que é ela que expressa a experiência ontológico-epistemológica africana.

No que se refere à Guiné-Bissau, é de se esperar que o novo documento curricular do ensino básico leve em conta no processo educacional básico a ancestralidade, isto é, a tradição viva e a língua de cada povo, ou no mínimo o *kriol*, guineense no qual a escola se encontra. Como apontamos anteriormente, os povos guineenses geralmente estão divididos por regiões do país em termos de território. Porque o que a África tradicional como um todo, e os povos guineenses em específico, mais prezam é a herança ancestral. Em várias culturas africanas, a tradição viva, conhecimento, é transmitida oralmente. Nestas sociedades, a memória é mantida e

passada adiante por meio de narrativas orais, poesia, música e rituais. A fala é considerada um instrumento poderoso para preservar a memória coletiva e reforçar a experiência cultural de cada povo.

Após abordar a concepção de ancestralidade e sua importância no seio dos povos africanos, a seguir, encarregaremos da fundamentação teórica filosófica que articule as noções de educação libertadora, ancestralidade e decolonialidade, discutindo as contribuições de autores de referência base, e mais tarde a análise crítica das propostas do Documento Orientador da Reforma Curricular do Ensino Básico da Guiné-Bissau (RECEB).

4 CONSTRUINDO SENTIDOS: O EMBASAMENTO TEÓRICO DA PESQUISA

É imprescindível a escolha de uma perspectiva para a construção de uma pesquisa em educação. E ela (perspectiva) é o resultado da combinação de dois elementos científicos necessários à investigação. Primeiro deles, refere-se à adoção do paradigma em concepções, princípios metódicos embasados em construções abstratas. Em outras palavras, é a teoria geral da pesquisa científica que fundamenta o projeto da investigação e que o(a) pesquisado(a) vai usar na interpretação dos resultados do estudo. O conceito de paradigma, na visão de Kuhn, representa conceitos, valores, técnicas, visões partilhadas por um grupo (comunidade) de cientistas, que os conduz no processo científico. Segundo Kuhn (2006, p. 187), filosoficamente falando, paradigmas são “as soluções concretas de quebra-cabeças que, empregadas como modelos ou exemplos, podem substituir regras explícitas como base para a solução dos restantes quebra-cabeças da ciência normal”. Em outras palavras, são modelos aceitos pela comunidade científica particular que servem de base para a problematização e soluções técnicas de problemas modelares para os cientistas (uma comunidade científica). Sendo assim, salienta Kuhn (2006), constitui numa adesão que o(a) pesquisador(a) faz aos conceitos, teorias e metodologias específicas de uma determinada comunidade científica. E é o que lhe faz se tornar membro dessa comunidade.

A educação científica desse pesquisador(a) lhe possibilitará aprender tais pressupostos científicos e compartilhá-los na sua prática profissional: “Os cientistas resolvem quebra-cabeças modelando-os de acordo com soluções anteriores, frequentemente com um recurso mínimo e generalizações simbólicas” (Kuhn, 2006, p. 199). Para aclarar mais essa sua conceituação, Kuhn (2006) afirma que o paradigma não é dependente de interpretação padronizada (regras externas) no processo da ciência, isto é, os problemas e técnicas de uma pesquisa não dependem exclusivamente de regras externas. E na ausência destas, o próprio paradigma pode orientar a pesquisa. O que move a ciência não é o acúmulo das descobertas feitas de forma individual, mas os constantes e diversos modelos de concepções de mundo, da natureza (revoluções de paradigmas). Por isso, é impossível uma integral padronização dos paradigmas, porque a estrutura da própria ciência é mutável. Essa é a parte das discussões especulativas ou teórica que todo o trabalho científico deve ter, mesmo que o(a) pesquisador(a) não tenha consciência dela.

O segundo elemento diz respeito à busca de um ponto, de uma visão, de forma objetiva, em termos de conhecimento, isto é, o fundamento teórico epistemológico da pesquisa. Essa busca permite compreender filosoficamente a noção da epistemologia, sendo uma reflexão sobre o conhecimento humano, sua possibilidade, produção, finalidade. Esses três elementos ou dimensões, na visão de Gamboa (2013, p. 8), “são representadas pelas controvérsias filosóficas acerca da possibilidade, das fontes, da essência e dos critérios de validade de um conhecimento sistemático (episteme) [...]”, critérios essenciais para a explicação e justificação dos métodos e elaboração dos resultados do objeto de uma pesquisa científica. A dimensão de reconstrução denota que o conhecimento científico é inacabado, infinito, há sempre possibilidade de questioná-la para sua renovação.

É interessante frisar que em termos filosóficos, o conhecimento não pode ser tomado como acúmulo de informação, isto é, bancarização de conteúdo, referindo-nos ao termo bancário de Paulo Freire (1987), mas como algo intrínseco ao ser humano para sua transformação, construção de seu próprio ser e para sua sobrevivência. É pelo conhecimento que o ser humano existe na sua relação com o mundo e com os pares, transformando-o e “re-construindo” histórias e culturas.

Esses dois elementos são condições *sine qua non* para qualquer trabalho científico, sem os quais a pesquisa perde o caráter de científico. É desacreditada e sem sentido, caso não possua uma base epistemológica. E sem uma fundamentação paradigmática, seus resultados perdem a cientificidade e se tornam vazios. Em outras palavras, a epistemologia é um elemento importante e essencial da pesquisa em educação, porque lhe dá o caráter de cientificidade, se ocupa dos problemas filosóficos levantados ao longo da pesquisa, propondo soluções claras baseado em teorias pontuais levando em conta as circunstâncias sociolinguísticas e históricas, nas quais o saber educacional é produzido. Por isso, os resultados obtidos são julgados à luz da teoria epistemológica adotada na pesquisa. Pelo fato de termos a educação da Guiné-Bissau como contexto de análise, isto é, partir da percepção do colonizado, oprimido, convém destacar a teoria emergente diante daquela moderna dominante.

Santos (2008), em sua obra *Um discurso sobre as Ciências*, faz uma análise crítica sobre a teoria ou epistemologia da ciência moderna dominante. Segundo o autor, essa ciência, do século XVI a XVIII, instituiu um paradigma global, universal e totalitário de racionalidade científica a partir, inicialmente, das ciências naturais que se baseiam em leis e previsões. Assim, excluiu dela outras formas de conhecimento,

tais como senso comum e estudos humanísticos (ciências humanas), isto é, não considera científicas e racionais “as formas de conhecimento que não se pautarem pelos seus princípios epistemológicos e pelas suas regras metodológicas” (Santos, 2008 p. 21). Suprimiu todas as práticas sociais de conhecimento. E a universalização se deu pela política de colonialismo e do capitalismo. Esses pressupostos da ciência moderna entraram em crise, de acordo com a visão do autor, a partir do século XIX, com as revoluções científico industriais e o avanço das ciências sociais. Dessa crise, surgiu um novo paradigma, que o autor denomina de “paradigma emergente”, que deve ser também social. Nele, colapsaram as dicotomias vistas até então no paradigma dominante da ciência moderna como insubstituíveis: natureza/cultura, mente/matéria/, sujeito/objeto etc.

Santos sustenta ainda que as epistemologias decorrentes desse paradigma emergente também superam a dicotomia entre ciências naturais/ciências sociais e tendem a revalorizar os estudos humanísticos e a reconhecer a pluralidade e diversidade tanto no interior da ciência como na sua relação com outros conhecimentos. E essa diversidade epistemológica, Santos a denominou de “Epistemologias do Sul”, referente ao “conjunto de intervenções epistemológicas que denunciam essa supressão, valorizam os saberes que resistiram com êxito e investigam as condições de um diálogo horizontal entre conhecimentos – ecologias dos saberes” (Santos, 2009, p. 13). O autor defende, como uma das características do conhecimento científico nos paradigmas emergentes, que “todo o conhecimento científico-natural é científico-social” (Santos, 2008, p. 61). E diferentemente da epistemologia moderna que fragmentou, universalizou e encerrou, em termos absoluto, o conhecimento, epistemologias emergentes são locais e totais dentro da dialética de totalidade e particularidade. Locais porque são constituídos “em redor de temas que em dado momento são adoptados por grupos sociais concretos com projetos de vida locais [...]. Total porque reconstitui os projetos cognitivos locais, salientando-lhes a sua exemplaridade, e por essa via transforma-os em pensamento total ilustrado” (Santos, 2008, p. 76-77). Por isso, não são nem “descritivista” e nem determinístico, mas são sobre as condições de possibilidade de ação humana no mundo a partir de um espaço tempo local.

A terceira característica refere-se ao conhecimento como autoconhecimento. Isso porque o objeto dessa ciência, sustenta o autor, é visto como continuação do cientista ou da comunidade científica de certa forma, une-a ao que é estudado. A

quarta característica apontada por Sousa é que todo o conhecimento científico visa constituir-se em senso comum. A ciência emergente, na visão de Santos, opoñdo-se assim a ciência moderna que excluiu como não científico e irracional o conhecimento de senso comum, procura reabilitar o conhecimento tido da experiência de vida prática e usado para orientar as ações diários e dar sentido à vida. Isso porque o senso comum possui virtualidades que podem enriquecer a nossa relação com o mundo. Possui uma dimensão “utópica e libertadora que pode ser ampliada através do diálogo com o conhecimento científico” (Santos, 2008, p. 89). O conhecimento de senso comum é resultado de experiência concreta da vida, na visão do autor, privilegia ação que não produz rupturas significativas no real, aceita o que existe da forma como existe. Com isso, defende o autor, a ciência emergente só pode se realizar e se tornar clara e justa na medida em que seu conhecimento científico se converta em senso comum.

Se a universalização, dominação do conhecimento e das práticas sociais se deram pelo colonialismo e capitalismo na ciência moderna, cujas dicotomias paradigmas emergentes buscam superar e afirmar a pluralidade e diversidade em termos de conhecimento, então podemos dizer que esses paradigmas buscam a “decolonialidade” dos conhecimentos e das práticas sociais. Em uma perspectiva africana, esses paradigmas “re-buscam” a ancestralidade que, em contextos históricos, foi suprimida por um processo educacional deformador e anti-ancestral.

Nesse contexto, torna-se relevante o uso do termo “decolonialidade” em vez de “descolonialidade” (português), pelo fato de este representar a ideia de separação ou de oposição, contrário da colonialidade, isto é, o fim da colonização. E o termo decolonialidade, seguindo o seu correspondente em inglês *decoloniality*, usado por autores, como Walsh e Mignolo (2018), se refere a uma luta local de resistência contínua contra os legados da colonização. Segundo Mignolo e Walsh (2018, p. 16) é uma recusa de “relações e padrões de poder em curso estabelecidos pelo colonialismo interno [...] e os projetos globais do mundo moderno/colonial”. Apesar dessa resistência permanente, essa teoria decolonial não pretende propor uma resposta universal para a libertação, se não seria também problemática, mas sim propor uma relacionalidade, vínculo de “diferentes histórias locais e concepções e práticas de decolonialidade [...], [que] podem entrar em diálogo e construir entendimentos que cruzam locais geopolíticos e diferenças coloniais, e contestam as reivindicações totalizantes e a violência político-epistêmica da modernidade” (Mignolo;

Walsh, 2018, p. 16). A decolonialidade é um processo, uma condição dinâmica que busca tornar visível e avançar as diferentes perspectivas e posicionamentos que deslocam a racionalidade ocidental como a única estrutura e possibilidade de existência, de epistemologia e de pensamento. E, por isso, é uma opção.

No entanto, há críticas para com o conceito de decolonialidade e descolonialidade. Bispo dos Santos (2023), por exemplo, questiona as bases do debate decolonial, que ele entende ser a depressão da própria colonização. Por isso, ele propõe outro conceito: contracolonização, que é um modo de vida, diferente da colonização, que ainda não recebeu uma designação formal e que existe antes mesmo do início do processo de colonização. “O contracolonialismo é simples: é você querer me colonizar e eu não aceitar que você me colonize, é eu me defender” (Bispo dos Santos, 2023, p. 58). A contracolonização busca uma compreensão do mundo, adotando uma perspectiva “diversal”, “não abissal”. Essa abordagem reconhece a interconexão de diversos saberes, ecossistemas, idiomas, espécies e reinos.

Traduzimos essas oposições ao colonialismo por epistemologia libertadora¹⁷, em termos de resgate à ancestralidade, que se enquadra nas teorias da educação pós-modernas como campo científico da educação. Para Oliveira (2012, p. 30), “a ancestralidade, aqui, é uma categoria analítica que contribuiu para a produção de sentidos e para a experiência ética”. Em outras palavras, é reivindicada como teoria que possibilita a compreensão e o agir no campo de educação. Essas teorias pós-modernas se constituem, primeiro, nas críticas às concepções dominantes, hegemônicas e globalizantes do ser humano e da sociedade e seu destino, isto é, metanarrativas assentadas na razão, na ciência, no progresso, na autonomia individual, que segundo Santos (2009), são concepções abismais, isto é, obscuras que “consiste num sistema de distinções visíveis e invisíveis [...] que divide a realidade social em dois universos distintos, [cujo o] outro lado da linha desaparece como realidade, torna-se inexistente” (Santos, 2009, p. 23). Com as críticas, em segundo momento, elas se propõem a construir teorias que tomam os seres humanos na sua

¹⁷ Doravante, falar da epistemologia, formação e educação, adjetivadas de “libertadora”, nesta pesquisa, é em termos de re-busca da ancestralidade, um modo de ser dos povos autóctones. Libertar-se é re-buscar a ancestralidade que, para Oliveira é “mais que um conceito ou categoria do pensamento. Ela se traduz numa experiência de forma cultural que, por ser experiência, é já uma ética, uma vez que confere sentido às atitudes que se desdobram de seu útero cósmico até tornarem-se criaturas nascidas no ventre-terra deste continente metafórico que produziu sua experiência histórica” (OLIVEIRA, 2012, P. 39).

dimensão histórico social e cultural em termos de experiência no processo de construção do conhecimento e de formação humana.

O atributo “libertadora”, cunhado a essa epistemologia, é tomado no sentido freiriano. A liberdade/libertação, para Freire (1987), pressupõe uma condição de opressão, colonização, da qual o ser humano almeja se libertar, e uma condição para possibilitar seu “ser mais”. A capacidade do ser humano de criar, recriar, decidir e de se radicalizar depende do quão livre se torna. A liberdade é tendência vocacional do “homem”, uma vez que se encontra numa condição *de* opressão. Aqui, o termo é usado como sinônimo de libertação. Libertação constitui o aspecto negativo da liberdade e a libertação *para* aspecto positivo. Tanto a liberdade quanto a libertação confundem-se, isto é, são usadas em estreita relação uma com a outra. Em Paulo Freire, não é diferente. Os dois termos são usados por ele em estrita relação. Quando ele fala da liberdade do “homem” oprimido, está-se a falar de sua libertação perante sua condição de domínio epistêmico, exploração, manipulação, opressão e de sua libertação para reivindicar o conhecimento, a verdade, isto é, para o “projeto de decolonizar a epistemologia” (Alcoof, 2011, p. 70). Assim, podemos dizer que a epistemologia libertadora, opondo-se à condição opressora e dominadora, é um engajamento sócio crítico na reconstrução da epistemologia, reivindicando de forma confiável o sujeito cognoscível e a complexa realidade do conhecimento.

A epistemologia, em termos conceituais, refere-se às condições de produção e de identificação do conhecimento válido e da justificação de crença em termos científicos. E essa validação exige seguir determinadas normas que, muitos autores, principalmente os pesquisadores do chamado “Grupo Modernidad/Colonialidad (GM/C)”, que buscam possibilidades epistêmicas a base da pluriversalidade e interculturalidade (Escobar, 2003; Dussel, 2005; Mignolo, 2003, 2005; Walsh, 2005; Maldonado-Torres, 2007; Lander, 2005; Quijano, 2014; Freire, 1987, com sua discussão sobre oprimido-opressor) sustentam ser excludentes em termos de conhecimento, isto é, essas normas não consideram os conhecimentos produzidos pelos oprimidos e colonizados em suas experiências. Pelo contrário, visam desacreditar e eliminar os conhecimentos produzidos na experiência para a manutenção do *ethos* cultural.

Pensando dialeticamente, falar de epistemologia libertadora pressupõe a existência de epistemologia(s) colonial(ais), opressora(s) e dominante(s)/anti-ancestral. O colonialismo marcou muito as “regiões Sul” do planeta desde o processo

de expansão territorial feito pelos ocidentais, na ocupação e domínio de alguns países sobre os outros. E essa dominação implica sobretudo na hegemonia epistemológica, destruindo os saberes dos povos locais, considerando-os bárbaros e não científicos. O domínio de pensamento e de ciência se pautava na racionalidade técnica a molde ocidental, que desprezava e qualificava todas as outras formas de pensar e de saber como senso comum, degradáveis. Sobre essas ideias, segundo Memmi (2007) para o colonizador não importa quem o colonizado é, em termo ontológico, mas o que lhe interessa é transformá-lo naquilo que quer. E essa transformação consiste num conjunto de negações:

O colonizado não é isto, não é aquilo. Jamais é considerado positivamente; se o é, a qualidade concedida está ligada a uma falta psicológica ou ética. [...] Assim se degradam, uma a uma, todas as qualidades que fazem do colonizado um homem. E a humanidade do colonizado, recusada pelo colonizador, torna-se de fato, para ele, opaca (Memmi, 2007, p. 122-123, *ênfase no original*).

Com essas negações, o colonizado ou oprimido não permanece como um ser humano, cujo mais belo e precioso direito é o da liberdade, que é negado ao colonizado. Diante dessas descaracterizações, é necessário o aval do próprio colonizado ou oprimido para institucionalizar essas transformações feitas por colonizador no colonizado. Em outras palavras, o colonizado desempenha um papel importante na ideologia colonizadora de caracterizar e descaracterizar o conhecimento e o ser. Segundo Memmi (2007, p. 126),

para que o colonizador seja complemento senhor, não basta sê-lo objetivamente, é preciso ainda que ele creia em sua legitimidade; e para que essa legitimidade seja completa, não basta que o colonizado seja objetivamente escravo, é necessário que ele se aceite como tal.

Isso quer dizer que o ser do colonizador precisa ser reconhecido pelo colonizado e precisa se reconhecer no *status* dado/colocado pelo colonizador. Isso ocorre também com os conceitos dados, por exemplo, o de raça: raça branca, negra, amarela etc. Aqui, o colonizador faz o colonizado acreditar que ele faz parte de uma “raça” inferior e este interioriza isso como uma verdade absoluta, sem possibilidade de ver essa concepção como um meio de exercício de poder, opressão e dominação sobre ele; o faz aceitar que sua língua materna é indigente quanto ao processo de ensino-aprendizagem e passa a crer que a aprender em línguas do colonizador é

melhor: “fazem-lhe notar ironicamente que seu vocabulário é limitado, sua sintaxe degenerada, e que seria risível ouvir nela um curso de matemática avançada ou de filosofia” (Memmi, 2007, p. 175). E, conseqüentemente, o colonizado, oprimido nega a si mesmo e busca se assimilar a condição do colonizador, isto é, querer sempre ser a imagem e semelhança do colonizador, opressor (negros querendo se parecer mais com os brancos) e que nunca acontece. Memmi (2007) chamou isso de “amor pelo colonizado e ódio de si”, cujo procedimento acaba aprovando a colonização, a opressão.

Essa dualidade é contraditória e frustrante, na visão de Freire (1987), porque o oprimido ou colonizado não consegue distinguir “a ‘ordem’ que serve aos opressores que, de certa forma, ‘vivem’ neles”. Por causa disso, age violentamente em relação a seus pares oprimidos. De acordo com Freire (1987, 49), “É possível que, ao agirem assim, mais uma vez explicitem sua dualidade. Ao agredirem seus companheiros oprimidos agredirão neles, indiretamente, o opressor também ‘hospedado’ neles e nos outros. Agredem, como opressores, o opressor nos oprimidos”. Sobre esse ponto, complementando a discussão, Fanon (1961) argumenta que o colonizado está tão imerso nessa dualidade em que se encontra ao ponto de não conseguir libertar-se dela, salvo quando esteja dormindo. Fora disso, manifesta sua agressividade em relação a seus pares. Diz o autor: “Durante a colonização, o colonizado não deixa de libertar-se entre as nove da noite e as seis da manhã. Essa agressividade sedimentada nos seus músculos, o colonizado manifesta-a primeiro contra os seus” (Fanon, 1961, p. 48).

Essa dualidade contraditória (amor e ódio) presente no colonizado, pela dialética revela a sua luta contra a situação colonial. Por essa negação de si mesmo, de sua condição, o colonizado de certa forma odeia o colonizador que o faz estar nessa situação. E por assimilação, ele admira o colonizador apaixonadamente, querendo ser igual. E ao perceber a impossibilidade dessa assimilação, isto é, que nunca seria branco e jamais conseguiria desempenhar essa função, e por mais que tente, seria sempre de segunda categoria, Memmi (2007) afirma que o colonizado se revolta contra a opressão, buscando recusar o colonizador e se afirmando como ser humano, não do ponto de vista universal, porque “ele foi excluído dessa universalidade, tanto no plano da linguagem quanto de fato” (Memmi, 2007, p. 173). Ele começa a ver a si mesmo como esse ser humano com valores que ele busca assimilar no colonizador e, assim, afirma as suas diferenças em relação ao Ocidente.

Com o agravamento da crise da razão a partir do século XIX, que até então era tida por Ocidente como suficiente em si mesma, por ela ter sido usada como instrumento do poder, da ordem e do domínio de alguns seres humanos sobre outros, alguns autores, mostram a urgência de surgimento de epistemologias que contemplam cada realidade do objeto da pesquisa. A ideia é romper com o domínio colonial epistêmico na ciência, isto é, a verticalidade da ciência e propor um fazer científico que realmente responda às necessidades das realidades culturais das pesquisas educacionais em termos de variedade de saberes. Será que essa proposição não seria também problemática, já que propõe resistir a colonial dominadora? Em que isso diferencia do modelo colonizador?

Reconhecemos que não se pode falar de uma única epistemologia dominante e opressora, mas de epistemologias no plural. No entanto, essas epistemologias compartilham certos pressupostos que sustentam sua posição de dominação. Santos (2019, p. 24) descreve esses pressupostos como características fundamentais das epistemologias modernas ocidentais, destacando que são eles que conferem a essas formas de conhecimento seu caráter de exclusividade e opressão:

Prioridade absoluta dada à ciência como conhecimento rigoroso; rigor, entendido como determinação; universalismo, entendido como sendo uma especificidade da modernidade ocidental e referido a qualquer entidade ou condição cuja validade não é dependente de qualquer contexto social, cultural ou político concreto; verdade, entendida como representação do real; uma distinção entre sujeito e objeto, o que conhece e o que é conhecido; a natureza como *res extensa*; a temporalidade linear; o progresso da ciência por via das disciplinas e da especialização, a neutralidade social e política como condição da objetividade.

Esses elementos, segundo Santos, não são neutros, mas pilares que reforçam a exclusão e marginalização de outros modos de ser e de conhecer, particularmente os dos colonizados e oprimidos. A epistemologia libertadora se torna assim, um instrumento, um processo em interromper as políticas de dominação, opressão sustentadas e legitimadas por seus conhecimentos. Ela busca re-significar o conhecimento a partir da conscientização da condição opressora e da experiência de vida dos oprimidos e colonizados. São esses dois elementos as bases da epistemologia libertadora, as quais analisaremos a seguir.

4.1 CONHECIMENTO PELA EXPERIÊNCIA E PELA CONSCIENTIZAÇÃO

A epistemologia libertadora se contrapõe à epistemologia abissal, dominante, hegemônica e excludente, cujas bases destroem uma vasta gama de saberes provenientes dos oprimidos e colonizados. Nesse contexto, a epistemologia libertadora procura desenvolver alternativas epistemológicas que possam promover o processo de libertação na formação humana. É fundamental destacar que essa abordagem não pode se utilizar das bases da epistemologia dominante, pois está em oposição a ela. E essa oposição não significa simplesmente construir um conhecimento paralelo, mas sim ultrapassar as dicotomias e dualismos presentes no conhecimento hegemônico. Santos (2019) sustenta que a abissalidade entre os mundos divididos (nós contra eles), incide justamente naquilo que a pessoa é e não no que faz. Por isso, a libertação deve ser também ontológica. Entendemos que as duas principais bases do conhecimento libertador são: a conscientização e a experiência existencial.

4.1.1 A Conscientização

A conscientização possibilita os oprimidos assumirem uma posição epistemológica, isto é, como sujeitos do conhecimento. Aqui, tomamos o conceito “conscientização” no sentido freiriano. Se a educação, como pensa o filósofo brasileiro, é um ato epistemológico, isto é, uma aproximação crítica do mundo, então deve se dar em nível da conscientização. No cenário de domínio hegemônico epistêmico, os oprimidos se encontram num sistema, do ponto de vista euro-ocidental, fixo, estático, rígido e autoritário e que não considera os diferentes em suas particularidades e interesses em termos de conhecimento. Opondo-se a essa situação, eles buscam se constituir e se identificar como sujeitos de transformação pela conscientização, resistência e libertação. Para entendermos a conscientização freiriana, é necessário falarmos, primeiro, de tomada de consciência, que é seu estágio inicial.

Tomada de consciência para Freire é a primeira aproximação espontânea do mundo que os oprimidos fazem, experienciando a realidade ingenuamente. Freire (1979, p. 14) diz: “[...] na aproximação espontânea que o homem faz do mundo, a posição normal fundamental não é uma posição crítica, mas uma posição ingênua. A

este nível espontâneo, o homem ao aproximar-se da realidade faz simplesmente a experiência da realidade na qual ele está e procura”. A tomada de consciência é a etapa inicial da reação dos oprimidos em processo de sua liberdade sociopolítica, epistêmica e educacional do sistema de dominação, do qual estão submetidos como reféns e manipulados. Eles podem até reagir ao perceberem sua condição opressora, mas ainda não entendem a razão e a causa dessa condição. No fundo, é o pressuposto grego de que quem conhece o bem não faz o mal. Entretanto, muitos oprimidos conhecem, ainda que parcialmente o mal que o opressor faz pelo sofrimento que sentem, mesmo assim continuam preferindo esta condição. Como a educação pode trabalhar isso? Muitas pessoas usam mídias digitais para se manifestarem, a favor de um determinado pensamento, ideia ou ação sem entenderem a sua razão. Compartilham algo nas redes digitais, instigados por líderes, políticos, pelas pautas, cujas causas eles mal entendem, isso talvez porque há causalidade falsificada que serve como fator de dissuasão.

Esse termo freiriano nos permite refletir sobre atitudes de muitos lugares da África, cujos líderes acreditavam que as lutas armadas contra os colonizadores euro-ocidentais seriam suficientes para uma libertação também epistêmica, além da política, desses países do colonialismo histórico. Mas, falharam em perceberem aquilo que Santos (2009) denomina de “reinvenção do colonialismo” (dominação capitalista, colonialista e patriarcal), que Nkrumah (1965) chama de “neocolonialismo” (ensaio moderno de perpetuar o colonialismo), através de organizações que afirmam estar combatendo a dominação, isto é, possibilitando o processo de libertação dos oprimidos, mas que são agentes dessa dominação. Segundo Santos (2019, p. 105),

Por mais estridente que possam ser a sua denúncia da injustiça e do sofrimento, a tendência dessas organizações é a de ocultar as causas desses problemas [condição opressão] e favorecer os tipos de lutas que não afetam os regimes de dominação. Oferecem pacotes de slogans e de pseudossoluções quase sempre formulados numa linguagem muito distante da *experiência* concreta dos oprimidos. O seu objetivo é apresentar como libertação ou emancipação aquilo que, na verdade, acaba por ser uma maior dependência dos oprimidos face às agendas hegemônicas das organizações [...]. não estão minimamente interessados em ouvir aquilo que os oprimidos têm a dizer sobre sua própria condição e sobre a sua resistência.

Isso para dizer que não é suficiente apenas a tomada de consciência no processo de resistência à dominação, à condição opressora. É preciso ir além: a

conscientização, que é “o desenvolvimento da tomada de consciência” (Freire, 2006, p. 69), isto é, momento que os oprimidos se apropriam de seu contexto, inserindo-se nele, integrando-se com ele e representando-lhe objetivamente – é isso a criticidade. Segundo Freire (1979, p. 14), “A conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica”. Ou seja, reconhecer que a origem da opressão reside no controle epistêmico exercido pelas epistemologias hegemônicas euro-ocidentais, em conjunto com o poder econômico e militar estabelecido desde a modernidade ocidental, que persiste até os dias atuais.

Essas epistemologias tomam o conceito do ser humano como dado de forma homogênea e não buscado. Em outras palavras, não postulam a humanidade como algo que deve ser buscado, almejado constantemente, mas sim, segundo Santos (2019), como um todo homogêneo. No contexto brasileiro, pode-se dizer que a raiz da corrupção e da incoerência na política brasileira está na “inexperiência democrática”, como disposições internas herdadas historicamente. Um simples ir às ruas, ou fazer peneiração pelas janelas das residências não resolve isso. É necessária uma problematização constante, que leva à conscientização em busca de respostas para corrigir esses “males da democracia”, que para Freire, seria a tarefa da educação formal escolar que busca mudar essas disposições internas.

A conscientização exige pensar reflexivo acerca da condição opressora, que permite aos oprimidos a prática de desvelamento dessa realidade de forma objetiva. E o desvelamento da realidade deve estar em constante dialética com a sua transformação, isto é, a busca pela libertação, eliminando a condição da opressão. Segundo o autor,

Se não há conscientização sem desvelamento da realidade objetiva, enquanto objeto de conhecimento dos sujeitos envolvidos em seu processo, tal desvelamento, mesmo que dele decorra uma nova percepção da realidade desnudando-se, não basta ainda para autenticar a conscientização. Assim como o ciclo gnosiológico não termina na etapa da aquisição do conhecimento existente, pois que se prolonga até a fase da criação do novo conhecimento, a conscientização não pode parar na etapa do desvelamento da realidade. A sua autenticidade se dá quando a prática do desvelamento da realidade constitui uma unidade dinâmica e dialética com a prática da transformação da realidade (Freire, 1992, p. 103).

Com isso, podemos afirmar que essa prática pedagógica, epistemológica e política de conscientização se dá por uma educação que dialetiza o desvelamento da realidade para interagir criticamente por meio do agir transformador. Por isso, Freire entende que a proposta pedagógica deve possibilitar aos oprimidos a dialeticidade com a transformação pelo processo de conscientização, isto é, como uma força de mudança e de libertação. A conscientização denuncia a dominação, a abissalidade em termos de conhecimento e de pensamento, a desumanização dos oprimidos e, ao mesmo tempo, anuncia o processo de libertação, busca alternativas para a validação do conhecimento construído pelos oprimidos através de suas experiências locais. Na resistência à opressão e colonialidade, a conscientização permite conhecer a situação opressora e os opressores, a condição almejada, buscando a libertação, e o reconhecimento de outros pares oprimidos nesse processo.

4.1.2 A Experiência

A experiência reflete aquilo que é vivido pelo ser humano, integrado ao seu contexto. Em termos de investigação, ela aponta para dois aspectos relevantes para pesquisa em educação: aspecto testemunhal de verdade e a relação intensa imediata com os fatos investigados. Segundo Santos (2019, p. 125), “a experiência é tanto a vida subjetiva da objetividade como a vida objetiva da subjetividade. Como gesto vivo, a experiência reúne como um todo tudo aquilo que a ciência divide, seja corpo e a alma, a razão e o sentimento, as ideias e as emoções”. Com isso, ela não pode ser simplesmente uma tradução, isto é, uma transmissão por completo na sua totalidade. Porque, sendo uma experiência vivida, ela não é separável do(s) sujeito(s) que a vive(m). Desta forma, a epistemologia libertadora parte dos saberes existentes nessa experiência vivida dos próprios oprimidos com objetivo de transformar a realidade opressora, antecipando a própria experiência como conhecimento libertador.

Em seu entendimento conceitual, Rodrigues (2005) sustenta que a experiência deve ser antecipada pelo conhecimento e é nessa antecipação que está o valor do conhecimento, pois ajuda a prever o curso da experiência, entender o que acontece no presente e o que aconteceu no passado. Por experiência, entende Rodrigues, interpretando Peirce, uma primeira forma de aparência da coisa percebida, isto é, uma unidade mínima da percepção, denominado por ele de “percepto” – “uma imagem, imagem em movimento ou qualquer outro tipo de forma de apresentação do objeto

que afeta os sentidos perceptivos” (Rodrigues, 2005, p. 33), que se impõe e se força ao nosso reconhecimento. É fato que nosso mundo perceptivo é constituído de interpretações de perceptos, mas estes se apresentam sem qualquer sentido. E só são significativos quando são relacionados entre si na experiência. Se não conseguirmos estabelecer essa conexão entre os fatos que percebemos para fazerem sentido, então não poderemos dizer nada sobre eles.

O pensamento de Dewey sobre a experiência destaca a “re-construção” como conceito central de experiência. Dewey argumenta que a experiência, longe de ser estática, é um processo dinâmico de “re-construção” contínua de significados e aprendizado na interação com o meio (Dewey, 1997). A re-construção, nesse contexto, não apenas impulsiona a evolução do conhecimento, mas também alimenta o desenvolvimento humano ao promover uma abordagem ativa e reflexiva à aprendizagem (Dewey, 2001). Para ele, a educação, a democracia e a filosofia, a ciência são processos de conhecimentos necessariamente reconstrutivos. Isso implica a criação de novo saber a partir dos aprendizados de experiências anteriores.

Nessa mesma linha conceitual, Dewey (1980) afirma que a experiência possui dois sentidos: a ação com os objetos - “aquilo que os homens fazem e padecem, aquilo que eles se esforçam por conseguir, amam, creem e suportam”; processos de experiência (a forma “como os homens agem e sofrem a ação, as maneiras pelas quais eles realizam e padecem, desejam e desfrutam, veem, creem, imaginam” (Dewey, 1980, p. 10). Essa duplicidade de sentido se justifica, porque não admite a divisão entre sujeito e objeto, coisa e pensamento, e sim consiste na totalidade de sentido, no sentido único. Por isso, Dewey acredita que o método *da pesquisa* faz jus à integridade inclusiva de experiência, isto é, juntou de novo sujeito e objeto. Não se pode isolar os objetos da experiência, caso contrário, esta se torna simplesmente num processo de *experenciar*, visto como acabado em si e que não vai além de si mesma. Segundo Dewey (1980), é pela experiência que os objetos de investigação são atingidos e é nela que funcionam.

É interessante costurar aqui um elo entre a tese de Santos com a de pragmatismo, especialmente com as ideias de Dewey acima colocadas. Entendemos que há uma compatibilidade entre as duas teses. Seguimos esse caminho, porque Nunes (2009) indica que é viável fazer essa aproximação. É importante frisar, que o pragmatismo, como abordagem filosófica, se consolidou nos Estados Unidos pela experiência, tendo a epistemologia e ciência como seus principais temas, afastando-

se da hegemonia eurocêntrica da ciência moderna em termos epistemológicos. Para Nunes (2009), o pragmatismo contribuiu para a teoria do conhecimento como outra forma do conhecimento possível pelas experiências do mundo nas “relações com as condições do envolvimento como [mundo] no quadro de comunidades” (Nunes, 2009, p. 224), cujas características se difere da epistemologia dominante eurocêntrica da ciência moderna.

A aproximação feita por Nunes (2009) parte, primeiro, da ideia de que o próprio Dewey se opôs à epistemologia convencional, a da ciência moderna, vista como “indústria epistemológica”, ou seja, a epistemologia que privilegia “atividades especulativas e autorreferencial, consistindo na discussão de conceitos sem referências aos processos ocorrendo no mundo e aos sujeitos desses processos” (Nunes, 2009, p. 224). Segundo, mostra a forma como Dewey concebe o conhecimento: resultado de um processo de experiência. E sua produção se dá como sendo atividades coletivas de tipos diferentes. E ainda, sua avaliação se dá a partir de suas consequências e não de suas causas. Baseado nesses dois pontos, Nunes assenta a tese de Santos na tese do pragmatismo de Dewey, pelo fato da proposta de Santos ser “experiências do Sul”, que

[...] pode ser lida como uma reconstrução radical de um pragmatismo que procura emancipar-se dos últimos resquícios do projeto da epistemologia convencional – nomeadamente da soberania epistêmica -, simetrizando os saberes existentes no mundo e, ao mesmo tempo, ancorando a reflexão sobre eles no seu caráter situado e nas condições locais e situadas da validade de cada um deles, aferida a partir de suas consequências (Nunes, 2009, p. 226).

Ciente da tese pragmática de que o conhecimento é avaliado a partir de suas consequências, Santos parte da experiência dos subalternos para a concepção do conhecimento. Em outras palavras, ele toma os “subalternos” como critérios, que Freire denomina de oprimidos, para a produção e validação do conhecimento a partir da experiência, diferente de Dewey que toma a comunidade como critério dessa produção e validação. De acordo com Nunes (2009, p. 227),

Na perspectiva de Santos, o critério de avaliação de um dado conhecimento depende do modo como ele afeta a condição dos oprimidos. Uma epistemologia pragmática é, pois, indissociável do reconhecimento do caráter constitutivo da normatividade na produção do conhecimento de conhecimento e na sua avaliação.

Com essa aproximação, Nunes também reforça a ideia de que, de certa forma, Santos vai além de Dewey ao tomar a ideia de “comunidade” em *strictus sensos*, isto é, Santos diverge do pragmatismo de Dewey pelo fato

[...] de se situar explicita e inequivocamente do lado dos subalternos e dos oprimidos, conferindo às noções de comunidade ou de público um conteúdo mais preciso [...] acentuando os aspectos conflituais ou agonísticos do envolvimento activo com o mundo, que decorrem de uma diversidade de formas de desigualdade e de opressão e de resistência a elas (Nunes, 2009, p. 227, *supressão nossa*).

A epistemologia libertadora possui aspecto plural do pensamento não-abissal e traz consigo a diversidade epistemológica, pautada na diversidade de experiência do mundo. Essas diferentes formas de conhecimento não são orientadas pela lógica da dialética da totalidade e unidade a molde hegeliano, mas sim pela experiência. No entendimento de Santos (2009, p. 45), “Em todo mundo, não só existem diversas formas de conhecimento da matéria, sociedade, vida e espírito, como também muitos e diversos conceitos sobre o que conta como conhecimento e os critérios que podem ser usados para validá-los”. Sendo assim, não há espaço para falar de uma epistemologia universal, dominante e nem apenas negar ou criticá-la, ambas atitudes características de abissalidade. É preciso proposicionar uma construção de uma epistemologia, cujo pensamento é não-abissal, que abarca, em termos de diversidade de pensamento, outras visões do mundo, isto é, que possibilita o encontro, na dimensão de contemporaneidade e simultaneidade, entre outras formas de conhecimento existentes no mundo.

O conhecimento libertador possibilita intervenção no real, e não no abstrato. Assim, pode-se dizer que esse conhecimento é um pragmatismo epistemológico, que parte das experiências de vida dos oprimidos, colonizados, alienados, negados suas necessidades básicas pelo fato de serem excluídos da dimensão epistemológica. Parte daquilo que lhes são inteligíveis pelas consequências. Esses oprimidos experimentam, primeiro, as consequências antes mesmo de saberem as causas. É certo que os saberes proporcionam, pela experiência, intervenções e relações concretas com o mundo. E nessas intervenções, “deve-se dar preferência às formas de conhecimento que garantem a maior participação dos grupos sociais envolvidos

na concepção, na execução, no controle e na fruição da intervenção” (Santos, 2009, p. 51).

A conscientização e a experiência, que tomamos como bases para a discussão sobre ecologia de saberes, fazem a epistemologia libertadora assumir algumas características próprias a partir do reconhecimento de interações sustentáveis e dinâmicas dos saberes.

4.1.2.1 Co-presencialidade

Esta característica é devida o reconhecimento da contemporaneidade e igualdade entre os saberes, sem nenhuma imposição, domínio pela violência de um sobre os demais. Aqui, tanto os saberes ocidentais, africanos, asiáticos, americanos, quanto os saberes cristãos, muçulmanos, hinduístas, budistas, indígenas etc. coexistem, se reconhecem e se interagem. A valorização e o reconhecimento de outros saberes não significa negar o conhecimento científico, mas sim usá-los para refutar a universalidade do conhecimento, vista na epistemologia abissal por meio da ciência hegemônica moderna. Para Santos (2009, p. 48),

trata-se, por um lado, de explorar a pluralidade interna da ciência, isto é, as práticas científicas alternativas que se têm tornado visíveis através das epistemologias feministas e pós-coloniais e, por outro lado, de promover a interação e a interdependência entre os saberes científicos e outros saberes, não científicos.

O pensamento da epistemologia libertadora se opõe à hegemonia da ciência moderna, indo além do escopo restrito do conhecimento científico. Ela leva em conta a experiência existencial de seus sujeitos. A co-presencialidade revela a necessidade dos saberes se coexistirem de forma interdependente e igual em constante interação dinâmica por seus sujeitos. Segundo Santos (2009, p. 49),

não há conhecimento que não seja conhecido por alguém para alguns objetivos. Todos os conhecimentos sustentam práticas e constituem sujeitos. Todos os conhecimentos são testemunhais porque o que conhecem sobre o real (a sua dimensão ativa) se reflete sempre no que dão a conhecer sobre o sujeito do conhecimento (a sua dimensão subjetiva).

Assim, não há como sustentar uma superioridade de conhecimento de um em relação aos outros. Porque todos eles são baseados nas experiências de seus sujeitos, que são diversos e que estão num processo contínuo e dinâmica de conhecer. Isso envolve a dinamicidade entre conhecimento e ignorância.

4.1.2.2 Dialética do conhecimento *versus* ignorância

Do ponto de vista do pensamento abissal, conhecimento e ignorância são contraditórios: se há conhecimento, não pode haver ignorância e vice-versa. No pensamento libertador pós-abissal, sendo plural e propositivo, há simultaneamente conhecimento e ignorância. Isso quer dizer que não há saber homogêneo e nem ignorância total. Ninguém é capaz de saber tudo ao ponto de não esquecer de nada ou de desaprender algo. Da mesma forma, ninguém esquece tudo ao ponto de não lembrar de nada ou de não aprender algo. Em outras palavras, os dois conceitos são interdependentes dialeticamente falando. Segundo Santos (2009, p. 47),

dada esta interdependência, a aprendizagem de certos conhecimentos pode envolver o esquecimento de outros e, em última instância, a ignorância destes. Por outras palavras, [...] a ignorância não é necessariamente um estado original ou ponto de partida. Pode ser um ponto de chegada. Pode ser o resultado do esquecimento ou desaprendizagem implícitos num processo de aprendizagem recíproca. Assim, num processo de aprendizagem conduzido por uma ecologia de saberes, é crucial a comparação entre o conhecimento que está a ser aprendido e o conhecimento que nesse processo é esquecido e desaprendido. A ignorância só é uma forma desqualificada de ser e de fazer quando o que se aprende vale mais do que se esquece.

E não se pode afirmar o conhecimento de forma absoluta e nem ignorância de forma absoluta. No entendimento de Freire, o processo de conhecimento se faz pela constante superação. O processo de saber parte da ignorância, que não é absoluta, para superá-la. “Todo saber humano tem em si o testemunho do novo saber que já anuncia. Todo saber traz consigo sua própria superação. Portanto, não há saber nem ignorância absoluta: há somente uma relativização do saber ou da ignorância” (Freire, 2020, p. 35).

A conscientização e experiência dos sujeitos de conhecimentos são elementos imprescindíveis para o novo pensar dinâmico, as novas formas de fazer ciência,

cunhado na epistemologia da libertação, vista a partir das epistemologias do Sul que retrata a ecologia de saberes.

4.2 EPISTEMOLOGIA LIBERTADORA

A perspectiva trazida por Santos, sob os aspectos da conceituação das Epistemologias do Sul, é relevante e pertinente para a nossa discussão sobre a compreensão da epistemologia libertadora, mas ela também é problemática pela dicotomia sul-norte, que é um conceito relacionado ao opressor-oprimido, colonizador-colonizado. Reconhecemos essa contribuição de Santos, mas buscamos apoio para sustentar essa discussão em outra perspectiva: a de Freire, que é nosso centro referencial. Consideramos essa posição mais comedida, prudente, mas compromissada com uma perspectiva clara: pensar a partir dos excluídos do pensamento dominante, dos oprimidos. Isso justifica o apoio na perspectiva de Paulo Freire.

A opressão para Freire, antes de ser psicológica, político-econômica, educacional, ela é epistemológica. Por isso, falamos de epistemologia opressora. Ao falar da postura de aderência do oprimido ao opressor na sua experiência existencial, Freire afirma que na condição de opressão, na qual o oprimido se encontra, o conhecimento de si (do oprimido) se torna prejudicado, justamente pelo fato de oprimido estar “imerso” na realidade opressora. Diz Freire (1987, p. 32-33, *aspas no original*):

O seu conhecimento de si mesmos, como oprimidos, se encontra, contudo, prejudicado pela “imersão” em que se acham na realidade opressora. “Re conhecer-se” a este nível, contrários ao outro, não significa ainda lutar pela superação da contradição. Daí esta quase aberração: um dos pólos da contradição pretendendo não a libertação, mas a identificação com o seu contrário.

A opressão consiste justamente na limitação do oprimido em se reconhecer na sua experiência com o mundo e com os pares para a dinamicidade de transformação do mundo, fazendo história e cultura. Nela, os oprimidos não conhecem o mundo por eles mesmo, mas são dados o mundo aparente. Em outras palavras, “Não se percebem, quase sempre, conhecendo, nas relações que estabelecem com o mundo e com os outros homens, ainda que um conhecimento ao nível da pura doxa” (Freire, 1987, p. 50). A opressão e colonização proíbem os oprimidos e colonizados de

existirem, isto é, os impossibilitam de se problematizarem, e problematizar o mundo como processo em busca da libertação e de ser mais em colaboração com os outros e, também, os impossibilitam, através de um sistema educativo opressora, de apreender o conteúdo de estudo como objeto de conhecimento: “A opressão só existe quando se constitui em um ato proibitivo do ser mais dos homens” (Freire, 1987, p. 44). Essa proibição é opressora, porque o seu processo não se pauta no diálogo, na tomada do contexto social como um ato de conhecimento, isto é, como objeto do conhecimento. Assim, não oferece aos oprimidos a possibilidade de superação do conhecimento dos fatos e das coisas de nível de *doxa* para a razão de ser desses fatos e dessas coisas. Em outras palavras, essa teoria não lhes favorece a ampliação do conhecimento cada vez mais científico de suas realidades e de seu quefazer. Pelo contrário, o que ela busca é o ato da conquista dos oprimidos, isto é, fazerem estes se tornarem objetos a serem “enchidos” de conhecimento. Assim, os oprimidos deixam ser sujeitos que constroem conhecimento e passam a ser simplesmente os “consumidores” do conhecimento produzido pelos opressores. E sobre a conquista, diz Freire (1987, p. 135):

Todo ato de conquista implica num sujeito que conquista e num objeto conquistado. O sujeito da conquista determina suma finalidades ao objeto conquistado, que passa, por isto mesmo, a ser algo possuído pelo conquistador. Este, por sua vez, imprime sua forma ao conquistado que, introjetando-o, se faz um ser ambíguo. Um ser, como dissemos já, “hospedeiro” do outro.

O processo da libertação da opressão só pode ser provocado pelos próprios oprimidos, não pelo sistema de educação bancária, mas sim pela educação problematizadora e libertadora. É certo que Paulo Freire não interessou em desenvolver uma epistemologia puramente metafísica a exemplo de alguns filósofos modernos e contemporâneos, mas sim uma epistemologia peculiar crítica ao contexto de opressão, alienação, massificação existente no Brasil, principalmente nas décadas de 40, 50, 60. É interessante frisar que Freire percebia, na época, importação de certa forma de alguns modelos de educação para o Brasil, com base principalmente nas epistemologias ocidentais, tidas como “as corretas”, “adequadas”, “universais”. O autor criticou esse modo de fazer ciência no Brasil, principalmente em educação, porque para ele a experiência epistemológica não pode ser transportada de um lugar para o outro, isto é, não pode ser imposta em um contexto diferente daquele de

origem. Isso não significa dizer que Paulo Freire foi o criador de conceito, como característica filosófica, dessa epistemologia, ou seja, que ela seja uma criação *ex nihilo* (do nada). Sabe-se que o filósofo brasileiro construiu sua teoria de conhecimento a partir de várias leituras teórico filosóficas: pragmatismo, existencialismo, fenomenologia, marxismo etc. Diante dessas teorias, Freire soube perceber, explicar e repensá-las, levando conta seu contexto da época. E assim, construiu sua teoria crítico-dialética e o seu pensar original sobre o conhecimento. Essa contribuição teórica de Freire é de natureza paradigmática, isto é, uma mudança de perspectiva na forma de pensar e de ler a realidade. Romão, um dos grandes estudiosos de Freire, reconhece que as fontes filosóficas de Freire foram importantes na elaboração dessa mudança. No entanto, reconhece também que Freire foi além de suas fontes. Diz o estudioso freiriano:

[...] embora as fontes originais em que bebeu Paulo Freire tenham isso importantes para sua elaboração pessoal, foram logo ultrapassadas por sua criatividade gnosiológica e pela maneira original com que apreendia e aplicava extensivamente terminologias e conceitos elaborados por outrem. Além disso, a permanente atualização do autor [...] sempre fez com que ele rapidamente re-criasse teorias, concepções e categorias. As inovações freirianas não dizem respeito a conteúdos, mas à maneira de pensá-los. Em outras palavras, sua contribuição é mais no universo paradigmático – uma nova maneira de raciocinar e de ler a realidade – do que no campo de ideias inéditas. Contudo, as ideias já desenvolvidas e conhecidas ganham uma nova conotação, inédita, esclarecedora, sob sua pena (Romão, 2002, p. XIV, *supressão nossa*).

Essas ideias de Romão mostram a dialética do processo de conhecimento no re-pensar e na re-leitura da realidade. Entendemos que essa teoria do conhecimento freiriana se trata da epistemologia crítico-libertadora, que propõe o libertar-se da opressão, alienação e massificação, pela educação problematizadora, dos oprimidos, que eram e ainda são pessoas proibidas de ser e estratificadas de “camada popular”. Esse termo “camada popular” diz respeito à mais baixa estratificação social, na qual as elites colocam as pessoas, consideradas “consumidoras” de conhecimento, de sistema opressor. É essa estratificação que, segundo Freire, a sociedade capitalista pretende manter através da epistemologia opressora e dominadora. Freire propõe o rompimento com esse tipo de pensamento por meio de uma arma poderosa que é educação, uma educação crítica humanizadora, que ajudasse os seres humanos dessa camada menos privilegiada a sair da escuridão das palavras, de ser objeto do

pensamento, da posição de “consumidor” para se tornarem sujeitos de conhecimento, reconhecendo sua dignidade, seu papel social, seu compromisso no e com o mundo como sujeitos existenciais. Ao se referir a seu contexto, Freire traz as seguintes características:

Predatória. Sociedade reflexa na sua economia. Reflexa na sua cultura. Por isso alienada. Objeto e não sujeito de si mesma. Sem povo. Antidualogal, dificultando a mobilidade social vertical ascendente. Sem vida urbana ou com precária vida urbana. Com alarmantes índices de analfabetismo, ainda hoje persistentes. Atrasada. Comandada por uma elite superposta a seu mundo, em vez de com ele integrada (Freire, 2006, p. 56-57).

Portanto, a epistemologia libertadora freiriana paira sobre o “pensar certo” dos oprimidos, que é próprio da conscientização, referente ao processo de ação do conhecimento. Com essa perspectiva teórico-crítica freiriana, em termos epistemológicos, Gadotti, um dos estudiosos de Freire, realça o fato de Freire ter colocado o oprimido no centro, isto é, ter pensado a partir do oprimido, ao dizer que:

Paulo Freire colocou o oprimido no palco da história, pelo seu engajamento político e pela sua teoria como contra-narrativa ao discurso dos poderosos e privilegiados. Ela valorizava, além do saber científico elaborado, também o saber primeiro, o saber cotidiano. Sustentava que o aluno não registra em separado as significações instrutivas das significações educativas e cotidianas. Ao incorporar conhecimento, ele incorpora outras significações, tais como conhecer, como se produz e como a sociedade utiliza o conhecimento... enfim, o saber cotidiano do seu grupo social (Gadotti, 2002, p. 53).

Nessa citação, é evidenciado que na epistemológica libertadora freiriana, há de se falar de dois fatores principais do conhecimento: a forma como se conhece (ação) e a sua construção. Em outras palavras, o conhecimento na perspectiva freiriana é um constructo como processo, caracterizado pela intersubjetividade, dialética e pelo diálogo, a partir das vivências concretas dos seres humanos, como sujeitos do próprio conhecimento. Isso quer dizer que o conhecimento não pode ser tomado como o fruto de um processo meramente cognitivo, como pensavam os filósofos denominados de “racionalista”. Mas, ele implica experiência com o mundo, a história e cultura dos seres humanos.

Essa perspectiva da libertação pode ser enquadrada na ação de(s)colonial, que é uma das teorias usadas na visão pós-crítica em termos de pós-colonialidade. E suas

principais temáticas, trazidas pelos pesquisadores do Grupo “Colonialidade/Modernidade”, giram em torno do colonialismo do ser, colonialismo do poder, colonialismo do saber, eurocentrismo, decolonialidade e modernidade, a ideia de raça/racismo e etnia, a interculturalidade e transculturalidade crítica como meio e possibilidade para transformar a realidade. Uma das tendências dessa perspectiva é a teoria das “Epistemologias do Sul” de Boaventura Sousa Santos, vista acima, e a teoria libertadora de Paulo Freire, a qual foi adotada aqui como a fundamentação teórica-epistemológica desta pesquisa.

O currículo formativo, alinhado com a perspectiva libertadora, a partir da percepção dos colonizados, oprimidos, pauta-se na denúncia de relações de poder, de opressão, colonização, dominação, manutenção de privilégios, em termos epistemológicos, presentes nos pensamentos e comportamentos herdados da colonização, e no anúncio de processo formativo humano libertador, através da educação, que leva em conta diferentes realidades e culturas, abarcando diferentes saberes culturais, isto é, currículo que provoque realmente reflexões sobre os aspectos culturais e experiências dos povos colonizados, oprimidos, isto é, que problematize suas realidades para uma experiência de transformação. Não é suficiente apenas a menção desses aspectos no currículo, mas é necessário que isso atente à criticidade para que possa haver a real possibilidade de transformação. E desta forma, o currículo sai daquilo que Ramose (2011) denomina de “uni-versalidade” para “pluri-versalidade” ou “multi-versalidade”, mostrando que não há “o conhecimento” verdadeiro, uma única forma de formar, de ser e de conhecer, mas várias, levando em conta as práxis de cada povo ou de cada região em seu tempo e espaço.

Um dos objetivos do currículo na perspectiva libertadora é a re-construção dos valores, da subjetividade e das epistemologias dos colonizados e oprimidos. Ou, para usar as palavras de Neves e Almeida (2012, p. 125): “é a construção de valores para se pensar a identidade do colonizado, minimizando as influências das nações imperialistas”. Julgamos que o objetivo não é criar um novo paradigma universal, mas sim estabelecer um “paradigma alternativo” que questione a imposição da universalidade euro-ocidental, com o propósito de promover a diversidade e a multiplicidade dos saberes.

É verdade que o processo de colonização, opressão e dominação não se deram de forma igual nas “regiões Sul”. Pelo fato de colonizadores, opressores e dominadores serem diferentes, as “feridas coloniais” também o são. Por “ferida

colonial” Mignolo (2008) refere às consequências do processo de colonização sofridas pelas regiões colonizadas, cujos efeitos ainda lhes afetam no presente. Segundo o autor, ilustrando essa ideia, “[...] a ferida colonial em uma argentina de descendência europeia não é a mesma ferida colonial de um aymarà de descendência aborígine [...]” (Mignolo, 2008, p. 304). Assim, podemos dizer que a ferida colonial do Brasil, constituído pela descendência de vários países, é diferente da ferida colonial de Guiné-Bissau. Devido essa diversificação história dessa ferida colonial, é necessário analisar a questão epistemológica que, na visão libertadora/de(s)colonial, toma os conceitos como sendo pluri-tópicos e pluri-versais. E isso o defere da visão da Filosofia hegemônica moderna euro-cêntrica, que busca a uni-versalidade e uniplicidade de conceitos. E por isso, se faz necessário o currículo operar com aquilo que Mignolo denomina de “epistemologia de fronteira”, intercultural que traz conceitos a partir do local, ligados a um dado problema da localidade.

A pluriversalidade e a interculturalidade sugerem uma transformação de paradigmas e a criação de espaços para o diálogo. Diante do fato de termos sido moldados por padrões coloniais e estarmos agora em busca de “re-conectar” com a ancestralidade do pensamento, é essencial que o currículo escolar reflita os contextos e as culturas dos povos. Nesse sentido, a formação/educação humana libertadora, pautada em ancestralidade, emerge como caminho viável para concretizar a proposta intercultural, pois rompe com o individualismo, “remetendo para a construção de uma ‘sociedade outra’ mediante a superação de velhos discursos, de estruturas excludentes e de posturas discriminatórias. Nessa perspectiva, a interculturalidade propicia a convivência de sujeitos e de sociedades plurais, de culturas múltiplas” (Teffen Munsberg; Ferreira da Silva, 2018, p. 140).

O espaço escolar e seu currículo desempenham um papel importante nesse processo, já que ela é responsável seja pela denúncia da neocolonialidade ou por sua continuidade. Por isso, os autores citados por último defendem que o currículo escolar deve ser desenvolvido de modo a permitir “novos olhares” e “diferentes abordagens”, alinhando-se à representação da realidade e às subjetividades e seres que se busca formar. Assim, um currículo intercultural, em termos de ancestralidade, deve garantir que seus conteúdos, métodos, práticas e relações ofereçam ao estudante um papel de protagonismo dentro do ambiente escolar.

No que se refere ao novo currículo de Ensino Básico da Guiné-Bissau, não é de se esperar que ele se assente numa epistemologia que parte das culturas e

percepção do mundo dos guineenses na sua relação existencial com o mundo, num processo de re-construção de conceitos, de sua histórica e cultura, para a constante transformação de sua realidade pelo processo formativo? A importação de epistemologia(s), principalmente a(s) dominante(s) eurocêntrica(s), não seria uma estratégia da manutenção da condição da opressão, da colonialidade, dos privilégios dos opressores? Sabe-se que o país foi um dos países da África colonizado por Portugal que impôs um currículo educacional segregador, dominador e opressor, que privilegiava as verdades e os saberes euro-portugueses. Esse modelo era visto, do ponto de vista dos colonizadores, como favorável ao “desenvolvimento” e à “civilização”. Mesmo após a independência, o currículo escolar guineense continuou com a influência externa, principalmente de Portugal.

Por ser uma pesquisa no campo da Filosofia da Educação, que busca compreender os fundamentos filosóficos da formação humana e a maneira como a dimensão da ancestralidade está presente no novo documento curricular, iniciamos pela análise do próprio conceito de formação humana, o que será abordado no próximo subitem.

4.3 A CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO HUMANA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO

A compreensão do conceito de formação humana se fundamenta na própria concepção do ser humano. E isso é problemático, justamente pelo fato de este girar em torno da característica “humano”, humanidade: o que é? Todos a possuem? O pensamento hegemônico da filosofia ocidental enfatiza em seus debates as seguintes caracterizações para falar do ser humano: racionalidade, autonomia, individualidade, universalidade. Nesse contexto, conforme afirma Dju (2021), os opressores que exerceram domínio, colonização e opressão estabeleceram as bases de suas ações discriminatórias, práticas colonizadoras e atitudes preconceituosas, resultando na desumanização, deformação dos africanos. A ideia de identificar intelectualmente aspectos que seriam comuns à constituição e natureza do ser humano foi um equívoco (Policarpo Junior, 2018). Não nos interessa aqui explorar essa crítica em relação à concepção de humano, outrora imposta, até porque isso já foi vastamente abordado em nossa Dissertação de Mestrado (Dju, 2021), mas precisamos concentrar nos esforços da re-construção dessa concepção. É importante sublinhar que a visão que defendemos neste estudo é aquela que seja congruente com a nossa base teórica e

com a perspectiva africana (as duas se convergem): O ser humano é visto como sujeito de integração, conectando-se com sua ancestralidade e com o meio ao longo de sua experiência existencial transformadora com os pares. Nesse processo, ele se torna um ser-sendo na busca constante por seu ser mais.

A palavra "formação" resulta da junção de duas palavras: "forma" e "ação". Alguns argumentam que essa combinação implica na "ação de moldar". Lorieri (2016, p. 162) corrobora esta ideia ao afirmar que a "formação tem a ver com forma e com processos que dão forma a algo. No caso dos humanos pode-se pensar em formação como processo de 'dar forma' ou, de 'dar-se uma forma'" por meio de educação.

No geral, a ideia de formação é um conceito problemático, devido a sua variedade de entendimento. Isso porque a *ação de formar* pode expressar várias ideias resumidas nestes verbos: *colocar-se* ao lado de um ser humano; *instruir-se* como ser humano; *desenvolver-se*; *dar-se* um ser; *criar* um ser humano; *compor* um ser; *ordená-lo*; *fundá-lo*. Entre essas ideias, entendemos que as mais ricas para o nosso estudo são aquelas que denotam o agente como próprio sujeito de ação que reage, problematizando até a forma que lhe foi dada. E isso converge com a ideia de transformação. Assim, "afasta-se de alguns de seus cognatos, por incompletude, como informar, reformar, e repudia outros por total incompatibilidade, como conformar, deformar" (Severino, 2006, p. 621). E desta forma, Severino conceitua formação com a ideia "do alcance de um modo de ser, mediante um devir, modo de ser que se caracterizaria por uma qualidade existencial marcada por um máximo possível de emancipação, pela condição de sujeito autônomo. Uma situação de plena humanidade" (Severino, 2006, p. 621).

A condição de autonomia exige a libertação que, por sua vez, possibilita a busca constante daquilo que Freire denomina de "ser mais" humano, isto é, a situação de ser-sendo humano como processo. Freire entende que o ser humano não nasce pronto, acabado, mas que precise se formar cada vez nesse processo de se tornar humano, ser mais. Nesse contexto, segundo Severino (2006, p. 621), a formação "significa a própria humanização do homem, que sempre foi concebido como um ente que não nasce pronto, que tem necessidade de cuidar de si mesmo como que buscando um estágio de maior humanidade, uma condição de maior perfeição em seu modo de ser humano". O fato é que o termo *formação* perpassa todos os tipos de educação, seja ele opressora dominadora, seja libertadora. Esta última que aqui defendemos, a partir de categorias existenciais, toma a formação dos sujeitos em seu

dever ser cultural, isto é, não contempla apenas os aspetos pedagógicos quanto à formação, mas também em sua relação social/comunitária coletiva.

No campo da filosofia, a análise do conceito de formação é problemática, justamente porque pode ser situado nas diferentes epistemologias, tais como naquela de ciências da Educação tomado a partir do positivismo; da Filosofia da Educação, como também da Axiologia, isto é, a formação relacionada à questão do valor, da ética. No que se refere à epistemologia positivista, a formação obedece a critérios de objetividade e de positividade ao almejar a obtenção competências técnicas e funcionais dos formandos. É esta noção de formação que se alarga no plano científico.

No plano da filosofia da educação e da axiologia, a formação obedece a outros critérios. Segundo Silva (1994, p. 9), “a filosofia da educação procura compreender e desenvolver acerca da formação [...] uma reflexão fundamentada em princípios educativos que a orientem em ordem ao desenvolvimento dos sujeitos que intervêm nesse acto educativo”. E, seguindo o raciocínio de Silva, a axiologia possibilita aos formandos estabelecerem uma estreita relação entre o referido saber com as “dimensões éticas, noéticas e relacionais”. A visão da Filosofia da Educação referente à formação foca na finalidade da educação, que é reflexiva, criadora, transformadora e libertadora: uma educação, cujo compromisso é “com a desbarbarização [...] transforma-se num processo emancipatório, no qual ocorra uma luta sistemática pela autonomia [...]” (Severino, 2006, p. 632). Diante dessas diferenças epistemológicas, o conceito de formação não se torna simples a se definir. Assim, entende Henning (2018, p. 6-7, *aspas no original*):

[...] ‘formação humana’ não é algo simples e nem se circunscreve em coordenadas bem definidas. Educamos para a adaptação aos hábitos pré-definidos ou educamos o indivíduo para que crie e recrie formas de viver diferenciadas? Educamos para dele retirar o que realmente se constitui o amago do seu ser? Ou, educamos para se tornar diferente do que naturalmente seria?

Em outras palavras, por trás da formação há sempre uma perspectiva epistemológica. A simples intenção de formação não garante uma dimensão ética da educação. Isso porque em todo tipo de educação há um pressuposto intencional epistemológico. Mesmo aquela opressora dominadora, a qual nos opomos aqui, possui uma intenção. Seguindo o raciocínio de Henning (2018), a atividade investigativa de filosofia é uma aliada importante às práticas educativas, e estas, por

sua vez, podem se tornar um campo profícuo para que haja a filosofia através de seu papel inquiridora e promover a transformação necessária. É essa ideia transformadora e libertadora de educação/formação que defendemos neste trabalho. A noção de formação aqui é superior à ideia de transmissão de conhecimento. A transformação é o processo dessa formação libertadora. O problema, como aponta Filho (2020), é como formar os sujeitos de forma crítica, reflexiva, criadora para a transformação diante das tendências de organização de modelos formativos cada vez mais dominadores, intitulados de “conservador”, transmissor de valores de opressão. Em outras palavras, “Como formar os sujeitos superados no ponto de vista de serem capazes de sair das suas matrizes de conhecimento, quer dizer, não somente escutar outros, mas capazes de ultrapassar as fronteiras que separam os saberes de outras referências de formação de mundo?” (Filho, 2020, p. 280-281).

Para Freire, ao discutir o contexto brasileiro do século XX no âmbito da Filosofia da Educação, um dos principais desafios que a educação apresenta à filosofia é “a sua inadequacidade com o clima cultural que vem se alongando e tende a se alongar a todo país. É uma educação em grande parte, ou quase toda, fora do tempo e superposta aos espaços culturais do país” (Freire, 2002, p. 79). Essa percepção de Freire de uma educação importada das realidades euro-ocidentais, caracterizada por “verbosamente assistencialista” e “elitizada”, e imposta às realidades culturais brasileiras, as quais não contempla, justificaria sua crítica a esses modelos de educação usados na formação dos brasileiros e sua proposta filosófica de libertação sob a categoria de “experiência democrática”. Uma educação que não é pensada pelas culturais locais e para a formação dos sujeitos locais, ela não passaria de um mecanismo de sustentação da dominação, opressão e colonização. Lembrando que esse problema provocado pela educação não fica apenas restrito aos âmbitos pedagógicos do ambiente escolar, mas os transcende e afeta a sociedade como um todo, porque os indivíduos são formados propositalmente para o sistema de dominação e opressão.

Para abordar esse problema de educação, Freire propõe romper com essa educação e pensar numa que provoca uma atitude diferente: “a do trabalho do homem com o homem”. E não mais de um para o(s) outro(s), como se fosse uma doação. Isso quer dizer que a educação não pode se dar de cima para baixo, mas deve se fazer com o(s) outro(s), em diálogo *com*, enraizado na realidade local. É esse enraizamento local e cultural que vai identificar os estudantes com seus espaços e tempos, cujas

programação escolar deve também partir da própria vida comunitária local. E isso, ajudaria pela formação a obter uma mentalidade crítica e permeável diferente, capazes de refletir sobre suas atitudes e permitir que essa reflexão gere novas atitudes diante dos problemas comunitários. E isso sem negar o papel regional e nacional dessa formação, o diálogo e participação de resolução de problemas. A criticidade e permeabilidade favorecem ao sujeito a compreensão da relação entre os fenômenos, como organizá-los e como ajustá-los. Em outras palavras, o diálogo associa-se à categoria “experiência democrática”, que é disposição mental que faz acontecer mudança de atitude e estimula hábitos de colaboração.

Para Freire, essa mudança deve acontecer desde o ensino fundamental para que as crianças possam ser formadas a partir da noção da consciência do grupo e espírito comunitário, desfazendo assim aqueles individualistas impostos. Assim, na visão de Freire, a instituição escolar deve marcar positivamente seu contexto e deve ser uma

Escola que, plural nas suas atividades, criará circunstâncias as quais provoquem novas disposições mentais no brasileiro, com que se ajustará em condições positivas ao processo de crescente democratização que vivemos. Escola que se faça uma verdadeira comunidade de trabalho e de estudo, plástica e dinâmica. E que, ao em vez de escravizar crianças e mestras a programas rígidos e nocionalizados, faça que aquelas aprendam sobretudo a aprender. A enfrentar dificuldades. A resolver questões. A identificar-se com a sua realidade. A governar-se, pela ingerência nos seus destinos. A trabalhar em grupo (Freire, 2002, p. 85).

A escola, assim, objetiva formar os hábitos de solidariedade e de participação desde o planejamento até a avaliação de propostas de formação social e política, e de disposições mentais críticas de crianças e jovens. Isso reforça a responsabilidade social e política não só dos estudantes, mas também de suas famílias. E adquire-se essa responsabilidade através da experiência, isto é, vivendo isso na escola. Em outras palavras, a escola deve possibilitar aos estudantes o exercício dessa responsabilidade e a formação dos professores primários através de seu currículo. Segundo Freire (2002), deve se adequar à “nova cultura” de direito à voz, da emersão política do povo, de diálogo, de conscientização, de participação.

A proposição filosófica da educação freiriana propõe romper, em termos de libertação, com um sistema de formação herdado da colonização, que serve apenas para manter o sistema de dominação e opressão e privilégios de poucos sobre muitos.

E, entendemos que, para isso, uma das categorias usada por Freire desde sua primeira obra é a “experiência democrática”, a qual perpassa todos seus conceitos (conscientização, diálogo, libertação, ser mais etc.) posteriormente usados para sustentar sua proposição filosófico educacional em termos de formação, isto é, esta objetiva a “experiência democrática”.

Assim como no Brasil e na América Latina, essa problemática de formação, em termos da educação, é parte também da discussão da Filosofia de Educação Africana, braço da Filosofia Africana. Reconhecemos que o termo “filosofia” é próprio da perspectiva ocidental, de maneira que se torna problemático usá-lo para caracterizar as atividades africanas de pensamento. Não obstante, defendemos que seus conteúdos e formas podem ser aprendidas em qualquer cultura e localidade, contando que os seres humanos dessas culturas e localidade sejam formados para isso, tendo suas experiências existências como base. Fala-se da “Filosofia Africana” em oposição à “Filosofia Ocidental”, vista por muitos “não-ocidentais” como hegemônica, excludente, colonizadora e dominadora. Ela busca fazer as atividades de pensamento a partir dos elementos, conceitos etnográficos próprios de seus povos. É importante lembrar que a dominação e opressão dos povos africanos da parte dos ocidentais teve êxito, graças a modelos de formação excludentes implantados na África, principalmente na África subsaariana, nos quais os africanos eram formados para serem “cidadãos de segunda categoria” na própria África. Esses modelos de formação perpassam muitos currículos educacionais de educação de muitos países da África.

Essa discussão se alinha àquela que fizemos na dissertação do mestrado no que tange a Filosofia africana. Há várias divergências quanto à natureza de Filosofia Africana entre os próprios filósofos africanos, criando assim perspectivas diferentes. Mas, concordam numa coisa: é imprescindível a “descolonização das mentes” dos africanos, isto é, romper com o processo da colonização e buscar a libertação da África de hegemonias ocidentais. Esse foi um dos principais objetivos dos líderes de diferentes países de África subsaariana pela independência, conhecidos também como *panafricanistas*. Isso se daria pela educação/formação que romperia com os valores ocidentais dominadores e opressores. A expressão “descolonização das mentes”, usada na busca pela libertação, é contraditória em termos. Porque mantém o dualismo propagado pelo Ocidente, que toma o ser humano como mente-corpo, no qual a mente é tida como mais importante que o corpo. Essa ideia não se alinha ao pensamento africano quanto à concepção do ser humano, que não tolera o dualismo.

Ao nosso ver, essa tentativa nos mostra como é perigoso falar da libertação da colonização, dominação por uma educação libertadora, mas cuja finalidade reproduz conceitualmente os aspetos antropológicos da formação na perspectiva ocidental dominadora.

Os problemas levantados pela educação (a necessidade de formar os africanos de forma diferente dos modelos coloniais, em termos epistemológicos) possibilitam a filosofia africana pensar sobre o sentido de formação na perspectiva libertadora africana. No mestrado, introduzimos a abordagem de uma educação que contempla as pessoas africanas a partir de suas culturas na perspectiva filosófica africana, tendo *ubuntu* como uma categoria própria dos povos africanos, que engloba as dimensões ontológicas, epistemológicas, axiológicas e políticas do ser africano. A partir dessa categoria, a formação é entendida como possibilidade de ser africano dentro de uma comunidade de experiência de co-percepção e de transformação. Isso quer dizer que a pessoa é formada pela comunidade e para a comunidade, para pensar os problemas da comunidade. Ela só se torna humana se, mas somente se, reconhece essa mesma possibilidade nos outros. Por isso, é um *ser-sendo*. Os marcantes expoentes da “Filosofia da Educação africana”, como campo de estudo, Metz (2015) e Waghid (2014), afirmam que essa dimensão da comunidade de formação é que diferencia a perspectiva eurocêntrica e dominadora daquela africana que busca a libertação. Isso porque, na opinião dos autores, a primeira se enfatiza e realça o individualismo.

Essa é uma das preocupações das discussões no campo da filosofia educação africana nos últimos anos. Para Ramose (2016), a África tem por obrigação libertar-se de um paradigma epistemológico imposto. Isso exige uma formação crítica *pan-epistêmica*, que possibilite seus sujeitos uma ação-reflexão de suas práticas culturais. Para isso, entendemos que a formação precisa ser reinventada para se romper com o modelo herdado da colonização. Shizha (2014; 2015) afirma que o sistema de formação, de natureza eurocêntrica, imposto na África pelos colonizadores ainda continua em vigor nas escolas africanas. E, ao mesmo tempo, a reforma do currículo educacional africano à luz do conceito de *indigenização* ou africanização parece estar no centro dos atuais debates sobre a reforma educacional em toda a África na perspectiva decolonial. É nessa linha de pensar a formação a partir das culturas africanas que Omodan e Diko (2021) trazem o conceito de *Ubuntu* como *ubuntologia* isto é, não apenas como formação africana, mas também como pedagogia decolonial com potencial libertador. É isso que este projeto de pesquisa busca fazer: categorizar

a proposta dessa nova educação epistemologicamente libertadora na perspectiva africana, já que o objeto específico é o Ensino Básico da Guiné-Bissau.

Além da categoria *Ubuntu*, trazemos também outro conceito para qualificar essa educação/formação: *mistida*. Este termo diz muito sobre a experiência e pensamento dos povos guineenses, apesar de não haver pesquisas sobre ele na perspectiva filosófica. Está presente na literatura oral guineense: nas músicas, poesias, nos contos, nas práticas culturais. Aliás, a literatura oral desempenha um papel importante na “tomada de conscientização” dos povos guineenses diante da opressão, dominação colonial. *Mistida*, para Sila (1997), é as vivências diárias dos guineenses, isto é, o dia a dia, o hoje guineense. Em termos de formação/educação na perspectiva libertadora, é necessário que seja criado um ambiente escolar de transformação de culturas de forma constante, isso porque as culturas podem trazer um conjunto de problemas, sejam eles conceituais ou não, no formato que possui característica opressor. A formação deve possibilitar um pensar crítico, uma prática reflexiva de *mistida*.

Com o apontamento dessas duas categorias na conceituação de formação humana, abordaremos, a seguir, a formação humana sob a perspectiva libertadora, que possibilita um agir transformador. Ou seja, uma práxis constituinte e constituidor da pessoa (Muraro, 2024). Retomaremos, então, a ideia do que caracteriza a formação humana nessa perspectiva, para, na próxima seção, aprofundar os conceitos presentes nela, tendo Freire como referência base.

4.3.1 A Formação Humana como Agir Libertador e Transformador

Pressupõe-se que na formação humana há uma dimensão de libertação, remontando a ideia de que os pais ao formarem os filhos, os libertem de algo; o governo ou estado ao formar seus cidadãos, os libertem de alguma coisa etc. Formar é libertar? Saber algo que o sujeito não sabia é libertar-se? Se a resposta para essa última questão for sim, quando pode se considerar sabedor desse algo, assim para se libertar? E a resposta para essa questão não nos levaria ao slogan “conhecimento é poder” do filósofo inglês Francis Bacon, que influenciou o *modus operandi* dos colonizadores? Para tentar responder essas problemáticas, é necessário e importante olharmos os termos “formar” e “libertar”.

A palavra “formação” é a combinação de duas palavras: forma e ação. Há quem diga que essa combinação significaria “ação de formar”. Isso talvez seja uma resposta óbvia. Mas, aqui pretendemos problematizar os dois termos para ver no que vai resultar, sem a pretensão de buscar ideias “claras” e “distintas”, ou seja, a universalidade de tal resultado. O termo “forma” nada mais é que a limitação espacial e temporal de algo. Assim, a forma de casa é a limitação daquilo que a casa é. E o exemplo de limitação temporal? Este talvez seja um pouco difícil. Mas, pode-se pensar no passado da pessoa, sua memória, que é a limitação de próprio ser de seu passado. O limite aqui usado é o que faz algo não ser outro algo diferente. “Formar” então é dar forma, isto é, oferecer uma limitação de modelo de algo pré-existente. E essa doação se faz de fora para dentro. Não é isso que o oleiro e o escultor fazem? Tudo que o oleiro tem é barro e suas mãos, com os quais dá forma a um objeto previamente existente em sua mente. Ele consegue modular esse objeto como quiser e pode-se dizer que a reação é de adaptação, e ser moldado. A mesma coisa acontece com escultor, que usa pedra, mármore, madeira etc. para dar formas às figuras, isto é, transformar esses em seres ou objetos previamente existentes na mente do escultor. Estes, dados a forma, não podem demonstrar nenhuma reação perante a vontade e o querer do escultor(a). Sobre a forma/formar, creio que já temos algumas ideias razoáveis para tentarmos compreender a “formação”. Mas, e a ação?

Bem, o termo “ação” denota a ideia de fazer algo. Aqui, há reação de maior ou menor resistência dos seres vivos. Os seres humanos, principalmente, fazem ação e reação. O problema talvez seja que essa ação e reação se reduz apenas aquilo que é dado previamente, que é fixa e imutável. Em outras palavras, sua ação se inicia apenas a partir da forma dada. Assim, a ação e reação não deixam de ser apenas a representação de algo que existe *a priori*.¹⁸ Continuando a ideia de ação como representação, aqui não há interesse em problematizar o que é dado, mas em atuar tendo-o como pressuposto. O filme *Os Croods* talvez seja um bom exemplo dessa representação da forma dada. O filme conta a história de uma família que vivia na

¹⁸ Aqui, faço uma ponderação para mencionar a crítica de Nietzsche à Modernidade, que ele sustenta ser a filosofia de representação através de ideias. Segundo o autor, o fazer filosofia da modernidade não passa de uma grande arrogância e pretensão do ser humano em querer dominar o mundo, isto é, controlar aquilo que o cerca, a partir de uma concepção onto-epistemológica, dada *a priori*, de que ele é o centro o universo (antropocentrismo). Para o autor, é um equívoco fazer a filosofia da representação de mundo, já que o ser humano não está fora do mundo, mas é parte dele, integrante de tudo o que existe e, por isso, não deve se colocar além deste. Ao fazer essa crítica, Nietzsche a filosofia como aquela que expressa o mundo.

caverna. Os pais tinham sido formados, referente ao espaço e tempo, na ideia de que a caverna é o único lugar seguro para eles existirem de geração em geração e de que fora dela representa uma ameaça a própria existência. Assim, os pais fizeram de tudo para manter essa família dentro da caverna. A ação deles foi apenas para salvaguardar a família dessas ameaças externas. Não interessa aos pais questionar que tipo de ameaças são, onde estão e como são. Um outro exemplo da ideia de ação é o próprio “mito da caverna” de Platão: os seres humanos estavam numa condição completamente imobilizados numa gruta, poço, onde enxergavam apenas as imagens moventes, projetadas através do sol na parede diante deles. Com isso, a ação deles era sustentar que essas imagens eram tudo que existiam, ou seja, são os próprios seres.

Tendo olhado para esses dois termos (forma e ação), pode-se afirmar que o termo “formação” denota a ideia de formar para a ação, que não necessariamente exige a problematização, a qual possibilita a transformação. E quando se fala em formação humana, há essas possibilidades: forma para ação e forma para agir, **que** Muraro (2024) denomina de “formagir”. Aqui, introduzimos uma nova forma de estar no mundo pelo agir, até então não discutida. Segundo Muraro (2024, p. 8), partindo das ideias sobre práxis de Freire, “agir é criatividade e invenção. O agir é a fonte do pensamento: refletir, criar, deliberar, escolher, decidir, qualidades da moralidade e da politicidade. Agir é o princípio, meio e fim da atividade. O agir põe em movimento o uso da liberdade, possibilitando a experiência”.

Afirmamos que “formar para a ação” se reduz à memorização, fixação e imitabilidade, sem uma possibilidade de problematização e, conseqüentemente de transformação. Em outras palavras, a ação é o fazer, sendo prática técnica de execução de atividade definidas e fechadas. E formar para o agir é possibilitar ao formando(a) a problematização da própria forma que lhe foi dada com o intuito de transformá-la, isto é, o agir é autônomo. Em outras palavras, agir é transformar algo mediante o “pensamento reflexivo”, de que fala Dewey, e “pensar certo”, de que fala Freire na experiência existencial. Esse processo se faz de dentro para fora. A epistemologia opressora/colonizadora/anti-ancestral é o fazer, por isso adapta, acomoda, está a serviço do sistema. E a epistemologia libertadora é do agir, pois é resistência e re-criação. Com base nessa diferenciação, o opressor ou colonizador manda fazer, enquanto o oprimido ou colonizado, ao buscar a libertação, engaja-se em um processo do agir histórico.

Retomando a tese, conforme apontado na introdução, a formação humana na perspectiva libertadora consiste em abordar, por meio de educação, a humanidade sempre como um processo, isto é, entidade a ser buscado de forma constante, traduzido na expressão do devir: “ser-sendo humano”. Para isso, o processo de educação deve partir das experiências dos sujeitos, de suas culturas, integrá-las pela conscientização que os faz se “re-conhecerem” como sujeitos deformativos em suas condições coloniais e buscar “ser mais”, isto é, seu ser-sendo humanos, sujeitos sempre em processo transformativo, e seu *mistida* (interesse). Para desenvolvermos essa tese, recorreremos, além de Paulo Freire que é nosso autor principal, a outros autores. Isso se justifica, porque apesar dessas discussões terem uma luz em Freire, elas são bem desenvolvidas por outros pensadores. Essas discussões se referem aos conceitos de experiência, cultura, conscientização, corpo consciente, ser-sendo, memória (história), *mistida* (interesse). Se “práxis” do pensamento libertador, como afirma Mignolo (2007), consiste em agir, pensar e propor formas de decolonialidade/libertação, percebemos esses conceitos como opções ético-política, epistemológica e formadora nessa perspectiva libertadora. Analisaremos a concepção de cada um desses conceitos, suas contribuições no processo formativo humano na perspectiva libertadora.

4.3.2 A Experiência Como Modo de Ser/Estar no Mundo Pelo Processo Formativo na Perspectiva de Paulo Freire

A experiência é um dos conceitos caros à filosofia, principalmente a partir do século XIX, com a “crise da razão”, isso porque se refere à maneira como os seres humanos vivenciam e compreendem o mundo ao seu redor. A filosofia aborda a experiência como um fenômeno subjetivo construído a partir da interação entre o sujeito e o objeto. Neste texto, optamos pela perspectiva adotada por Paulo Freire.

Toda a vida de Freire é pautada pela experiência. Em outras palavras, sua biobibliografia se resume nas experiências que viveu ao longo de sua vida. E essa experiência não consiste apenas à categoria de seu agir com os outros sujeitos, mas também, como disse Loureiro e Moretti (2021, p. 4), “considera uma leitura profunda dos sujeitos situados em determinado tempo e espaço. Assim, em Freire, a experiência é a dinâmica entre a linguagem e a realidade concreta”. A experiência é

um processo que engloba sempre a “percepção do mundo”¹⁹ dos sujeitos e seus próprios contextos. Valorizar e incluir essas percepções é imprescindível no processo formativo humano escolar libertador.

Esse conceito está impregnado em toda a sua teoria filosófico-educacional. Para falar de experiência em Freire, dois elementos devem ser mencionados como suas características: a *situação* objetiva, que é a realidade/contexto posto em um espaço e tempo (nosso mundo); a *subjetividade* que, através da sensibilidade, possibilita sentir, olhar e ler esse mundo. A sensibilidade nada mais é que o modo próprio de cada um de fazer leitura de mundo a partir de sua realidade concreta, isto é, ela constitui a experiência, que é uma forma de conhecimento baseado na relação entre a pessoa com o mundo, conhecimento este que por sua vez é construído a partir da experiência vivida. E este processo de construção, que é também experiência, envolve a reflexão crítica sobre a realidade vivida, que possibilite o sujeito compreender essa realidade e poder transformá-la. O pensar crítico por meio da reflexão nada mais é do que analisar as relações sociais e políticas que moldam a realidade vivida, assim como a identificação dos interesses e valores que estão em jogo nessas relações. É por isso que o filósofo brasileiro toma a experiência como o pressuposto do formar para agir na perspectiva libertadora. E com isso, Freire traz, como sujeitos de conhecimento, de transformação e de experiência, para centro da discussão aqueles colonizados, dominados e marginalizados em todos os sentidos. Em outras palavras, possibilita estes a terem voz para dialogar sobre suas percepções de mundo.

Entre muitos elementos na composição de experiência mencionados por Freire, está o de sua memória de infância, denominado por ele de “meu primeiro mundo”:

E porque um ser no mundo e com ele tenho o meu mundo mais imediato e não um pedaço imediato de suporte. O meu mundo mais particular, a casa onde nasci, a rua, o bairro, a cidade, o país. O quintal da casa onde aprendi a andar e a falar, onde tive os meus primeiros

¹⁹ Usamos a expressão “percepção do mundo” em vez de “visão de mundo”, por entendemos que a primeira é mais holística e denota a percepção de diferentes modos de ser/estar no mundo. O termo “cosmopercepção” é usado pela filósofa nigeriana Oyeronke para falar dos povos africanos em experiências existenciais. Ela fez a distinção entre “cosmovisão” e cosmopercepção”. Segunda ela, a ideia de “cosmovisão” privilegia o ver em relação aos outros órgãos de sentido para compreender o mundo. E isso é ocidental, isto é, “para resumir a lógica cultural de uma sociedade [que] capta o privilégio ocidental do visual” (Oyěwùmí, 2021, p. 29). Isso significa que há povos, por exemplo povos africanos, que não fazem esse privilégio, porque valorizam outros órgãos de sentidos, pois a racionalidade não é um único meio para conceber algo. Sendo assim, “cosmopercepção” é uma maneira mais inclusiva de descrever a concepção de mundo por diferentes grupos culturais.

sustos, meus primeiros medos. [...] O primeiro mundo meu, na verdade, foi o quintal da casa onde nasci, com suas mangueiras, seus cajueiros de fronde quase ajoelhando-se no chão sombreado, com suas jaqueiras, com suas barrigudeiras. Árvores, cores, cheiros, frutas, que, atraindo passarinhos vários a eles se davam como espaço para seus cantares. [...] Na verdade, ele me devolve a meu quintal cuja importância na minha vida sublinho (Freire, 2015, p. 32).

Para Freire, a experiência é um elemento estruturante no processo formativo/educacional e da própria existência. Segundo Molina (2017, p. 172), enfatizando essa ideia, esse conceito é uma das “categorias estruturantes da obra de Freire, que pode ser sintetizada como uma perspectiva de leitura e de inserção no mundo concreto”. Essa afirmação de Molina nos dá um caminho para compreender o conceito freiriano, isto é, observar a principal categoria vinculada de forma direta a ele, que é a existência e diálogo. A seguir, analisaremos esse conceito nas obras de Freire, escritas no período de exílio, que julgamos serem as que mais contribuíram com a crítica ao processo de colonização história e com uma proposição de decolonialidade ou o processo de libertação.

Na obra *Educação como prática da liberdade*, o termo experiência aparece, na verdade, 27 vezes e inexperiência, 10 vezes. Usamos a soma desses dois números, porque entendemos que há uma relação dialética entre os dois termos. Aliás, foi essa dialética que o filósofo brasileiro fez nessa obra. Por isso é que usamos o número 37 e não apenas 27 para a quantidade do termo “experiência”, o qual revela que toda a discussão do autor tem esse conceito por base, isto é, como pressuposto filosófico. Antes de adentrar a análise desse conceito, é importante trazermos o contexto no qual foi escrito esse livro, que caracteriza o primeiro ensaio de Freire em direção à sua grande contribuição na denúncia do processo histórico de colonização e no anúncio do processo de decolonialidade, isto é, de libertação, que se dá pelo formar através de educação para o agir transformador.

O livro foi publicado inicialmente em 1967, três anos depois de ser forçado a sair do Brasil, em um contexto histórico e político conturbado no Brasil e no mundo. No Brasil, a ditadura militar havia se instalado em 1964, impondo um regime autoritário, reprimindo as liberdades civis e políticas. Nesse contexto de opressão, a educação foi um dos principais instrumentos empregados pelo governo para, usando o termo de Freire, “acomodar” as mentes (formas de pensamento) e as condutas da população (as massas) com o objetivo de manter o poder e a ordem estabelecida.

para esse contexto brasileiro, a obra denunciava essa prática de dominar as massas pelo sistema de educação tradicional no Brasil e, em contrapartida, anunciava um processo de educação que, partindo da realidade dos educando, buscava desenvolver a consciência crítica e capacidade de transformação da sociedade dos que Freire denomina de “enfarrapados”; uma educação que deveria ser uma prática de liberdade, em que os alunos não fossem meros receptores de conhecimento, mas sujeitos ativos do processo educativo. E no mundo, Além do contexto político brasileiro, a obra também se insere em um contexto mais amplo de mudanças sociais e culturais que estavam ocorrendo no mundo na década de 1960. O período foi marcado por movimentos sociais como o feminismo, o movimento negro, o movimento hippie, e principalmente o movimento para descolonização na África que questionavam as estruturas político-sociais opressora-dominadoras, tradicionais da sociedade e propunham libertação e novas formas de pensar e agir e de governar. Nessa perspectiva mundial, a obra é tida por revolucionária pelo fato de se colocar como uma contraproposta à lógica autoritária, opressora, dominadora e colonizadora do sistema educativo, herdado da colonização, a tradicional, aquela que Freire caracterizaria mais tarde de “bancária”.

A obra como um todo é sustentada pela experiência, isto é, não deixa de ser um relato de experiência do filósofo brasileiro. Isso significa dizer que Freire “não é um mero espectador na história de seu povo, de modo que as ideias aqui apresentadas trazem, claras e explícitas, as marcas da experiência vivida pelo Brasil nestas últimas décadas” (Weffort, 2006, p. 11). Assim, o conceito experiência nesta obra denota a ideia de um conjunto de observações e vivências feitas por Freire através do diálogo com inúmeros brasileiros simples, muitos deles analfabetos. Em outras palavras, a experiência é um processo de autogoverno, isto é, possibilite ao sujeito a dinâmica de observar, pensar por si e agir de acordo; e de participação com os pares nas problemáticas sociopolíticas do país com objetivo de pensar soluções. Para Freire, sem autonomia e participação, não se pode falar em experiência, que ele adjetiva de “experiência democrática”, que é o modo de estar, viver no mundo com autonomia para pensar o contexto, as ações juntamente com os outros e buscar respostas para os problemas e agir de acordo com esses pensamentos. É aqui que o autor faz seria crítica ao contexto brasileiro que, na opinião dele, nunca teve essa experiência devido a sua herança colonial. Para o filósofo brasileiro, o Brasil nasceu e cresceu sem essa experiência democrática, porque o modo de ser colonial vivido no

Brasil não possibilitasse aos colonizados, dominados ter voz e autonomia do pensar e dignidade humana:

Ao lado, posto à margem, sem direitos cívicos, estava o homem comum, irremediavelmente afastado de qualquer experiência de autogoverno. De dialogação. Constantemente submetido. “Protegido.” Capaz, na verdade, de algazarra, que é a “voz” dos que se tornam “mudos” na constituição e crescimento de suas comunidades, quando ensaiam qualquer reação. Nunca, porém, capaz de voz autêntica. De opção [...]. Estávamos assim “conformados” em um tipo de vida rigidamente autoritário, nutrindo-nos de experiências verticalmente antidemocráticas, em que se formavam e robusteciam sempre mais as nossas disposições mentais também e forçosamente antidemocráticas, quando circunstâncias especiais alteram o compasso de nossa vida colonial (Freire, 2006, p. 84).

Essa herança de estruturas de colonização, segundo pensa Freire, não foi favorável à condição de experiência participativa, isto é, não se pode falar em experiência democrática, mas sim em “inexperiência”.

O sentido marcante de nossa colonização, fortemente predatória, à base da exploração econômica do grande domínio, em que o “poder do senhor” se alongava “das terras às gentes também” e do trabalho escravo inicialmente do nativo e posteriormente do africano, não teria criado condições necessárias ao desenvolvimento de uma mentalidade permeável, flexível, característica do clima cultural democrático, no homem brasileiro (Freire, 2006, p. 75).

Por “inexperiência democrática”, Freire se refere ao processo de exclusão social e política das camadas inferiores da população, de estratificação social, de não-autonomia vivido no Brasil desde a colonização, levado adiante através de um sistema formativo autoritário que objetiva padronizar a visão de mundo dos poderosos, as elites, nesse caso dos colonizadores. Essa foi também a realidade colonial vivida na Guiné-Bissau. O sistema educacional português implantado na Guiné-Bissau buscava fazer os guineenses deixarem de ser guineenses para serem portugueses de segunda categoria. Dessa forma, deixam de ser sujeitos na “re-construção” de seus valores, culturas, pensamento, história e passam a ser consumidores alheios. Voltaremos a essa ideia mais tarde ao falarmos sobre o conceito de história. No entendimento de Freire, a mentalidade de escravista e de aplicar a concepção individualista de “propriedade privada” de John Locke como sendo extensão do ser, especificamente no Brasil, contribuiu para que houvesse essa formação histórico-cultural de

inexperiência democrática. Diante disso, importa perceber que interessa a esses poderosos e elites “a exploração comercial da terra”, quando, onde e como querem.

Perante essa denúncia de pensamento e conduta de “inexperiência”, que é colonizador, Freire propõe as de experiência democrática, que deve considerar a linguagem e o modo de vida das camadas inferiores da população, os marginalizados do sistema político e econômico do país. Estes devem ser elevados a esses sistemas, outrora excluídos, por meio de um processo formativo diferente daquilo que essas camadas tinham sido submissas: aquele que usa suas próprias linguagens e suas vivências diárias no processo de aprendizagem e de construção de conhecimento. Assim, esses “povos” passam a ser sujeitos do processo, autônomos na “re-criação” de pensamento e condutas ou agir transformativo participantes. É esse processo formativo que Freire considera libertador diante do outro opressor, que ele desenvolve muito na obra *Pedagogia do Oprimido*. A libertação, possibilitando a troca de experiências dos seres humanos, abre espaço para crescimento destes em termos antro-ontológico, ético-político etc. E essa troca se faz pela experiência de participação crítica dos sujeitos no contexto da vida pública.

A concepção de experiência nesta obra revela a capacidade do filósofo brasileiro de tomar a cotidianidade dos “enfarrapados” social e politicamente como ponto de partida de sua proposição formativa, isto é, como “autorreflexão e reflexão de seu espaço e tempo” (Freire, 2006). Aqui, ele anuncia uma opção formativa na perspectiva libertadora no sentido monista: “homem/mulher-mundo”, opondo-se ao dualismo, algo que ele aborda melhor na próxima obra analisada.

Em *Pedagogia do Oprimido*, Freire aprofunda sua concepção de experiência, sempre teórica e prática, após cinco anos exilado no Chile. Se na obra anterior, o relato de experiência se baseia em sua compreensão como brasileiro, em *Pedagogia do Oprimido*, a experiência de Freire o fez se compreender como latino-americano e terceiro mundista, oprimido e colonizado por pensamentos e ações euro-ocidentais e que precisa optar por libertação. A partir dessa compreensão, a proposta dessa obra contribui na denúncia de processo de colonização, opressão e dominação e no anúncio de libertação como opção, de decolonialidade. É certo que Freire, ao falar da colonização, não usa o termo decolonialidade, mas sim libertação da colônia que persiste na economia, na política, na educação, na ética etc. A obra como um todo pode ser visto como um relato de experiência do autor, agora juntando o contexto

brasileiro e chileno ao mesmo tempo. A seguir, falaremos do contexto histórico político da obra, referente ao Brasil, América-Latina e o mundo.

Essa obra foi publicada pela primeira vez em 1968 nos Estados Unidos da América, devido a impossibilidade de fazer essa edição no Brasil e/ou no Chile. O Brasil já estava sob o regime da ditadura militar na altura. Pertencente à década de 1960, igual a obra anterior, o contexto dessa época é marcado pela intensa agitação política e social no mundo. No Brasil, por exemplo, o regime militar autoritário, além de cassar os direitos, acusou e prendeu educadores, entre eles Paulo Freire, que possibilitavam, pela educação, a organização de sujeitos invisíveis socialmente e sua colaboração política para a transformação da realidade opressora, colonizadora, dominadora. Foram acusados de atividades subversivas. Em África, o movimento de processo histórico de descolonização política avançou muito. Apesar de diversos países africanos colonizados pela França e Inglaterra já tinham alcançado a independência política, os colonizados por Portugal estavam ainda sob esse regime colonial e no processo de resistência com ele.

O termo “experiência” aparece 45 vezes nessa obra, incluído no prefácio. Essa quantidade mostra a importância desse conceito na filosofia de educação de Freire. Pelo fato de colocar a experiência como o “chão”, em referência ao pressuposto filosófico, de sua proposta educacional, denota que ela não pode ser simplesmente o resultado de conjunto de informações adquiridas, mas sim um processo de reflexão sobre a realidade vivida, isto é, processo de problematização dessa realidade que se faz com os pares. E com isso, os sujeitos conseguem compreender suas condições de colonialidade e ter a opção de buscar a libertação, a decolonialidade.

No desenvolvimento desse conceito, Freire lhe acopla dois principais adjetivos: existencial e dialógico. Isso denota toda a vivência concreta humana, incluindo o passado e o presente. É o modo de ser no mundo, criando nele e comunicando com ele; é algo que se faz diariamente. Assim diz o autor: “a experiência existencial no mundo [...] é a capacidade que mulheres e homens criamos de entender o mundo sobre que e em que atuamos, o que se deu simultaneamente com a comunicabilidade do entendido” (Freire, 2011, p. 114). É pela linguagem, comunicação que a experiência é compartilhada com os pares. E essa forma de estar no mundo pode ser em duplo sentido/condição (dualismo): o de opressão, no qual os oprimidos não se reconhecem em suas experiências existenciais, mas “assumam uma postura que chamamos de ‘aderência’ ao opressor” (Freire, 1987, p. 32); o de conscientização de seu ser no

mundo e de suas condições de colonialidade e a opção de um agir para transformá-la, isto é, de um agir em busca de sua vocação de ser-mais e de se humanizar: “De si mesmos, ao se descobrirem, por experiência existencial, em um modo de ser inconciliável com a sua vocação de humanizar-se. Da realidade, ao perceberem-na em suas relações com ela, como devenir constante” (Freire, 1987, p. 60). Aqui, os sujeitos percebem que são incompletos e que necessitam dos pares, com quem dialogam, buscam ser mais e mais e agem para transformar o mundo de forma constante.

Na experiência existencial, para Freire, a realidade é dinâmica e inacabada, diferente na condição opressora onde a realidade é tida por estática, compartimentada. A dinamicidade da experiência é pelo fato de o próprio existir ser dinâmico de consciência de relações no e com o mundo (Dju, 2021). Retomamos aqui os dois elementos característico da experiência adjetivado por Freire de existencial: a situação objetiva e a subjetividade, que para o autor não são separados, mas interdependentes, isto é, se inter-constituem. De acordo com Freire (1987), a situação objetiva refere-se às condições materiais e sociais em que os sujeitos vivem, influencia diretamente a forma como percebem o mundo e a si mesmos. Em outras palavras, é a realidade concreta em que as pessoas estão inseridas, incluindo suas condições sociais, econômicas, políticas e culturais. Essa realidade é moldada por forças sociais e históricas e pode ser transformada por meio da conscientização crítica e do agir dos sujeitos com os outros. Assim diz o filósofo brasileiro: “A realidade social, objetiva, que não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, também não se transforma por acaso. Se os homens são os produtores desta realidade e se esta, na “invasão da práxis”, se volta sobre eles e os condiciona, transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos homens” (Freire, 1987, p. 37).

Por outro lado, a subjetividade diz respeito aos aspectos emocionais e psicológicos dos sujeitos, como suas crenças, valores, expectativas e percepções. Esses aspectos são influenciados pela situação objetiva, mas também podem influenciar a forma como os sujeitos agem e reagem a ela. Por exemplo, se o indivíduo vive em uma comunidade ou sociedade, cuja educação almeja apenas a manutenção dos conhecimentos e valores transmitidos, é mais provável que esse indivíduo reproduza isso, isto é, passe para frente essas “verdades absolutas” aos filhos e netos. E caso a formação almeje problematização, pensar reflexivo, o sujeito tenderia à transformação. Com esse exemplo, não queremos dizer que, para Freire, a realidade

objetiva é o único elemento determinante da subjetividade, até porque os indivíduos têm a capacidade de pensamento, o que Freire denomina de “tomada de consciência”, por mais ingênua que seja (Freire, 2006).

A grande “sacada” (lampejo) de Freire, referente à concepção de experiência nesta obra, talvez seja por ter eliminado o dualismo entre objetividade e subjetividade e as colocar como elementos interdependentes em uma permanente dialética. Com isso, tomamo-la como pressuposto filosófico para a libertação, que entendemos aqui também para a de(s)colonização, Segundo Freire (1987, p. 37), “Não se pode pensar em objetividade sem subjetividade. Não há uma sem a outra, que não podem ser dicotomizadas”. O dualismo das duas favorece a contradição opressor-oprimido, colonizador-colonizado, dominador-dominado etc. E conseqüentemente, isso não possibilita a transformação da condição opressora, colonial, pois não reconhece a relevância do agir nesse processo. Na visão do filósofo brasileiro,

A objetividade dicotomizada da subjetividade, a negação desta na análise da realidade ou na ação sobre ela, é objetivismo. Da mesma forma, a negação da objetividade, na análise como na ação, conduzindo ao subjetivismo que se alonga em posições solipsistas, nega a ação mesma, por negar a realidade objetiva, desde que esta passa a ser criação da consciência. Nem objetivismo, nem subjetivismo ou psicologismo, mas subjetividade e objetividade em permanente dialeticidade (Freire, 1987, p. 37).

Esse dualismo não favorece a construção do conhecimento significativo nem a superação das condições colonizador-colonizado e opressor-oprimido, pois desconsidera a dialética entre subjetividade e objetividade no agir crítico necessário à transformação da realidade colonial e opressora. Para Freire, o conhecimento da realidade exige não apenas a compreensão crítica, mas também o envolvimento ativo no processo de transformação. Ele aponta que o colonizador-opressor, ao resistir à superação das condições de opressão, recorre ao subjetivismo para criar uma falsa realidade em si mesmo. Essa estratégia visa preservar os interesses de classe do colonizador-opressor, que se opõem à transformação da realidade e à ruptura com o sistema de dominação vigente. Um simples reconhecimento da situação opressora não é suficiente para superá-la. Segundo Freire (1987, p. 39),

Este é o caso de um “reconhecimento” de caráter puramente subjetivista, que é antes o resultado da arbitrariedade do subjetivista o qual, fugindo da realidade objetiva, cria uma falsa realidade “em si

mesmo”. E não é possível transformar a realidade concreta na realidade imaginária. É o que ocorre, igualmente, quando a modificação da realidade objetiva fere os interesses individuais ou de classe de quem faz o reconhecimento. No primeiro caso, não há inserção crítica na realidade, porque esta é fictícia; no segundo, porque a inserção contradiria os interesses de classe do reconhecedor.

A contradição opressor-oprimido, colonizador-colonizado pode até reconhecer a gravidade do pensamento, conduta e a condição colonizadora, opressora, mas é incapaz de fazer a inserção crítica. O pior ainda, faz o uso de racionalização para distorcer as verdades dessa condição e, assim, minar as bases objetivas dela. A ideia de experiência nesta obra articula a subjetividade dos colonizados, oprimidos e dominados com a situação objetiva em que eles se encontram, por meio de um diálogo crítico e reflexivo, que permita a compreensão da realidade em que vivem e a sua transformação.

O segundo adjetivo acoplado ao conceito de experiência para reforçar a ideia freiriana, em decorrência de a existencial, é o dialógico. A experiência dialógica decorre daquela existencial. Isso significa simplesmente que a experiência não se faz sozinho(a), mas com o mundo e com os outros. A experiência do diálogo é condição para o processo de libertação política, epistemológica e ontológica. Uma vez se reconhecendo como incompletos em experiência existencial e conscientes disso, os sujeitos se colocam em diálogo para pronunciar o mundo e buscar sua humanização. Diz Freire: longe de ser uma tática ou uma concessão, “O diálogo, como encontro dos homens para a ‘pronúncia’ do mundo, é uma condição fundamental para a sua real humanização” (Freire, 1987, p. 134). O diálogo é a essência da experiência, pois é o que faz o ser humano, uma vez que este é aberto ao mundo (aos fenômenos) e aos pares, criando histórias na intersubjetividade. Como diz o professor Fiori (1987, p. 16): “O diálogo fenomeniza e historiciza a essencial intersubjetividade humana; ele é relacional e; nele, ninguém tem iniciativa absoluta. Os dialogantes “admiram” um mesmo mundo; afastam-se dele e com ele coincidem; nele põem-se e opõem-se. Vimos que, assim, a consciência se existência e busca perfazer-se”. A experiência é um elemento chave no processo de conscientização, que, por sua vez, é o processo pelo qual os indivíduos se tornam conscientes de sua condição de oprimidos, de inacabados e se engajam em ações transformadoras de si mesmos e do mundo.

Nesse sentido, a experiência é um meio para a construção de uma consciência crítica e para a transformação da realidade.

A proposta de experiência nessa dimensão de diálogo freiriano é para mostrar que há permanente diálogo entre a subjetividade e situação objetiva, isto é, há uma relação interdependente e transformadora entre o ser humano e o mundo. O ser humano concreto que age no mundo e, ao fazer isso, transforme este e é também transformado. Os dois se dão simultaneamente, conforme diz o filósofo brasileiro, “A reflexão que propõe, por ser autêntica, não é sobre este homem abstração nem sobre este mundo sem homem, mas sobre os homens em suas relações com o mundo. Relações em que consciência e mundo se dão simultaneamente. Não há uma consciência antes e um mundo depois e vice-versa” (Freire, 1987, p. 70).

Por isso, Freire faz uma forte crítica ao modelo formativo, denominado por ele de “bancário”, porque este toma o ser humano no sentido abstrato, separado de sua relação com o mundo, isto é, não considera a unicidade interdependente da condição objetiva e/com a subjetividade. Para o autor, “A educação como prática da liberdade, ao contrário daquela que é prática da dominação, implica na negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim também na negação do mundo como uma realidade ausente dos homens” (Freire, 1987, p. 70). Pelo contrário, ao realçar o dualismo entre elas, esse modelo formativo ignora ou desvirtua a inserção crítica dos formandos na realidade objetiva e os adapta a uma realidade alheia, objetivando em narrar e transmitir conhecimentos, valores, verdades aos formandos, que são obviamente também alheios. Segundo Freire (1987, p. 60), esses saberes transmitidos e narrados deixam “de ser ‘experiência feito’ para ser experiência narrada ou transmitida”. A desconexão com a realidade e a sua noção como algo fixo e estático e a própria “alheidade” são características desse modelo formativo, cuja palavra é totalmente vazia, sem nenhum aspecto transformador concreto. Falando sobre a ideia de realidade presente nesse processo formativo “bancário”, Freire diz o seguinte:

Falar da realidade como algo parado, estático, compartimentado e bem-comportado, quando não falar ou dissertar sobre algo completamente alheio à experiência existencial dos educandos vem sendo, realmente, a suprema inquietação desta educação. A sua irrefreada ânsia. Nela, o educador aparece como seu indiscutível agente, como o seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é “encher” os educandos dos conteúdos de sua narração. Conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação. A palavra, nestas

dissertações, se esvazia da dimensão concreta que devia ter ou se transforma em palavra oca, em verbosidade alienada e alienante. Daí que seja mais som que significação e, assim, melhor seria não dizê-la (Freire, 1987, p. 57).

A experiência sendo relação transformadora interdependente do sujeito com seu mundo, que se faz com os pares, pensada na dialética de subjetividade e situação objetiva, possibilitou Freire pensar em um processo formativo na perspectiva libertadora, que considera a situação objetiva e a subjetividade de seus sujeitos (Formando, formadores e a comunidade local). Isso significa que todo o processo formativo deve reconhecer as condições concretas em que seus sujeitos vivem e trabalhar com eles para desenvolver uma compreensão crítica dessas condições. Ao mesmo tempo, as etapas formativas (o currículo) devem ser organizadas de certa forma que auxiliem seus sujeitos a explorarem e expressarem suas próprias diversidades de experiências, crenças e valores, para que possam se tornar agentes de mudança em suas próprias vidas e comunidades. A partir desta obra *Pedagogia do Oprimido*, Freire vai experienciar e explorar essas concepções e convicções, principalmente em relação aos países da África que, no momento estavam em um processo de libertação do colonialismo histórico. Isso nos leva a analisar a concepção de experiência presente na próxima obra.

Em nossa terceira e última obra de análise no entendimento de experiência de Freire, *Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo*, Freire se compreende definitivamente como uma pessoa de “terceiro-mundo”, isto é, de “sul global”, na sua relação com os países africanos. Na guinada da concepção de experiência na obra anterior, Freire procura vivenciar essa noção na Guiné-Bissau. O próprio título da obra evidencia que é um relato de experiência que se constrói constantemente com os pares na relação com o mundo, situação objetiva. E com isso, a proposta da obra é contribuir com o processo de de(s)colonialidade do saber através de processo formativo libertador perante a relação colonizador-colonizado, relatando as práticas educativas a partir de experiências locais dos guineenses. É importante abordar essa relação intrínseca entre Freire e a África antes de contextualizarmos histórico e politicamente essa obra, o que faremos nos próximos parágrafos.

A influência africana no pensamento pedagógico de Paulo Freire é notável, especialmente no contexto de sua pedagogia libertadora. Essa interação reflete as influências das lutas anticoloniais e dos movimentos de independência que marcaram

o século XX em diversos países africanos. Freire, enquanto pensador dialógico e figura central na educação latino-americana, teve suas ideias enriquecidas pela resistência e pelas experiências coletivas desses movimentos. A *Pedagogia do Oprimido*, em particular, reflete princípios como a libertação coletiva, o diálogo e a valorização das culturas locais, que dialogam com as filosofias africanas, como o Ubuntu, e com as práticas comunitárias emergentes nas lutas de emancipação.

Durante suas experiências na África, Freire observou comunidades cujos saberes se manifestavam de forma coletiva e ancestral, alinhando-se à sua crítica à "educação bancária". Ele defendeu um modelo educacional que priorizasse as experiências concretas dos oprimidos, promovendo sua transformação de "subjetividades domesticadas em subjetividades revolucionárias", como descrito por Streck e Moretti (2013, p. 42) em referência a McLaren (2008). As lutas de independência africanas e as reflexões de líderes como Amílcar Cabral contribuíram para o desenvolvimento de sua abordagem educativa. Cabral, por exemplo, via a cultura como uma "arma de luta", essencial para a libertação e reapropriação da experiência dos povos colonizados, um aspecto que ecoa na pedagogia freiriana.

A relação de Freire com os movimentos de libertação africanos foi particularmente significativa na Guiné-Bissau, onde suas ideias foram aplicadas em iniciativas educacionais pós-coloniais. Em *Cartas à Guiné-Bissau* (2019), Freire ressalta a necessidade de evitar a imposição de modelos educacionais estrangeiros, defendendo uma escuta ativa e o aprendizado a partir das experiências locais. Ele reconheceu que a educação, na perspectiva libertadora, deveria ser um instrumento para a construção da soberania cultural e política, destacando que a verdadeira libertação surge como uma prática coletiva e situada, e não como um ato imposto externamente. "A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica na ação e na reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo" (Freire, 1987, p. 67), isto é, não é um ato que se impõe ao povo, mas uma prática que emerge da realidade concreta de cada contexto.

Streck e Moretti (2013) complementam essa visão, destacando que superar a colonialidade requer práticas pedagógicas autênticas e endógenas que emergem das tensões e insurgências locais. Segundo os autores, as pedagogias resistentes africanas, muitas vezes silenciadas pela colonialidade, continuam a influenciar o pensamento decolonial na América Latina, fortalecendo conexões epistemológicas

entre os dois contextos. Essas práticas subalternas sobrevivem como formas de insurgência pedagógica, demonstrando o papel transformador da educação.

Freire identificou pontos de convergência entre as lutas africanas e latino-americanas, especialmente na ênfase no protagonismo dos oprimidos e na reconstrução de suas narrativas históricas. Streck e Moretti (2013) reforçam essa conexão ao sublinhar que a pedagogia latino-americana busca resgatar a "latinidade negada", aprendendo nas "fronteiras" culturais e epistemológicas, em um movimento que dialoga diretamente com a valorização das experiências africanas.

A interação entre África e América Latina no campo da pedagogia transcende aspectos históricos, constituindo-se como uma troca epistemológica e prática. Ao reconhecer e incorporar as contribuições africanas, Freire aponta para uma pedagogia que não apenas ensina, mas emancipa. Nesse sentido, segundo Streck e Moretti (2013), a educação torna-se um espaço central para a luta social e política, um campo onde as vozes subalternas podem transformar suas condições de opressão em práticas de libertação conectadas globalmente.

Sobre o contexto histórico e político da obra *Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo*, elas foram escritas durante a década de 1970, especificamente de 1975 a 1976, direcionadas ao então ministro da educação, Mario Cabral, e às equipes educacionais de Guiné-Bissau. Nesse período, a Guiné-Bissau, assim como outros países africanos, passou por um processo de descolonização histórico política. Portugal, que havia estabelecido sua colonização na Guiné-Bissau enfrentou resistência por parte do movimento nacionalista que lutavam pela independência, conhecido por Partido Africano da Independência da Guiné e Cabo Verde (PAIGC), liderado por Amílcar Cabral. O PAIGC iniciou uma luta armada contra as forças portuguesas em 1963, e a resistência se intensificou na década de 1970, com a mobilização de guerrilheiros em todo o país. Em 1973, o PAIGC conseguiu uma vitória decisiva contra as forças portuguesas, o que acelerou o processo de independência. Em 1974, Portugal, que enfrentava uma crise política e econômica em casa, iniciou negociações com o PAIGC para a independência da Guiné-Bissau e de Cabo Verde. Em 24 de setembro de 1973, a Guiné-Bissau se tornou oficialmente independente. Com a obtenção da independência política, o país passou a enfrentar outro grande desafio na construção de pensamento e conduta diferentes nesse país recém liberto politicamente: "o de 'descolonização das mentes', a que faz referência Aristides Pereira" (Freire, 2019, 16). Aliás, esse era o desafio pelo menos de todos os

países da África subsaariana em razão de séculos da colonização história, traduzido por os então principais panafricanistas africanos em um dos objetivos comuns de todo o panafricanismo: “a reafricanização das mentes” através de um sistema educacional radical que possibilita a real a transformação dos guineenses em termos epistemológicos e éticos (pensamento e conduta), diferente daquele sistema herdado do colonizador português. Freire aponta isso ao tentar explicar a “reafricanização das mentalidades” que ele atribuiu ao Amílcar Cabral, dizendo que essa expressão

implica a transformação radical do sistema educacional herdado do colonizador, o que não pode ser feito, porém, de maneira mecânica. Envolvendo fundamentalmente uma decisão política, em coerência com o projeto de sociedade que se procura criar, esta transformação radical requer certas condições materiais em que se funde, ao mesmo tempo que as incentive. Requer não apenas o aumento indispensável da produção, mas a sua reorientação, ao lado de uma diferente concepção da distribuição. A clareza política na determinação do que produzir, do como, do para que, do para quem produzir (Freire, 2019, p. 26).

A transformação não pode ser importada e alheia às experiências guineenses, pois envolve o pensar e o agir dos próprios guineenses a partir de suas percepções de mundo, suas experiências. E a dimensão política deve levar em conta esse contexto para incentivar o início desse processo transformador. O termo experiência aparece 132 vezes nesta obra. Isso nos mostra o grau de importância desse conceito tomado por Freire a partir das realidades guineenses. Ciente de que as experiências não se transplantam, mas se reinventam, o filósofo brasileiro começa a descrever como as experiências africanas, com as quais se sente ligado, impactam as suas:

Faço esta referência para sublinhar quão importante foi, para mim, pisar pela primeira vez o chão africano e sentir-me nele como quem voltava e não como quem chegava. Na verdade, na medida em que, deixando o aeroporto de Dar es Salaam, há cinco anos passados, em direção ao campus da universidade, atravessava a cidade, ela ia se desdobrando ante mim como algo que eu revia e em que me reencontrava. Daquele momento em diante, as mais mínimas coisas — velhas conhecidas — começaram a falar a mim, de mim. A cor do céu, o verde-azul do mar, os coqueiros, as mangueiras, os cajueiros, o perfume de suas flores, o cheiro da terra, as bananas, entre elas a minha bem amada banana-maçã, o peixe ao leite de coco, os gafanhotos pulando na grama rasteira, o gingar do corpo das gentes andando nas ruas, seu sorriso disponível à vida, os tambores soando no fundo das noites, os corpos bailando e, ao fazê-lo, “desenhando o mundo”, a presença, entre as massas populares, da expressão de sua

cultura que os colonizadores não conseguiram matar, por mais que se esforçassem para fazê-lo, tudo isso me tomou todo e me fez perceber que eu era mais africano do que pensava [...] Era um reencontro comigo mesmo (Freire, 2019, p. 13-14).

Não existe uma experiência universal (conceito abissal), pois a experiência é feita na relação dialética entre a subjetividade e a situação objetiva dentro de um contexto particular, formando assim a percepção de mundo de seus sujeitos, expressas em aspetos culturais. O projeto de “descolonização das mentes” através de um processo formativo diferente, partindo de experiências situacionais, provoca uma ruptura no dualismo até então colocado pelo sistema educação colonial entre o agir transformador (trabalho) e a sua reflexão (estudo). Na Guiné-Bissau, existia um abismo ou uma completa separação entre o estudo formal (trabalho mental ou intelectual) e as atividades práticas (trabalho manual ou braçal). Na educação colonial, a concepção era que apenas estudar faz o indivíduo se tornar “civilizado”, isto é, evoluído de sua condição original de ser indígena guineense. Trabalho intelectual era considerado atividade dos “brancos” portugueses. Ao contrário, o trabalho manual era visto como característica dos “bárbaros”, aqueles que não evoluíram ao nível dos “brancos”, “civilizados”. Para romper com esse dualismo, Freire relata a experiência de colocar os estudantes de liceus de Bissau em dialética com a atividade produtiva (trabalho manual), já que o contexto guineense era caracterizado pela produção de hortaliças, amendoim etc. Segundo Freire (2019, p. 35),

Em certo momento já não se estuda para trabalhar nem se trabalha para estudar; estuda-se ao trabalhar. Instala-se aí, verdadeiramente, a unidade entre a prática e a teoria. Mas, insista-se, o que a unidade entre prática e teoria elimina não é o estudo enquanto reflexão crítica (teórica) sobre a prática realizada ou realizando-se, mas a separação entre ambas. A unidade entre a prática e a teoria coloca, assim, a unidade entre a escola, qualquer que seja o seu nível, enquanto contexto teórico, e a atividade produtiva, enquanto dimensão do contexto concreto.

Essa dialética de teoria-prática serviu justamente para afirmar que a escola não é uma instituição separada da vivência diária dos guineenses, pelo contrário, ela é parte desta última, que é o pressuposto da escola. Por isso, o grande valor dessa experiência dialética é de provocar relações interdependentes entre “a escola, qualquer que fosse o seu nível, e a realidade local, regional e nacional” (Freire, 2019, p. 74). A escola é e deve fazer parte das comunidades, emergir-se destas Isso mostra

também uma desmistificação do conceito de escola, tomado como sinônimo de cientificismo, herança da colonização. A escola é lugar de experiência, no qual acontece não só a formação científico epistemológica, como também a formação socio-ético, política e cultural. Em outras palavras, é o lugar da formação humana. Freire traduz tudo isso assim:

Tanto quanto venho aprendendo da experiência guineense, me parece que um dos aspectos básicos do sistema de educação constituindo se é o chamamento que vem fazendo aos educandos para, ao lado de sua indispensável formação científica e concomitantemente com ela, numa prática adequada, desenvolverem a solidariedade, a responsabilidade social, o gosto do trabalho livre, como fonte de conhecimento, na produção do socialmente necessário, a camaradagem autêntica e não a competição que o individualismo gera. E é entregando-se a esta tarefa que o Comissariado de Educação vem contribuindo para a formação do homem novo e da mulher nova (Freire, 2019, p. 71).

Se de um lado, o principal objetivo do sistema educacional colonial era “desafricanização” dos sujeitos locais, por outro, o principal foco deve ser também a descolonização desses sujeitos por meio de um processo formativo libertador, com base nas experiências de seus sujeitos. Julgamos que as experiências guineenses de que Freire fala, que formam percepções de mundo destes, são pressupostos filosóficos para a abordagem do processo formativo/educacional na perspectiva libertadora/decolonial. Isso porque o “novo” projeto educacional para “libertar/descolonizar” os guineenses necessariamente deve considerar as experiências locais do país. Freire realça essa ideia ao considerar que “Desta forma, a experiência existencial da população, como um todo de que a atividade produtiva é uma dimensão central, se constitui como a matriz de todo o quefazer educativo” (Freire, 2019, p. 227). A ênfase na experiência dos sujeitos possibilita desfazer os dualismos, nos quais foram imergidos por meio de educação colonial referente à concepção ontológica, epistemológica, ético-política e sociocultural. Com isso, esse “novo” projeto formativo de pós-independência dos guineenses objetiva pela experiência uma formação, cujo processo leva a uma

reflexão crítica, aprofundando-se cada vez mais sobre a maneira espontânea como os seres humanos “se movem” no seu mundo. É tomar a quotidianidade mesma em que se encontram, como objeto de sua análise, no sentido de desopacizá-la, alcançando assim, a pouco e pouco e na continuidade da prática, a razão de ser da própria

maneira como estão sendo no mundo. Em outras palavras, é superar o conhecimento que permanece preponderantemente ao nível da sensibilidade dos fatos pelo conhecimento que alcança a razão de ser dos mesmos (Freire, 2019, p. 229).

Se a experiência é um processo do ser humano a partir de sua relação com o mundo, subjetividade e situação objetiva, ela realça a importância entre o conhecimento e a realidade vivida. Nas ideias do filósofo brasileiro que vimos até agora, a experiência deve ser o ponto de partida de processo formativo na perspectiva libertador/decolonial. Neste, os sujeitos trazem consigo suas próprias experiências, que são moldadas por sua cultura e contexto social. A partir dessas experiências, constroem seus próprios conhecimentos e percepções sobre o mundo. A experiência é, portanto, um elemento essencial para o processo formativo, uma vez que é o ponto de partida para a construção de novos conhecimentos. Pensar um “novo” projeto de formação humana, diferente daquele colonial, do qual os guineenses pretendiam superar, conforme mencionado por Freire (2019), não é suficiente só enfatizar a questão da experiência do sujeito, apesar desta ser questionável (se a experiência é individual), mas também contextualizá-la e relacioná-la com a cultura em que o sujeito vive. Isso porque há uma relação intrínseca entre experiência e a cultura. A seguir, abordaremos o conceito de cultura na sua relação com a experiência, com base em Paulo Freire, tendo a formação humana na perspectiva libertadora/decolonial como panorama.

4.3.3 Cultura na Constituição da Pessoa Pela Formação Libertadora

O conceito de cultura é problemático, estudado vastamente pelas ciências sociais e humanas, porque é usado tanto para falar em libertação quanto para falar em colonização, opressão e dominação. A sua problematização consiste justamente nas relações de poder e dominação que possa estar por trás de sua conceituação. Em outras palavras, a cultura pode ser opressora, colonizadora ou libertadora, decolonial. Para compreendermos melhor essa problematização, antes de abordar o conceito na perspectiva freiriana, trazemos aqui a análise desse termo feita por Terry Eagleton quando fala da transição do sentido de cultura a partir de sua raiz latina. A primeira versão, segundo o autor, relaciona a ideia de cultura com a natureza, isto é, como derivado da natureza. Assim, se, fala da cultura como sinónimo de “lavoura”,

“cultivo agrícola”, daquilo que cresce naturalmente, “habitação”. Com isso, “nossa palavra para a mais sobre as atividades humanas, assim, é derivada de trabalho e agricultura, colheita e cultivo” (Eagleton, 2011, p. 9-10). Aqui, a ideia de cultura é associada ao material e, muito mais tarde, ao intelectual, isto é, como uma atividade humana material e moral ou intelectual. E depois, tirando esses adjetivos, ela denota a ideia de uma entidade, isto é, uma abstração em si mesma. O autor extraiu essas ideias da palavra latina *colere*, que entende ser raiz da palavra cultura, que designa, além de cultivar, o habitar, ocupar (*colonus*), o adorar e o proteger no sentido religioso (*cultus*). O ocupar é no sentido de colonizar, que é a ação de invadir. Assim, a cultura é essa ação de ocupar e invadir. Será por isso que os colonizadores pensaram que levaram cultura aos africanos ao invadir a África? E no sentido de *cultus*, “trata-se de arte elevada ou das tradições de um povo” (Eagleton, 2011, p. 10) que devem ser protegidas e reverenciadas.

Além dessa transição histórica do termo cultura a partir de sua raiz latina (de cultivo para colonização e para ação religiosa), há também o aspecto filosófico do conceito, isto é, a dialética entre o que é natural e o que é produzido, para usar as palavras de Eagleton: entre o natural e artificial. Segundo o autor, “se cultura significa cultivo, um cuidar, que é ativo, naquilo que cresce naturalmente, o termo sugere uma dialética entre o artificial e o natural, entre o que fazemos ao mundo e o que o mundo nos faz” (Eagleton, 2011, p. 11). Aqui, me parece que a ideia de cultura se cruza com a de experiência acima visto. Essa dialética implica que não deve haver a dicotomia entre a cultura e a natureza, porque os seres humanos transformam a natureza, construindo assim seus saberes necessários, e a natureza os influencia também, isto é, os transforma igualmente. Seguindo essas ideias desse autor, isso significa que a construção da cultura na dialética com a natureza se dá pelo agir do ser humano, pelo trabalho, o qual realça a diferença entre este e a natureza. O agir na natureza criando cultura denota a flexibilidade do ser humano que a natureza não possui. Freire vai enfatizar esse pensamento na *Pedagogia do Oprimido*. Assim, em termos de formação na perspectiva libertadora, a cultura não pode ser um pressuposto determinista, que é fixa e acabada, mas envolve a dialética entre a regulação e a espontaneidade, isto é, seguir regras e agir espontâneo, porque o cultural é o que se pode mudar.

De forma genérica, a cultura é compreendida como um conjunto de elementos que caracterizam um grupo social/comunitário e que são influenciados por diversos

fatores, tais como a história, o meio ambiente, a economia, a política, a religião e a arte. Três grandes antropólogos do século XX resumem o sentido de cultura assim: conjunto de valores, crenças, tradições, conhecimentos, costumes, condutas e práticas que são compartilhados por um grupo de pessoas e que são transmitidos de geração em geração (Geertz, 1973; Kroeber; Kluckhohn, 1952).

Trazendo a crítica de Abu-Lughod (1991) e de Clifford (1988), entendemos que o conceito de cultura tende a generalizar e homogeneizar as características de um grupo social, sem considerar a diversidade e as diferenças que existem dentro deste grupo. Além disso, a sua conceituação em geral tende a ser euro-ocidentalizada, ou seja, baseada em modelos ocidentais de pensamento, o que pode levar a uma visão distorcida e limitada das culturas não ocidentais (Said, 2007). A outra crítica que possa surgir desse conceito, que podemos ver em Fanon (1961) e Said (1993), é que ele pode ser utilizado de maneira “ideológica”, para justificar a colonização de um povo e a dominação de um grupo social sobre outro. Por exemplo, a ideia de que uma cultura é superior a outra pode ser usada para justificar a colonização, o imperialismo e o racismo. Além disso, trazendo a crítica africana de Appiah (1992), a conceituação de cultura pode ser utilizada de maneira essencialista, ou seja, como uma característica fixa e imutável de um grupo social, sem considerar que as culturas estão em constante transformação e mudança.

De acordo com as ideias de Freire, a cultura é um fenômeno dinâmico e complexo, que está em constante transformação e é influenciado por diversos fatores sociais, políticos e econômicos. Segundo o autor, a cultura não pode ser compreendida de forma isolada, mas sim como um processo histórico que envolve a relação entre os seres humanos e seu meio ambiente, bem como as relações sociais e políticas que são estabelecidas entre eles.

Em sua obra *Educação como Prática da Liberdade*, o termo cultura aparece 60 vezes, incluindo no prefácio. O conceito aparece aqui como resultado do trabalho (seja manual ou intelectual) feito por pessoas pela sua sobrevivência e necessidade. Em outras palavras, as pessoas agem, construindo a cultura, que expressa a experiência ou a maneira de agir. Daí surge o modo de vida democrático como expressão cultural, em função de seus contextos, os quais os auxiliam a viver. Na visão de Freire (2006, p. 136, *aspas no original*),

“Cultura neste quadro, dizem, é o arco, é a penas com as quais o índio se veste.” E quando se lhes pergunta se as penas não são da natureza, respondem sempre: “As penas são da natureza, enquanto estão no pássaro. Depois que o homem mata o pássaro, tira suas penas, e transforma elas com o trabalho, já não são natureza. São cultura.”

Essa citação é uma provocação que pode ser explorada para questionar a existência de um possível dualismo entre natureza e cultura, como se fossem duas realidades completamente distintas. Freire aponta que a cultura é um produto das ações humanas sobre a natureza, um ato criativo e intencional que expressa subjetividades. Nesse sentido, o ser humano não pode ser entendido exclusivamente como natureza ou cultura, mas sim como um ser que integra ambas, articulando-as em sua existência. No caso dos povos indígenas, o uso das penas de pássaros é um exemplo concreto dessa integração: ao transformar um elemento da natureza em um ornamento cultural, eles não apenas demonstram sua habilidade técnica e autonomia, mas também expressam simbolismos e valores intrínsecos à sua visão de mundo. Para eles, natureza e cultura não são separadas de forma rígida, mas se inter-relacionam profundamente. Essa perspectiva reforça que a cultura não é algo exterior à natureza, mas, sim, uma continuidade dela, ressignificada pela ação humana. Assim, o indígena não faz essa diferença porque sua prática cultural já está imersa em uma visão holística que une o natural e o cultural.

Com isso, Freire critica o emprego da cultura como sinônimo de intelectualismo, contrário à “ignorância” e à indolência, ou seja, à ausência de conhecimento universalista-dominante, característica das elites. Assim, o filósofo brasileiro denuncia o preconceito e discriminação para com os saberes dos povos marginalizados, que nada mais é que um instrumento de dominação e opressão. Excluem os saberes dos colonizados do sistema de conhecimento e estes passam a se tornar consumidores dos saberes das elites. Por mais que esses povos tentem resistir e expressar suas culturas, mais são taxados de “ignorantes” ou até de mesmo de “primitivos” e, assim, almejam os saberes das elites como os únicos verdadeiros para a resolução de seus problemas. O autor denomina esse tipo de ação de “alienação cultural”, que nada mais é que

voltar messianicamente para as matrizes formadoras ou para outras consideradas em nível superior ao seu, em busca de solução para seus problemas particulares, inadvertidos de que não existem

soluções pré-fabricadas e rotuladas para estes ou aqueles problemas, inseridos nestas ou naquelas condições especiais de tempo ou de espaços culturais. Qualquer ação que se superponha ao problema implica uma inautenticidade, por isso mesmo no fracasso da tentativa (Freire, 2006, p. 87).

A elitização ou intelectualização da cultura, sendo herança colonial, se fixa na palavra (escrita), excluindo as práticas, saberes orais dos oprimidos e colonizados, e garante privilégios aos dominadores, considerados como sujeitos de cultura. Essa ideia de cultura intelectualizada prejudica a possibilidade de diálogo e da própria experiência, já que não está ligada à criticidade – investigação tomando a própria situação como objeto de conhecimento com o objetivo de transformá-la constantemente. Na visão de Freire, essa cultura fixada na palavra é uma realidade importada, isto é, a visão de mundo ocidental. Por isso, o(s) intelectual(is) que faz(em) essa importação ou têm a realidade externa como ponto de referência de seu pensar e de sua avaliação sofrem

de uma nostalgia. Vivia mais uma realidade imaginária, que ele não podia transformar. Dando as costas a seu próprio mundo, enojado dele, sofria por não ser o Brasil idêntico ao mundo imaginário em que vivia. Por não ser o Brasil a Europa ou os Estados Unidos. Na verdade, introjetando a visão europeia do Brasil como país atrasado, negava o Brasil e buscava refúgio e segurança na erudição sem o Brasil verdadeiro, e, quanto mais queria ser um homem de cultura, menos queria ser brasileiro (Freire, 2006, p. 106).

Com essa crítica, Freire realça a importância de pensar a formação humana na perspectiva libertadora para o que ele denomina de “democratização da cultura” a partir da própria realidade, pois essa formação possibilita a tomada de consciência e a própria conscientização do ser humano, em seu estar no mundo e com o mundo, de seu papel como sujeito de conhecimento e não seu objeto. E com isso, esse ser humano se descobre como construtor, “re-criador” do mundo da cultura por meio de seu agir transformador. Aqui, a noção de cultura surge associada à dialética com a natureza. Estar no mundo e com o mundo do ser humano mostra-o como o sujeito de relações com a natureza na construção da cultura.

Em suas diversas experiências de Círculo cultural pelo Brasil, relatadas nesta referida obra, Freire fala dessa relação do ser humano com a natureza na construção da cultura. Ele afirma que, enquanto um ser criador e “re-criador”, através do trabalho, o ser humano altera a realidade ao seu redor. Ao se perguntar coisas simples, como

quem construiu o poço, por que, como e quando o fez, emergem dois conceitos fundamentais: necessidade e trabalho. A cultura é então explicitada no nível básico de subsistência. O ser humano construiu o poço porque precisava de água e o fez através do conhecimento adquirido ao interagir com o mundo. Ele submeteu-o ao processo de transformação através do trabalho, criando não só o poço, mas também a sua casa, a sua roupa e os seus instrumentos de trabalho.

Com isso, não poderia haver a colonização, dominação e opressão de alguns sobre os outros com base na questão de saber, de ser e de poder, isto é, de cultura, já que todos são sujeitos desse processo de experiência existencial nas suas relações com a natureza e com os pares na construção de cultura ligada à história local. E na condição de colonialidade e colonização, compreender a cultura nesses moldes possibilita a reflexão sobre a intelectualização ou elitização desse conceito a partir de pensamentos e condutas, isto é, abre a possibilidade de processo de libertação. As palavras (leitura da palavra) não criam a cultura, pois esta não é do domínio delas. O que elas podem fazer é conscientizá-la. Na obra seguinte, o autor desenvolve melhor essa ideia de cultura.

Na obra *Pedagogia do Oprimido*, o termo cultura surge 180 vezes, algumas vezes complementado por “de silêncio”, isto é, “cultura de silêncio”. Diante da situação de opressão, na qual os oprimidos são estratificados e tomados como inferiores, iletrados e aculturais em seus saberes e existência e, por isso, são consumidores de cultura e não seus construtores, tudo isso em nome de preservação de uma determinada cultura e conhecimento dominador, Freire propõe a formação na perspectiva libertadora que possibilite os oprimidos saberem e afirmarem seus seres concretos, sujeitos “re-criadores”, transformadores, e que envolve o processo de agir e reflexão como conduta humana. A expressão “cultura de silêncio” é a possibilidade de não deixar os outros (oprimidos) saberem que seu agir no mundo na sua relação com a natureza os fazem ser pessoas, construtoras da cultura e que nenhuma cultura é mais verdadeira do que as outras. Para o filósofo brasileiro, os oprimidos, colonizados

[...] sabem que são seres concretos. Sabem que fazem coisas. Mas o que às vezes não sabem, na cultura do silêncio, em que se tornam ambíguos e duais, é que sua ação transformadora, como tal, os caracteriza como seres criadores e recriadores. Submetidos aos mitos da cultura dominante, entre eles o de sua “natural inferioridade”, não percebem, quase sempre, a significação real de sua ação

transformadora sobre o mundo. Dificultados em reconhecer a razão de ser dos fatos que os envolvem, é natural que muitos, entre eles, não estabeleçam a relação entre não “ter voz”, não “dizer a palavra”, e o sistema de exploração em que vivem” (FREIRE, 1981, p. 40, *aspas no original e supressão nossa*).

Nesse sentido, a "cultura do silêncio" representa não apenas a ausência de palavras; é a rejeição da chance de uma expressão genuína e da efetiva participação na transformação do mundo. Para Freire, a palavra é representada não somente a comunicação, mas também a aptidão de expressar o mundo e, assim, de transformá-lo. Quando os oprimidos, colonizados não veem a conexão entre sua exclusão da fala e o sistema de colonização, perdem a capacidade crítica sobre sua própria circunstância e, por isso, o poder de resistir e re-construir. Assim, quebrar a cultura do silêncio envolve mais do que permitir que os oprimidos se expressem: trata-se de um processo de conscientização, no qual eles se veem como pessoas históricas, aptos a agir e transformar as estruturas que os oprimem. Esse procedimento requer uma educação libertadora, que possibilita esclarecer os meios de opressão, assim como um agir transformador, que evidencie a capacidade criativa que os caracteriza.

A partir da concepção antropológica de cultura (na sua relação com a natureza), vista na obra anterior, Freire busca na *Pedagogia do Oprimido* caracterizar essa noção perante a situação de opressão e colonização. A primeira caracterização refere-se à conquista, isto é, conquista da cultura dos colonizados. Na condição de opressão e colonização, a ação do opressor e colonizador é conquistar os colonizados para melhor colonizá-los ou manter a colonização. Essa ação coisifica os oprimidos e colonizados e é antidialógica. Por isso, é necrófila, isto é, interessa-lhe a morte destes. Para Freire (1987, p. 135-136),

Não se é antidialógico ou dialógico no “ar”, mas no mundo. Não se é antidialógico primeiro e opressor depois, mas simultaneamente. O antidialogo se impõe ao opressor, na situação objetiva de opressão, para, pela conquista, oprimir mais, não só economicamente, mas culturalmente, roubando ao oprimido conquistado sua palavra também, sua expressividade, sua cultura.

A situação de colonização impossibilita a expressão cultural dos colonizados e, conseqüentemente, também o diálogo. Em outras palavras, ela tira dos colonizados o próprio aspecto existencial de “admiração” na sua relação com o mundo, com a natureza e, assim, aliená-los, deformá-los. Para o pensamento opressor, colonizador,

na visão de Freire, é importante alcançar os colonizados e, por meio da conquista, mantê-los alienados. O processo de chegar até eles na conquista não deve se tornar uma permanência com eles. Essa aproximação não pode ser alcançada por meio de comunicação, mas sim por meio dos "comunicados" e "depósitos" dos mitos essenciais para manter o status quo. Diz o autor: "É preciso, contudo, chegar até elas para, pela conquista, mantê-las alienadas. Este chegar até elas, na ação da conquista, não pode transformar-se num ficar com elas. Esta "aproximação", que não pode ser feita pela comunicação, se faz pelos "comunicados", pelos "depósitos" dos mitos indispensáveis à manutenção do status quo" (Freire, 1987, p. 136).

A segunda caracterização diz respeito à invasão cultural, isto é, a dominação do colonizador à cultura dos colonizados. Essa ação de dominar denota a ideia de manter o *status quo* colonizador. Por invasão cultura, Freire entende, a "penetração que fazem os invasores no contexto cultural dos invadidos, impondo a estes sua visão do mundo, enquanto lhes freiam a criatividade, ao inibirem sua expansão" (Freire, 1987 p. 149) e, assim, se torna uma violência à cultura, à percepção de mundo dos colonizados. A invasão cultural busca conquistar e manter a colonização, através da imposição de uma visão do mundo sobre a realidade, que é vista como estática. Essa invasão se baseia na superioridade do invasor e na inferioridade do invadido, que é controlado e possuído pelo invasor, criando um medo de perder essa submissão. Tudo isso é alcançado através da imposição de critérios e valores impostos pelo invasor, de maneira que os pontos de decisão estão sempre com os invasores. Por meio de invasão cultura cria-se sociedades/comunidades dependentes, reflexas, duais e, assim, alienantes, cujas decisões políticas, econômicas e culturais são tomadas fora delas, pela sociedade do invasor, colonizador e dominador. É essa sociedade que, em última instância, decide o destino dessas sociedades dependentes, que acabam apenas se transformando de acordo com as decisões da sociedade colonizadora e dominadora.

A ação cultural é uma possibilidade de libertação dessa condição opressora, colonizadora. No entendimento de Freire, toda ação cultural é uma forma planejada e organizada de atuação que afeta a estrutura social, visando manter ou transformá-la em maior ou menor grau. Isso significa que a ação cultural poder estar a serviço da dominação, consciente ou inconscientemente por parte dos seus agentes, que é antidialógica e mítica, ou a serviço da libertação dos seres humanos, tendo o diálogo e a dialética como processo. Na visão de Freire, a dialética leva uma "síntese cultural"

que se desaliena em permanência e mudança referente à cultura, onde não existem invasores ou modelos impostos. Os agentes envolvidos na ação cultural analisam criticamente a realidade, sem dicotomizá-la da ação, e se inserem no processo histórico como sujeitos. “A síntese cultural não nega as diferenças entre uma visão e outra, pelo contrário, se funda nelas. O que ela nega é a invasão de uma pela outra. O que ela afirma é o indiscutível aporte que uma dá à outra” (Freire, 1987, p. 181). Se a opressão ocorre pela “cultura de silêncio”, o processo de libertação também dever ser pela ação cultural.

Até aqui, nessa obra, nos parece que o autor estava focado em seu contexto brasileiro e latino-americano, no qual a intelectualização da cultura, que é uma herança colonial, serviu e continue servindo para descaracterizar os pobres, favelados, “enfarrapados” de suas condições de sujeitos de cultura para serem objetos dela, ou seja, consumidores dela, e para elitizar os poderosos, criando assim uma relação humana e sociedade duais: oprimidos e opressores. Mas, quando sua atenção se volta para a África, especificamente Guiné-Bissau, que ainda estava sob o colonialismo histórico, Freire percebeu como sua concepção de cultura faz muito sentido numa situação/condição de conquista e invasão cultural da parte da colonizadores portugueses, provocando também o dualismo colonizador e colonizado nas relações onto-epistemicas. A seguir, analisaremos a cultura nas cartas à Guiné-Bissau.

Em *Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo*, a palavra “cultura” aparece com maior expressividade em termo numérico: surge 203 vezes. Aqui, Freire fala de cultura como expressão da existência dos africanos por meio de suas experiências, que os colonizadores não conseguiram matar, apesar de terem tentado. Ela não se dá na passividade, mas sim em um agir que implica “a apreensão crítica das relações entre os seres humanos e o mundo natural, de cuja transformação resulta o mundo especificamente humano — o mundo da cultura e da história” (Freire, 2019, p. 172).

O autor chamou de “expressão cultural” o corpo africano em suas características, o sorriso dos africanos, os instrumentos musicais, suas danças etc. É através dessa expressão que eles (as massas, os colonizados) desenham o mundo (percepção de mundo). É por meio dessa expressão também que resistiram e continuam resistindo ao colonialismo, à colonialidade, anti-ancestralidade. Té (2016) destaca as danças, expressões corporais, ritmos, instrumentos e músicas como

elementos fundamentais da experiência cultural guineense durante o período de luta armada pela independência. A disseminação de mensagens anticoloniais foi significativamente impactada pela tradição musical. E com isso deve-se afirmar que na Guiné-Bissau há culturas e histórias antes da colonização e elas devem servir de fontes para o processo de ancestralidade por meio da formação na perspectiva libertadora e, assim, recusar “a qualquer tipo de solução ‘empacotada’ ou pré-fabricada; a qualquer tipo de invasão cultural, clara ou manhosamente escondida” (Freire, 2019, p. 18). A expressão cultural guineense é uma possibilidade para se opor as culturas coloniais, especificamente a portuguesa, por meio de formação libertadora.

O corpo africano, especificamente guineense, com suas características e as línguas africanas são fontes culturais que favorecem às possibilidades de uma formação na perspectiva libertadora, pois expressam a ancestralidade, os elementos ontológicos, epistemológicos, estéticos, éticos africanos, isto é, a constituição subjetiva africana. No corpo africano, há uma relação indissociável entre a ética, ontologia e estética. A obra de Oliveira, que é sua tese de doutorado defendida 2005, intitulado: *Filosofia da Ancestralidade: Corpo e Mito na Filosofia da Educação Brasileira*, aborda muito bem a concepção do corpo na perspectiva africana.

O corpo é território da beleza, condição da ética e solo da ontologia. Não há leveza sem corpo, pois leveza e densidade se diz a respeito de corpos. Não há ética sem corpo, pois é o corpo que interpela para a liberdade. Não há ontologia sem corpo, pois a ontologia é a terra do ser. O corpo é o ser (Oliveira, 2021, p. 121)

Os princípios da “cosmopercepção” africana (Oyěwùmí, 2021), nomeadamente diversidade, integração e ancestralidade, moldam a compreensão do corpo nas culturas africanas. O corpo, caracterizado por sua diversidade biológica e cultural, assume uma função essencial nas dinâmicas de relações e interações. Sua governança pela ancestralidade representa uma anterioridade significativa. A compreensão do corpo é inextricavelmente ligada à tradição, que não só fornece significados, mas também atua como a criadora da semiótica que decodifica as expressões corporais. Oliveira insiste no conceito de corpo como um texto dinâmico, uma filosofia feita e escrita nas/pelas histórias ancestrais dos povos africanos: filosofia que se manifesta no corpo e um corpo que se expressa como cultura. Resumindo essa ideia em relação à cultura, Oliveira afirma:

Corpos imateriais é cultura; o corpo é o território da cultura; a cultura é o território do corpo; a cultura se movimenta no corpo; o corpo movimenta a cultura; a cultura está no movimento do corpo; o corpo é o movimento da cultura; a cultura é um corpo que se movimenta; o corpo é metáfora da cultura; o corpo é um gozo; o corpo funciona por analogia e função; o corpo é um mito; o corpo é imanência; a transcendência é um corpo transparente (Oliveira, 2021, p. 123-124).

Segundo Freire, falando sobre como os guineenses falam e suas expressões corporais, “E enquanto os via e os ouvia falando com a força de suas metáforas e a ligeireza de movimentos de seus corpos, pensava nas possibilidades inúmeras que se abrem, com essas fontes culturais africanas, a uma educação libertadora” (FREIRE, 2019, p. 95). Essa referência mostra a relevância que o autor dá ao corpo na sua concepção de cultura, constituinte da subjetividade. Mbembe (2001) assinala a forma como os colonizadores concebiam o corpo africano, isto é, como aquele que não possuía nenhum indício de razão, beleza ou consciência. E com isso justificaram a escravidão, colonização, dominação e segregação desse corpo por meio daquilo que denominamos de “violência ontológica/epistemológica”. O filósofo brasileiro, pelo contrário, concebe esse corpo em sua interrelação com o mundo, outrora oprimido e esfarrapado, como consciente: “Os homens, pelo contrário, porque são consciência de si e, assim, consciência do mundo, porque são um “corpo consciente”, vivem uma relação dialética entre os condicionamentos e sua liberdade” (Freire, 1987, p. 90).

Sendo corpo consciente, o corpo africano é participativo, isto é, se engaja na comunidade. É um corpo que se conecta com outras dimensões, formando uma subjetividade comunitária que é essencial dentro das culturas africanas. E a compreensão dessa subjetividade pode se dar por meio de uma variedade de signos (o andar, gestos, ritmos, cores) e pelas expressões culturais que caracterizam cada povo, como por exemplo, a música, a dança, a pintura corporal, as esculturas, máscaras etc. Essa compreensão possibilita enxergar a dialética entre subjetividade e objetividade do corpo consciente no processo de transformação de si e de sua realidade. Como diz Freire (1981, p. 107): “somente pela compreensão da unidade dialética em que se encontram solidárias subjetividade e objetividade podemos escapar ao erro subjetivista como ao erro mecanicista e, então, perceber o papel da consciência ou do “corpo consciente” na transformação da realidade”. A memória do corpo africano se expressa por meio de celebrações rituais e cerimoniais que carregam significados particulares, mas que visam conectar os mundos interno e

externo, material e transcendental. Tais celebrações funcionam como um reflexo da organização comunitária, diferenciando e delimitando os papéis dos sujeitos na comunidade.

A expressão cultural guineense, em oposição à “cultura de silêncio” imposta, deve ser o instrumento no processo libertador por meio de formação humana. Em outras palavras, a proposta de formação básica escolar na perspectiva decolonial/libertadora deve ser tomado como uma ação cultural, que é dialógica, conforme vista acima no entendimento de Freire. Esta (ação cultural) possibilita aos formandos uma percepção mais ampla da compreensão de suas realidades no processo de sua transformação, que se dá pela “leitura” e “re-leitura” da realidade”. A primeira precede a segunda, e esta pressupõe um conjunto de experiências comunitárias e sociais dos formandos que ajudam a constituir de suas percepções de mundo.

Se a linguagem como um todo, da qual fazem parte as línguas e corpo, é uma expressão cultural, de pensamento, a qual a formação básica escolar deve tomar por seu objeto de conhecimento na perspectiva libertadora, o que dizer de uma realidade e seus sujeitos, onde a linguagem do colonizador é a oficial do país e do sistema de ensino, a qual a maioria da população não usa, não fala? Pode-se dizer que a linguagem é uma fonte cultural que expressa o(s) pensamento(s) de um povo, construído a partir de suas experiências existenciais (ontológicas, epistemológicas, éticas, socioculturais etc.), constituindo assim seus seres. A maioria dos guineenses expressa seus pensamentos em línguas locais, incluindo o crioulo, logicamente, são essas línguas nacionais (locais) que deveriam ser oficiais do ensino do país. Como afirmou um conterrâneo guineense, Namone (2020, p. 7), no resultado de sua tese de doutorado, com quem concordamos: o fracasso escolar de estudantes guineenses se deve ao fracasso do próprio sistema de ensino do país, baseado numa “língua estranha à realidade sociocultural guineense”. Em outras palavras, em nosso entendimento, instituir a língua portuguesa como a única língua do ensino, excluindo assim as nacionais que maioria dos guineenses falam diariamente, é causa de insucesso escolar de nossos estudantes na Guiné-Bissau. Será que isso não passa de uma reinvenção colonial ou a neocolonialidade?

Com essa crítica, não defendemos a exclusão da língua portuguesa do sistema de ensino guineense, até porque isso seria uma incoerência e contradição de nossa parte, já que ela hoje faz parte das histórias dos guineenses. Saber e conhecer essa

língua é importante para o diálogo/dialética no processo da decolonialidade. Mas, a nossa defesa é que ela não pode ser a única língua de ensino de um país, onde a maioria não a fala. Por acaso, os guineenses são formados para serem portugueses? Se guineenses são formados para serem-sendo guineenses nas suas diversidades e diferenças culturais, então essa formação deve se dar em suas línguas locais. A experiência de pensamento da maioria dos guineenses se faz em línguas próprias, então estas devem fazer parte do ensino, isto é, a formação escolar deve se dar por meio delas. Essa preocupação em não usar a língua do colonizador na formação dos guineenses já fazia parte do projeto de “reafricanização”, de “reguineensizar” os guineenses (fazer os guineenses serem guineenses de novo) após a independência. Foi uma preocupação levantada por Teresa Monica, conforme apontado na Carta nº 4 de Freire, de 3 de fevereiro de 1976. Freire concorda com ela referente à língua de ensino ser aquela(s) do povo. Segundo ele, de fato, a verdadeira libertação de um povo não ocorre de forma genuína e profunda, a menos que esse povo recupere o poder de falar e o direito de dar nome ao mundo ao seu redor. Ter voz na transformação e na re-criação da sua própria sociedade é crucial para se expressar, pois assim se liberta a língua da supremacia imposta pela linguagem dominante do colonizador. De acordo com o autor,

A imposição da língua do colonizador ao colonizado é uma condição fundamental para a dominação colonial, que se estende na dominação neocolonial. Não é por acaso que os colonizadores falam de sua língua como língua e da língua dos colonizados como dialeto; da superioridade e riqueza da primeira a que contrapõem a “pobreza” e a “inferioridade” da segunda (Freire, 2019, p. 217, *aspas no original*).

O uso da língua do colonizador pelo colonizado como sendo sua língua oficial, em detrimento de línguas locais, não deixa de ser um mecanismo de manter os privilégios coloniais das elites sobre o resto da população. Fanon traz uma crítica referente ao uso da língua do colonizador. Para o autor, o colonizado entende que aproximar-se-á mais do verdadeiro âmago humano ao abraçar a língua do colonizador, desprezando suas línguas nativas e tudo o que expressam: “fala-se do *crioulismo* com desdém. Certas famílias proíbem o uso do crioulo e as mães tratam os filhos de pivetes quando eles desobedecem” (Fanon, 2008, p. 36). O autor ainda menciona que é o projeto do colonizador fazer com que os colonizados se adiram a

sua visão do mundo, ao ponto de os educadores monitorarem atentamente as crianças para evitar o uso da língua crioula.

No caso de Guiné-Bissau, ter a língua portuguesa como a única língua formador escolar não passa de uma tendência de importação de modelo formativo elitista que, segundo Freire, não é adequado para o contexto guineense. Em outras palavras, para o filósofo brasileiro, “negativo seria para a Guiné-Bissau, tendo em vista os objetivos políticos, sociais e culturais que sempre orientaram a prática [guineense], a importação de um modelo de escola, chamada superior, de caráter elitista, ‘formadora’ de intelectuais intelectualistas ou de técnicos tecnicistas” (Freire, 2019, 145). Na visão do autor, a língua não pode deixar de ser uma das preocupações centrais de uma sociedade que busca se libertar do colonialismo e do neocolonialismo, e está empenhada em “re-criar” a si mesma. Nesse esforço de “re-criação”, a recuperação da palavra pelo povo é um aspecto crucial. Por isso, é importante problematizar a questão da língua nesta perspectiva decolonial/libertadora referente à formação escolar no contexto de Guiné-Bissau.

A dominação colonial manifestou-se por meio da cultura, promovendo a desvalorização e a tentativa de anulação das culturas dos colonizados, incluindo suas línguas, enquanto exaltava e atribuía superioridade às culturas dos colonizadores. No entanto, esse processo de imposição cultural não foi unilateral nem absoluto, uma vez que encontrou resistências e persistências nas práticas culturais dos povos colonizados, que preservaram modos próprios de agir no mundo, enfrentando a dominação imposta. Embora os colonizadores tenham buscado destruir os modos de ser culturais dos colonizados e transformá-los em consumidores de seus próprios padrões, essa realidade gerou reflexões críticas. Autores como Amílcar Cabral, admirado e referenciado por Paulo Freire, destacaram que o processo de libertação deve necessariamente passar pela cultura. Nesse sentido, o valor da cultura torna-se um elemento importante da libertação.

4.3.3.1 Valor cultura como elemento da libertação

A cultura como modo de agir é um valor importante no processo de libertação, pelo fato de ela expressar e afirmar a subjetividade de um povo, suas crenças, valores, histórias e tradições em relação com as dos outros povos. Essa valoração permite que esse povo continue reivindicando sua história, sua autoestima e sua autoconfiança. É

fundamental destacar que nem todas as manifestações culturais possuem valor intrínseco. Algumas formas de expressão cultural podem ser opressivas e violentas, contribuindo para a perpetuação de atitudes dominadoras e coloniais. É por isso que é crucial que o reconhecimento e valorização da cultura estejam em sintonia com a luta contra qualquer tipo de opressão e dominação, isto é, em processo de libertação.

Diante da situação do colonialismo histórico na Guiné-Bissau, Cabral fala de cultura, de resistência cultural diante da dominação colonial como um facto económico. Em outras palavras, há uma dependência e reciprocidade entre “o facto cultural e o facto económico (e político) no comportamento das sociedades humanas” (Cabral, 1995, p. 359). Assim, Cabral sustenta que a cultura resulta de atividades económicas e políticas; é a expressão da relação entre o ser humano e a natureza, entre os indivíduos e os grupos sociais e comunitários. Aqui, convém esclarecer a ideia de fundo desse conceito de economia de Cabral associado à cultura. Julgamos que isso é próprio de Marx, ter a ideia de cultura como fator económico. De acordo com a visão de Marx, a economia desempenha um papel primordial na vida social e é responsável por organizar a sociedade.

Em sua análise, a economia não se resume a um conjunto de atividades produtivas e comerciais, mas sim a um intrincado sistema de relações sociais que abrange a produção, distribuição e consumo de bens e serviços. Essas relações a moldam, por isso ela não é neutra. Se as ideias e valores de uma sociedade são moldados pela sua base material de produção económica, e não o contrário, segundo Marx, então isso implica que a cultura é considerada como uma superestrutura que emerge da base económica e espelha as relações de classe que existem na sociedade. De acordo com essa perspectiva, a cultura é considerada como um mecanismo de dominação da classe dominante sobre as classes subalternas. As ideias e valores da cultura hegemônica são disseminados e impostos à sociedade, criando uma ideologia que atende aos interesses da classe dominante. Esse fenómeno se manifesta na produção cultural, que é influenciada pelas relações de poder económico. Isso leva Cabral a defender a ideia de que a libertação deve ser uma resistência cultural.

O valor da cultura como elemento de resistência ao domínio estrangeiro reside no facto dela ser a manifestação vigorosa [...] da realidade material e histórica da sociedade dominada ou a dominar. Fruto da história de um povo, a cultura determina simultaneamente a

história pela influência positiva ou negativa que exerce sobre a evolução das relações entre o homem e o seu meio e entre os homens ou grupos humanos no seio de uma sociedade, assim como entre sociedades diferentes” (Cabral, 1995, 359).

Falar da cultura é igualmente falar de história, isto é, de relações entre os pares humanos e a natureza. Ao relacionar a cultura e a história, Cabral sustenta que a cultura de história dos povos, assim como a flor é resultante da planta. Por isso, ela é um elemento fundamental da história de um povo. Essa concepção de cultura de Cabral se aproxima daquela de Freire, que é um ato de criação de saber dos humanos na sua relação com a natureza a partir de sua experiência existencial. E o acúmulo desses saberes existenciais constituiria na história. Segundo Cabral (1995, p. 360),

Se a história permite conhecer a natureza e a extensão dos desequilíbrios e dos conflitos (econômicos, políticos e sociais) que caracterizam a evolução de uma sociedade, a cultura permite saber quais foram as sínteses dinâmicas, elaboradas e fixadas pela consciência social para a solução desses conflitos, em cada etapa da evolução dessa mesma sociedade, em busca de sobrevivência e progresso.

Nessa interrelação entre cultura e história de Cabral, o que se pode dizer é que o autor reconhece esses dois conceitos como próprios de qualquer povo. Assim, falar de libertação reside na constante busca “re-criativa” de cultura e história. E o fato é que o autor condiciona a libertação à emancipação de desenvolvimento das forças produtivas locais, isto é, à descolonização das culturas de qualquer espécie de domínio seja interno ou estrangeiro.

O processo de libertação é uma expressão política dos povos. Para Cabral (1995, p. 361), a libertação, em termos culturais, acontece quando os povos retomem “os caminhos ascendentes da sua própria cultura que se alimenta da realidade viva do meio, e negue tanto as influências nocivas como qualquer espécie de subordinação a culturas estrangeiras”. No entendimento de Cabral, a dominação e opressão colonial portuguesa na Guiné-Bissau se deu principalmente através da cultura, isto é, transmissão da cultura dominadora luso-ocidental com o objetivo de transformar os guineenses, em suas variedades étnicas, em “assimilados” (portugueses de segunda categoria que não são portugueses). Por isso, se a dominação é cultural, impondo a cultura de silêncio, Cabral defende que a libertação deve passar também pela cultura, isto é, concordando com Freire, como um agir de cultura.

A experiência do domínio colonial demonstra que, na tentativa de perpetuar a exploração, o colonizador não só cria um perfeito sistema de repressão da vida cultural do povo colonizado, como ainda provoca e desenvolve a alienação cultural de parte da população, quer por meio da pretensa assimilação dos indígenas. Quer pela criação de um abismo social entre as elites autóctones e as massas populares (Cabral, 1995, p. 363).

Isso significa que não se pode falar de uma cultura universal ou da universalização de cultura, usada pelo colonizador como instrumento de dominação dos povos indígenas africanos. O colonizador concebia a cultura como sinônimo de civilidade, de humanizado, considerada característica dos povos euro-ocidentais. No entendimento de Cabral (1995, p. 362), “a cultura era considerada como o apanágio de povos ou nações privilegiadas e que, por ignorância ou má-fé, se confundia cultura e tecnicidade, se não mesmo cultura e cor da pele ou forma dos olhos”. Cada povo possui sua cultura, a qual cumpre um papel importante na formação dos sujeitos. Para o pensador guineense, a cultura possibilita ao sujeito a “compreensão e integração no seu meio, identificação com os problemas fundamentais e as aspirações da sociedade, aceitação da possibilidade de modificação no sentido do progresso” (Cabral, 1995, p. 362). Assim como em Freire, Cabral não acredita no acabamento da cultura. Ele defende que o conceito de cultura, assim como o de história, não é fechado e acabado em si, mas é dinâmico, pois é um fenômeno em processo, construído e reconstruído. Como resultante da história, a cultura deve refletir o contexto dos sujeitos na sua experiência com os outros, diante dos desafios que os opõem à existência.

Tanto Freire quanto Cabral falam de cultura, em termos do agir cultural, como um fenômeno no processo de libertação/decolonização de pensamentos e condutas opressoras e coloniais, que deve se dar pela formação libertadora. Em outras palavras, a cultura é uma fonte de resistência e luta contra a opressão colonial. Diante da invasão cultural, a África como um todo quer analisar de forma crítica suas condições que herdou dos colonizadores e assim “re-pensar” suas diversas culturas em um processo de constituição como sujeitos em seu ser-sendo. A própria Filosofia Africana debruça sobre essa questão de cultura justamente com o intuito de romper com a tendência de universalização desse conceito da parte de pensamento euro-ocidental, que nada mais serviu que um mecanismo de dominação e colonização.

Sabe-se que a África é um continente com uma grande diversidade de culturas, tradições e histórias. No entanto, há elementos em comum entre elas, os quais a Filosofia Africana²⁰ aborda. As tradições e histórias africanas valorizam a comunidade, a ancestralidade e a conexão com a natureza como elementos centrais da cultura.

Como modo de agir na perspectiva africana, a cultura é vista como um conjunto de práticas, crenças, rituais e valores que são transmitidos de geração em geração, e que ajudam a “re-construir” a subjetividade de um povo. A cultura é, portanto, um produto da interação entre os pares humanos e o seu ambiente natural e social (Dewey, 1991, 1984). Um dos filósofos africanos mais influentes nessa temática é Kwame Gyekye (1939-2019). Em seu livro *African Cultural Values: an Introduction*, Gyekye argumenta que as culturas africanas são baseadas em valores comunitários, como a solidariedade, a harmonia e a cooperação, que são fundamentais para a coesão social e a estabilidade da comunidade. Para Gyekye (1996), esses valores são transmitidos de geração em geração através de narrativas, lendas e mitos, que ajudam a preservar a memória coletiva de um povo. Outro filósofo africano importante que aborda o conceito de cultura é John Mbiti (1931-2019). Em seu livro *African Religions and Philosophy*, Mbiti argumenta que as culturas africanas são profundamente enraizadas em uma compreensão espiritual da natureza (do mundo) e da vida. Para Mbiti (1970), a espiritualidade (a dimensão espiritual) e a cultura são inseparáveis e estão intimamente ligadas às relações do ser humano com o divino (sobrenatural), com os ancestrais e com a natureza. Além disso, a Filosofia Africana enfatiza a importância da ancestralidade na cultura. Para muitos povos africanos, os ancestrais são vistos como uma fonte de sabedoria e orientação espiritual, e são honrados através de rituais, oferendas e cerimônias. A ancestralidade também é valorizada como uma forma de conexão com a história e a subjetividade cultural de um povo, ideia já vista anteriormente.

É certo que é por meio da cultura que os sujeitos se concebem como parte de uma comunidade e constroem constantemente sua visão de mundo. No entanto,

²⁰ A Filosofia Africana é uma área de reflexão que abrange os sistemas de valores, concepções éticas, ontológicas e epistemológicas enraizados nas culturas africanas. Seu pensamento tem como característica principal o caráter coletivo e relacional, enfatizando a interdependência entre as pessoas e a conexão profunda com a “natureza”. Entre os elementos centrais abordados estão o conceito de Ubuntu (que reflete a interconexão entre as pessoas), a valorização das tradições orais, o vínculo comunitário com a natureza e a ancestralidade. Além disso, trata da justiça social, explorando questões éticas e espirituais em um contexto comunitário, frequentemente conectando essas reflexões às lutas ou resistências contra a colonização e às experiências históricas do continente (Ramose, 2005; Serequeberhan, 1991; Mbiti, 1970; Dju, 2021).

Freire alerta para o fato de que a cultura também pode ser utilizada como um instrumento de opressão, quando é imposta de cima para baixo e não leva em conta as necessidades e interesses das pessoas, conforme vista na discussão sobre invasão cultural). Afirmamos assim, a partir de nossa compreensão de Freire, que a cultura é um elemento fundamental na formação da consciência crítica dos sujeitos e na “re-construção” de uma sociedade cada vez mais decolonial, libertadora dos pensamentos, saberes e ações herdadas da colonização.

Se para Freire, a cultura é um processo de construção de significados e sentidos que são compartilhados por um determinado grupo social, então a formação escolar/educação na perspectiva libertadora tem um papel fundamental na construção e na transformação da cultura. Essa formação não pode ser entendida como um processo neutro ou apolítico, mas sim como um processo que está intrinsecamente ligado à construção da cultura e das relações sociais., isto é, ela visa à transformação da sociedade por meio do agir crítico dos sujeitos.

Em termos de “ecologia de saber”, a cultura não pode ser entendida de forma homogênea, mas sim como um conjunto de culturas que coexistem na sociedade. Freire defende a valorização das culturas populares e das experiências vividas pelos sujeitos, como forma de reconhecimento da diversidade cultural e de promoção da igualdade social. A valorização das culturas populares é uma forma de dar voz aos sujeitos que historicamente foram excluídos dos processos de construção cultural.

A formação de(s)colonial/libertadora deve ser baseada, além da experiência e cultura, também na conscientização, ou seja, na capacidade de os sujeitos compreenderem o mundo em que vivem e as relações que estabelecem com ele. A conscientização é um processo importante para a construção de uma cultura mais crítica e transformadora, que possa contribuir para a superação dos pensamentos e hábitos coloniais e para a construção de uma ecologia de saberes. Essa formação escolar promove a libertação dos sujeitos em relação às estruturas opressoras da sociedade, da comunidade e do país. Ela permite que os sujeitos desenvolvam a capacidade de pensar criticamente sobre o mundo em que vivem, bem como sobre as relações sociais que estabelecem, realçando a experiência prática (de práxis) de pensamento. A criticidade envolve problematizar, dialogar e buscar respostas para os problemas, o que contribui para a construção de uma cultura mais autônoma e libertadora.

Falar da formação humana, no contexto da Guiné-Bissau, é compreendê-la em uma perspectiva libertadora/decolonial. Isso porque a libertação, segundo Cabral *apud* Freire (2019, p. 137), “é a expressão mais complexa do vigor cultural do povo, de sua identidade e de sua dignidade”. E ela não deve escapar do seio mesmo dos povos que compõem esse país, isto é, de seus aspectos políticos, econômicos, sociais, culturais e éticos. Quando a cultura se torna objeto de conhecimento, as expressões culturais ganham um conteúdo novo e novas maneiras de se manifestar. E com isso “esclerosar-se na frieza sem alma de escolas burocratizadas, em que cartilhas elaboradas por intelectuais distantes do povo — em que pese às vezes sua boa intenção — enfatizam a memorização mecânica a que antes me referi” (Freire, 2019, p. 140). Na visão de Freire, a formação escolar é própria da dimensão do agir cultural libertador, pois é um ato “re-criador”.

Antes de adentrarmos a análise do conceito de conscientização que se relaciona com o da cultura e o da experiência, que é um outro pressuposto da formação escolar na perspectiva decolonial/libertadora que aqui adotamos, convém sintetizarmos a concepção de cultura de Freire até agora discutida a partir de 3 obras que entendemos adequar a discussão sobre a formação decolonial/libertadora. Nas três referidas obras de Freire, a concepção de cultura aparece, na perspectiva de anúncio e de denúncia, como:

a) Elemento de “re-construção” da subjetividade: na perspectiva de Freire, a cultura é um pressuposto importante na formação da subjetividade dos sujeitos. É por meio dela que os “re-constroem” o sentido de sua vida, de suas relações e de sua história. E ela não pode ser concebida como uma entidade estática, mas sim como um processo de “re-construção” e transformação constante, que está relacionado às experiências individuais e comunitárias dos sujeitos.

b) Como objeto da formação/educação na perspectiva libertadora: a cultura deve ser o objeto de conhecimento no processo de formação/educação. Freire defende que a formação/educação deve ser pensada como um processo de construção e transformação da cultura, e que os conteúdos formativos devem estar relacionados às experiências culturais dos sujeitos. Pela problematização, é importante que a formação/educação parta das experiências concretas dos sujeitos e os ajuda a desenvolver uma consciência crítica da realidade. A formação escolar/educação, portanto, deve ser um processo de construção da cultura, mas uma cultura crítica e transformadora, que possibilita a ecologia dos saberes e busca fazer

frentes aos pensamentos coloniais. Essa ideia da ecologia dos saberes destaca a dialogicidade da cultura.

c) Como elemento de diálogo: a noção de cultura não se fecha em si, isto é, ser vista como algo acabado, estático e imutável, mas sim como algo em processo dialógico com outras culturas e com a realidade social. O filósofo brasileiro destaca a importância do diálogo intercultural na constituição da subjetividade e no reconhecimento das diferenças ontológicas e epistemológicas. O reconhecimento das diferenças culturais possibilita o diálogo entre as culturas, que permite a troca de experiências, a construção de novos conhecimentos.

d) Como elemento de transformação social: a cultura é um pressuposto para a transformação social/comunitária. Ela deve ser tida como um elemento de resistência e de luta contra os pensamentos, as ações e as estruturas de colonização, dominação e opressão, contra a ideia de universalização de cultura. Para Freire, corroborado também por outros autores citados, principalmente os africanos, a cultura crítica e transformadora, construída através de formação problematizadora e do diálogo intercultural, é um processo que constitui o ser (processo onto-epistemológico) do(s) sujeito(s) em suas experiências existenciais. Por esse motivo, o argumento apresentado é que a cultura não deve ser encarada como algo separado dos sujeitos, mas sim como uma construção deles mesmos, passível de transformação. Assim, a formação escolar deve ter como objetivo a libertação, permitindo que os indivíduos se tornem sujeitos históricos e sociais capazes de transformar a realidade na qual estão inseridos.

e) Como elemento de dominação: além de anúncio, há também denúncia feita por Freire, referente à concepção de cultura abordada. Dependendo da intencionalidade concepcional, ela pode ser um elemento de colonização, dominação. De acordo com o que foi visto acima, a cultura pode ser empregada como um instrumento para perpetuar os pensamentos e condutas, estruturas de poder e opressão coloniais. É comum que a cultura dominante seja imposta pelos grupos que possuem o poder econômico e político, servindo para reforçar a dominação de uns sobre os outros e manter as pessoas oprimidas em uma posição inferior. Dessa forma, a cultura pode ser considerada um elemento de dominação ou de resistência, dependendo de quem a utiliza e qual a finalidade desejada.

4.3.4 Conscientização Como Instrumento de Libertação

O conceito de conscientização é central em diversas correntes filosóficas e tem sido desenvolvido por diferentes pensadores ao longo do século XX. Um exemplo de estudioso que elaborou uma teoria sobre conscientização é Jürgen Habermas. Sua teoria sobre a ação comunicativa realça o papel da linguagem na formação da realidade social, isto é, a linguagem como um instrumento crucial para estabelecer uma consciência crítica da realidade social. Ele sustenta que a comunicação franca e desimpedida é fundamental para a promoção do desenvolvimento da conscientização (Habermas, 1984, 1987). Neste contexto, Paulo Freire, em sua obra *Conscientização* (2016), também se destaca como um dos principais filósofos ao aprofundar a teoria da conscientização, enfatizando o papel transformador da educação e da linguagem no processo de libertação dos oprimidos. Analisaremos a perspectiva de Freire sobre a conscientização como instrumento da/para/pela libertação, bem como outras correntes filosóficas, influenciadoras de Freire, que tratam desse conceito. Ele mesmo deixou claro que não é o autor desse termo, mas o pegou dos isebianos que o criara em 1964. Mesmo não sendo o autor, o termo passou a configurar conceito-chave na filosofia de educação de Freire, presente principalmente a partir de suas segunda e terceira obras (*Educação como Prática da Liberdade e Pedagogia do Oprimido*).

Costuma-se pensar que sou autor deste estranho vocábulo, “conscientização”, por ele ser o conceito central de minhas ideias sobre a educação. Na realidade, ele foi criado por uma equipe de professores do Instituto Superior de Estudos Brasileiros, em 1964, aproximadamente. É possível citar entre eles o filósofo Álvaro Pinto e o professor Guerreiro. Quando ouvi pela primeira vez o termo conscientização, percebi imediatamente a profundidade de seu significado, pois estava absolutamente convencido de que a educação, como prática da liberdade, é um ato de conhecimento, uma abordagem crítica da realidade. A partir daí essa palavra passou a constituir meu vocabulário. Mas foi Hélder Câmara quem se incumbiu de difundi-la e traduzi-la [para] o inglês e [para] o francês. (Freire, 2019b, p. 55).

Vale lembrar que os isebianos foram uma das primeiras influências de Freire na discussão filosófica de seus principais conceitos. Para entendermos melhor essa influência quanto ao uso do termo “conscientização”, antes de abordarmos essa discussão conceitual de Freire no período de exílio como instrumento de libertagir/decolonialidade, precisamos abordar o conceito de consciência e retomar

um pouco a discussão sobre “consciência intransitiva e transitiva”, a qual Freire pegou dos isebianos.

O conceito de "consciência" abrange o reconhecimento de algo, tanto em termos externos - como objetos, situações, estados e qualidades - quanto internos - como as mudanças que o sujeito experimenta. A ideia refere-se tanto à percepção que o sujeito tem de si mesmo quando se percebe modificado/transformado pelos fatos, situações, objetos quanto ao autorreconhecimento como sujeito de conhecimento e de existência. Segundo a concepção de Freire, a consciência é caracterizada como uma autopercepção, uma entidade epistemológica e uma subjetividade que se desenvolve como uma consciência reflexiva e intencional (Dju, 2021). A conscientização, assim, é a dinâmica do agir a partir dessa consciência.

Na obra *Educação como Prática da Liberdade*, o termo “conscientização” aparece apenas 8 vezes em detrimento do termo “consciência” que aparece 21 vezes. O fato é que Freire não tinha se apossado tanto do termo “conscientização” nessa obra, que segundo ele foi criado por volta de 1964 pelos isebianos, por razões de estilo de escrita dele, isto é, seu método de abordar teorias. Lembrando que Freire costuma introduzir um conceito em uma obra e o retoma na obra seguinte com mais profundidade. Isso não foi diferente com os conceitos “consciência” e “conscientização”. O primeiro aparece com mais ênfase em termos numérico, porque já tinha introduzido esse conceito em sua obra anterior (*Educação e Atualidade Brasileira*, publicada inicialmente em 1959). Nessa obra, Freire fala de três tipos de consciências: intransitiva, ingênua e crítica, com foco no contexto do desenvolvimento do Brasil. Ele acreditava que a transitividade dessas consciências (de intransitiva para a ingênua e para a crítica) poderia ser o caminho, isto é, contribuir para o desenvolvimento e vice-versa.

Essa discussão tinha sido feita por isebianos, especificamente Guerreiro Ramos e Vieira Pinto. Estes classificam a consciência apenas em “intransitiva/ingênua e crítica”. Embora compartilhe com os dois a ideia de que a transitividade da consciência é o que torna o ser humano histórico e cultural, Freire discorda de seus colegas, já que ele considera que o que eles chamam de "consciência crítica" é, na verdade, o que ele denomina de "consciência ingênua". E para ele, há uma grande diferença entre esses dois tipos de consciência e em relação à consciência crítica. É importante trazer aqui, de forma resumida, a concepção de Guerreiro Ramos e a de Vieira Pinto em termos transitividade de consciência, citado por Freire (2002), que

sustenta a discussão sobre a conscientização, para depois mostrar como Freire a complementa. Sobre a discussão desses dois isebianos, recomendamos ler a nossa dissertação de Mestrado (Dju, 2021), na qual abordamos com mais detalhes essa discussão.

Para Ramos (1996), a consciência transitiva caracteriza a historicidade do ser humano, permitindo a transição de uma existência bruta para uma autoconsciência crítica e transformadora. Ele diferencia "ser humano", ligado ao simples viver, de "pessoa", que reflete e age de forma consciente sobre sua liberdade e determinantes. A consciência crítica, para Ramos, eleva o indivíduo de objeto a sujeito, capaz de autodeterminação.

Já Vieira Pinto (1960a) concebe a consciência como autopercepção dos condicionantes, distinguindo entre consciência ingênua, alheia aos fatores que a determinam, e crítica, que os reconhece. Vieira Pinto (1960b) vê a transformação da consciência como processo gradual, iniciado pela autopercepção da realidade, que leva ao clamor contra condições injustas e culmina na compreensão crítica dos fatos. Nesse nível último da transformação, a consciência se torna madura suficiente para entender que o possuidor de ideias também se torna possuído pelas ideias. Se um conceito for abraçado pela consciência de um indivíduo, ele agirá de acordo com essa ideia.

Freire discorda tanto de Ramos quanto de Pinto referente à transição de consciência. Para o autor, a transitividade da consciência está diretamente relacionada à capacidade de problematizar e resolver questões. Segundo Dju (2021), interpretando Freire, a consciência ingênua é caracterizada por uma limitação na habilidade de problematizar e solucionar problemas. Indivíduos ou grupos que possuem essa forma de consciência têm dificuldades em assimilar ideias sem deformá-las e em compreender discursos construídos logicamente, além de não serem capazes de participar de um diálogo construtivo. Como resultado, essas pessoas tendem a se refugiar em explicações fabulosas, míticas, emocionais e polêmicas que lhes são mais confortáveis. E a transição dessa para a crítica só pode ocorrer por meio de uma formação/educação problematizadora e crítica.

Ao retomar o conceito de consciência na obra *Educação como Prática da Liberdade*, Freire o aprofunda. Aqui também, o autor fala de três tipos de consciência, porém as refere à três tipos de sociedade, isto é, modo de estar no mundo. Segundo o autor, existem três tipos distintos de sociedade: a fechada, a que está em transição

e a aberta. Cada uma delas possui uma forma predominante de consciência: intransitiva, transitiva ingênua e crítica. Os próprios capítulos são pensados de acordo com essa discussão de tipos de sociedade, ligadas à tipos de consciência. Para Freire (2006), na sociedade fechada, cuja consciência é intransitiva, a estruturação social é fixa, acabada e inflexível, criando uma dependência paternalística de muitos sobre poucos, resultando numa segregação, escravidão, racismo, isto é, dominação e opressão. Freire acreditava que a industrialização poderia ter contribuído no desenvolvimento do Brasil e, conseqüentemente, na humanização dos brasileiros por meio de uma formação que liberta das heranças coloniais. Mas, nesta obra, ele percebe que a industrialização provocou um efeito contrário, isto é, causou “rachaduras” na sociedade, que se tornou fechada, cujas características são: predatória, reflexa na sua economia, reflexa na sua cultura, alienada, objeto, antidialógica, sem povo, analfabeta, atrasada, “comandada por uma elite superposta a seu mundo” (Freire, 2006, p. 56-57). É uma sociedade que não tem autonomia para decidir sobre si, pois a tomada de decisão é feita de cima para baixo, fora dela. Para o autor, esta é a sociedade que Brasil herdou da colonização:

Realmente o Brasil nasceu e cresceu dentro de condições negativas às experiências democráticas. O sentido marcante de nossa colonização, fortemente predatória, à base da exploração econômica do grande domínio, em que o “poder do senhor” se alongava “das terras às gentes também” e do trabalho escravo inicialmente do nativo e posteriormente do africano, não teria criado condições necessárias ao desenvolvimento de uma mentalidade permeável, flexível, característica do clima cultural democrática, no homem brasileiro (Freire, 2006, p. 74-75).

Em termos de consciência nesse ambiente, segundo Freire, ela é limitada, fazendo com que os indivíduos se concentrem apenas em suas próprias realidades e interesses da forma mais biológica possível, sendo suscetíveis à conformidade e à inatividade. Além disso, os fenômenos são explicados de forma naturalizada ou recorrendo a autoridades superiores. É próprio dessa sociedade a “consciência mágica”, que é a condição na qual os indivíduos simplesmente captam os fatos, “emprestando-lhes um poder superior, que a domina de fora e a que tem, por isso mesmo, de submeter-se com docilidade” (Freire, 2006, p. 113-114).

Na sociedade em processo, diferentemente daquela acabada (assistencialismo – onde não se pensa, mas pensa-se por ela), está ocorrendo uma transformação em

andamento que ainda não está completamente estabelecida. Nela, a maioria dos indivíduos apresenta uma consciência transitória ingênua. Embora haja um questionamento crescente sobre a realidade em que vivem, ainda não possuem uma análise crítica totalmente desenvolvida. Apesar de haver algum nível de conformismo, há também um interesse crescente em compreender e participar da mudança em curso. Se na sociedade fechada, os indivíduos (as massas) não estavam cientes de suas realidades exploradoras, excludentes e alienadas, aqui começam a estar, isto é, começam a participar dos problemas que afetam a todos. Freire denominou isso de “tomada de consciência”, que é o primeiro passo para a conscientização – desenvolvimento da tomada de consciência. Os indivíduos, segundo Freire (2006, p. 63), “já não se satisfazem em assistir. Querem participar. A sua participação, que implica numa tomada de consciência apenas e não ainda numa conscientização [...] ameaça as elites detentoras de privilégios”. Essa sociedade, para o autor, se refere à consciência ingênua simplesmente pelo de se considerar superior aos fatos e, assim dominá-los, interpretando-os como e quando convém. E suas características são:

simplicidade na interpretação dos problemas. [...] tendência a julgar que o tempo melhor foi o tempo passado. [...] subestimação do homem comum. [...] uma forte inclinação ao gregarismo, característico da massificação. [...] impermeabilidade à investigação, a que corresponde um gosto acentuado pelas explicações fabulosas. [...] fragilidade na argumentação. [...] forte teor de emocionalidade. [...] prática não propriamente do diálogo, mas da polêmica. [Ainda] explicações mágicas (Freire, 2006, p. 68-69, *supressão nossa*).

Nela ainda perdura o aspecto mágico, apesar de ser diferente daquele da sociedade fechada, isto é, em termos de participação é mais amplo e, em termos de resolução de problema, é mais aberto aos estímulos (problematização). A terceira sociedade, colocada por Freire, é a aberta, na qual a estrutura social é flexível e há uma maior autonomia em relação ao exterior. Nesse contexto, a consciência transitiva crítica é predominante, com indivíduos que possuem a capacidade de problematização e de resolução de problemas. Eles são capazes de analisar criticamente a realidade em que vivem e de agir para transformá-la. E como características dela, Freire traz o seguinte:

se caracteriza pela profundidade na interpretação dos problemas. Pela substituição de explicações mágicas por princípios causais. Por procurar testar os “achados” e se dispor sempre a revisões. Por despir-

se ao máximo de preconceitos na análise dos problemas e, na sua apreensão, esforçar-se por evitar deformações. Por negar a transferência da responsabilidade. Pela recusa a posições quietistas. Por segurança na argumentação. Pela prática do diálogo, e não da polêmica. Pela receptividade ao novo, não apenas porque novo, e pela não recusa ao velho, só porque velho, mas pela aceitação de ambos, enquanto válidos. Por se inclinar sempre a arguições (Freire, 2006, p. 69-70).

É nessa sociedade que o filósofo brasileiro coloca a conscientização, que pode ser alcançada por meio de uma formação que leva ao diálogo, à criticidade, que é a problematização constante do contexto dos sujeitos, a inserção destes na expressão objetiva da realidade etc., esse é o processo de formação libertadora. Tudo isso permite aos sujeitos oprimidos desfazerem a sombra de opressão que os esmaga. E expulsar esta sombra pela conscientização é uma das fundamentais tarefas de uma educação realmente liberadora e por isso respeitadora do homem como pessoa” (2006). Isso significa que a conscientização permite ao oprimido e ao colonizado se libertar dos pensamentos e ações, herdados do opressor e colonizador. A conscientização, portanto, nesta referida obra *Educação como Prática da Liberdade*, nada mais é que integrar-se dos sujeitos ao contexto (que envolve a mudança) e seu agir como possibilidade para transformar esse contexto e se libertar do mutismo e passividade, outrora impostos. Na *Pedagogia do Oprimido*, o autor vai desenvolver melhor essa ideia de conscientização como esse compromisso ou opção (pelo agir) com a transformação, com a libertação da situação opressora e colonial.

Nesta obra prima de Freire, o termo “conscientização” aparece 21 vezes como método formativo para que os sujeitos possam “descobrir-se através da retomada reflexiva do próprio processo em que [vão eles] se descobrindo, manifestando e configurando” (Fiori, 1987, p. 15). Esse processo refletivo é a própria libertação em si. A partir de uma abordagem dialética da relação entre o ser humano e o mundo na constituição de experiência e cultura, ambos considerados em um estado inacabado, Paulo Freire formulou suas ideias formativas como processo de libertação. Segundo essa visão de inacabamento na dialética entre a subjetividade e a objetividade, os seres humanos estão sempre em busca de um “ser mais” contínuo, o que os leva a transformar a realidade objetiva à sua volta, e essa transformação, por sua vez, influencia a sua própria transformação. Assim, para Freire, a chave para a mudança social está no desenvolvimento de uma consciência crítica que permita compreender a realidade de forma mais profunda e, a partir daí, engajar-se nas práticas como

possibilidade que visem superar a opressão/colonialidade e promover a libertação e um movimento contínuo.

A conscientização, muitas vezes associada por Freire à política, é um processo que possibilita a compreensão crítica do contexto ou da realidade dos sujeitos e é por meio dela que esses sujeitos realizam transformações necessárias seja em suas subjetividades seja em seu mundo (realidade). Ela possui duas dimensões: a de reconhecimento e a do agir. Segundo Freire (1987, p. 114), “Conscientização, é óbvio, que não para, estoicamente, no reconhecimento puro, de caráter subjetivo, da situação, mas, pelo contrário, que prepara os homens, no plano da ação, para a luta contra os obstáculos à sua humanização”. Não é somente uma questão de adquirir conhecimento sobre o mundo, de ser capaz de explicá-lo, de entender suas regras. O cerne da questão é compreender o mundo a fim de, com base no interesse ou curiosidade epistemológica dos oprimidos e colonizados, ser capaz de transformá-lo.

Quando falamos de cultura, afirmamos que sua construção permite os sujeitos conhecerem o mundo e construírem saberes que lhes são necessários na própria construção de percepção de mundo da vida. E a conscientização, em termos de consciente para o agir e agir consciente, denota a capacidade do ser humano de produzir resultados razoavelmente previsíveis a partir de determinadas práticas e, isso reside na consciência das relações causais envolvidas em sua própria experiência existencial. Em outras palavras, através da consciência, o ser humano é capaz de planejar sua ação, desenvolver ferramentas mais eficientes para lidar com o objeto, definir objetivos e antecipar resultados. Neste sentido, há uma relação intrínseca da conscientização com a cultura e a experiência no processo de libertação. Segundo Freire, o agir cultural tem a conscientização por instrumento, pois possibilite a problematização da realidade dominada, oprimida e colonizada e o anúncio de uma realidade nova como “projeto histórico a ser concretizado pelas classes dominadas, em cujo processo a consciência semi-intransitiva como a ingênua são sobrepassadas pela consciência crítica – ‘máximo de consciência possível’” (Freire, 1981, p. 64). E, em relação à experiência, Freire entende a conscientização é própria do ser humano como sujeito na sua relação com e no mundo (experiência existencial) e o possibilite ser o sujeito aberto nessa relação.

Na medida em que a condição básica para a conscientização é que seu agente seja um sujeito, isto é, um ser consciente, a

conscientização, como a educação, é um processo específica e exclusivamente humano. É como seres conscientes que mulheres e homens estão não apenas no mundo, mas com o mundo. Somente homens e mulheres, como seres “abertos”, são capazes de realizar a complexa operação de, simultaneamente, transformando o mundo através de sua ação, captar a realidade e expressá-la por meio de sua linguagem criadora (Freire, 1981, p. 52).

No entendimento de Freire, a conscientização é um compromisso histórico que implica engajamento dos sujeitos com o mundo e, por conseguinte, com eles mesmos, enquanto sujeitos que moldam e remodelam o mundo e, portanto, sua própria história. Neste sentido, a conscientização transcende a relação entre consciência e mundo, exortando-nos a assumir uma postura utópica de sujeitos em relação ao mundo: uma posição que nos possibilite denunciar os pensamentos e condutas coloniais presentes na sociedade, os quais herdamos da colonização e, ao mesmo tempo anunciar proposições que nos permite pensar e agir de forma a superar a condição opressora e colonial e reconhecer a ecologia do saber, da cultura, da experiência dos povos, isto é, sua onto-epistemológica. A compreensão ontológica e epistemológica (saber que não estamos meramente presentes no mundo, mas sim juntos com o mundo e, ademais, pelo mundo, e que somos seres inacabados, condicionados e não determinados, o que significa que a mesma possibilidade dialética que rege a história e permite a criação de novas formas de vida em sociedade) nos possibilita transformar a realidade opressiva e colonizadora que nos cerca.

Conforme dizíamos acima, a conscientização, presente na *Pedagogia do Oprimido*, é um processo de aprofundamento da consciência crítica, que consiste na práxis contínua (a dinâmica de ação-reflexão-ação) para superar a realidade opressiva e colonizadora. Portanto, ela representa um chamado a o agir transformador da concepção de mundo, da criação de pensamentos e práticas que refletem a vocação ontológica do ser humano. Assim, a conscientização é caracterizada pelo avanço crítico da percepção da realidade, levando-nos além da apreensão espontânea para uma esfera crítica em que a realidade é apreendida como objeto cognoscível. Nesse contexto, o ser humano adota uma postura epistemológica, como afirmado por Freire (1987).

Os conhecimentos predominantes em nossa sociedade, especificamente aquela de Guiné-Bissau, são construídos, por meio de uma formação escolar “bancária”, de forma a encobrir as relações opressivas e coloniais. Propor uma

formação na perspectiva libertadora significa, portanto, uma abordagem contra hegemônica para construir conhecimentos que possam expressar (pronunciar) o mundo a fim de modificá-lo. Isso permite que os sujeitos desenvolvam uma consciência real das relações opressivas e coloniais que os afetam, isto é, desvelar a situação colonizadora. A conscientização, portanto, é um pressuposto dessa formação libertadora, pois permite esse desvelamento da realidade objetiva, sendo o objeto de conhecimento.

Se não há conscientização sem desvelamento da realidade objetiva, enquanto objeto de conhecimento dos sujeitos envolvidos em seu processo, tal desvelamento, mesmo que dele decorra uma nova percepção da realidade desnudando-se, não basta ainda para autenticar a conscientização. Assim como o ciclo gnosiológico não termina na etapa da aquisição do conhecimento existente, pois que se prolonga até a fase da criação do novo conhecimento, a conscientização não pode parar na etapa do desvelamento da realidade. A sua autenticidade se dá quando a prática do desvelamento da realidade constitui uma unidade dinâmica e dialética com a prática da transformação da realidade (Freire, 1992, p. 103).

A cada relação dos seres humanos com a realidade, a partir de suas experiências, configura-se como um desafio, uma curiosidade epistêmica ou filosófica, à qual precisa ser problematizado e respondido de maneira original, pois não há modelo típico de problematização e de resposta, senão tantas respostas e problemas quantos são os desafios e as curiosidades, logo o problema e a resposta que cada povo levanta e dá a um desafio e a uma curiosidade não transforma apenas a realidade com a qual se confronta, mas a esse povo mesmo, cada vez mais e sempre de modo diferente.

Com base no que foi exposto até aqui, podemos entender, na perspectiva de Freire, que apenas os seres humanos possuem a capacidade de agir de maneira consciente sobre a realidade objetiva, utilizando o poder da “ideação” ou da linguagem para projetar mentalmente o resultado de suas ações. Isso nos diferencia dos animais, que agem de acordo com seus instintos e são seres determinados. Na visão de Freire, embora essa capacidade seja inerente ao ser humano, ele necessita de uma formação libertadora que o instigue a ir além, a buscar constantemente, pois é um ser em permanente construção, um sujeito inacabado. Com base na ontologia africana, que nos define como seres em constante devir, sociais, inter-relacionais e interdependentes, temos a oportunidade de romper com as estruturas coloniais

presentes nas relações, pensamentos e práticas. Essas estruturas são perpetuadas por um modelo educacional “bancário”, projetado para manter os privilégios dos dominadores coloniais e, conseqüentemente, dificultar a libertação e a plena “humanização” dos colonizados e oprimidos. A conscientização, nesse contexto, implica reconhecer o sujeito em sua experiência existencial no e com o mundo, explorando sua curiosidade filosófica e sua capacidade de ação cultural e transformadora. Como ser consciente, o sujeito exerce sua liberdade e autonomia nas relações com a natureza e com seus pares. A partir disso, refletiremos sobre os sujeitos guineenses, sua inquietação filosófica e seu interesse no conceito de *mistida*.

4.3.5 Safa Mistida Como Constante Interesse Guineense

Safa mistida é uma expressão que denota o modo de ser dos guineenses. Eu diria até que é um aforismo que expressa o conceito de ser guineense. São dois termos interligados do *kriol*, língua falada pela maioria dos guineenses. “Safa” é um verbo, que corresponde em português “safar-se”. É um verbo transitivo quanto intransitivo. Como transitivo, Segundo Scantamburlo (2010, p. 528) significa “tratar, diligenciar”. A transitividade aqui está no safar exigir um objeto direto. Um exemplo disso é frase no poema de Huco Monteiro (1996): *Ora ke na leban, bo safan nha mortadja* (quando forem me levar diligenciem minhas mortalhas por mim). Numa leitura semântico-cultural denota *safa mistida*. E como verbo intransitivo, significa “libertar-se; sair de uma situação difícil. [veja como exemplo disso, a frase no poema de Augusto Pereira (1988)]: *Alguin diskisi si barkafon, gosi no safa ...* [alguém esqueceu sua algibeira, libertamo-nos dessa condição difícil]” (Scantamburlo, 2010, p. 528). Também, pensá-lo num aspecto semântico-cultura, significa *safa mistida*. Para a proposta libertadora/ancestral de nossa pesquisa, encaixa melhor o sentido do verbo intransitivo.

O segundo termo, *mistida*, é um substantivo, cujos dois significados são: “tudo o que uma pessoa deseja ou necessita; necessidade, desejo. [exemplo:] - *Arus ki ta kuradu mistida ku el*” (Scantamburlo, 2010, p. 380) - (é com o arroz que se cura *mistida*). Semântico-culturalmente falando, essa ideia é um dos exemplos da expressão *safa mistida*. O segundo significado desse nome, ainda segundo o autor acima citado, é “querença; cobiça”. O autor traz como exemplo a frase do poema do Pe. Luis Andreoletti (1984) que o diz o seguinte: *Mistida ta pui n’ ka sibi si sol kinti nin*

si kaminhu lundju, (que traduzimos por: Mistida me faz não perceber que o sol está quente e que o caminho é longe). Este segundo significado possui uma conotação negativa, pois reduz o sujeito à dimensão biológica quanto a seu modo de estar/ser no mundo, isto é, à mesmice. Cobiça e querença revelam a tendência de mesmice do indivíduo. O primeiro traz o sentido mais adequado para nossa proposta de estudo, que é “toda a necessidade do sujeito”, que traduzimos aqui por interesse nessa necessidade de ser. Já dá para perceber que o termo *mistida* pode ser lido de vários ângulos, como aponta Moema Augel:

O termo “mistida”, sem explicação em parte nenhuma do texto, tem vários sentidos, e Sila joga intencionalmente com sua polissemia. A palavra vem do verbo “misti”, com origem no português antigo, remanescente ainda nas expressões “é de mister”, “é mister”. Na Guiné-Bissau, o termo “mistida” é hoje em dia empregado na acepção de “negócio”, “algo a ser realizado em proveito próprio”. Sila aportuguesa a expressão coloquial crioula “safa mistida” para “safar uma mistida”, que significa tratar e resolver os próprios assuntos ou uma tarefa, satisfazer uma necessidade ou um desejo. (Augel, 2010, p. 45).

A expressão “safa mistida”, portanto traz a ideia de busca pela libertação da condição de colonização ou da colonialidade e, ao mesmo tempo, revela a busca, o interesse constante nessa necessidade de ser dos guineenses. Denota a ideia do que é necessário para a ontologia guineense. Diríamos, em termo filosófico, que é o pressuposto para o viver/ser do sujeito guineense. Isto posto, lembramos aqui que nosso objetivo para este item é analisar esse conceito (aforismo) e realçar sua possível contribuição para formação humana dentro da perspectiva que adotamos, que é libertadora/decolonial. É fato que nosso autor de referência Paulo Freire não mencionou e nem discute esse conceito (aforismo) em suas obras, no entanto pode-se dizer que o filósofo brasileiro apontou o conteúdo desse aforismo ao discutir o conceito de “ser mais”. Isso justifica a nossa opção em recorrer a outros pensadores, especificamente o romancista guineense Abdulai Sila, nessa conceituação.

O conceito de ser em Freire está relacionado também à forma de existir no mundo, no perímetro entre a humanização e a desumanização como duas opções. Dentro dessas opções, de acordo com o autor, a humanização representa a essência do ser, ou seja, buscar ser mais, enquanto a desumanização é uma deturpação, resultando em ser menos. Isso significa que a desumanização distorce a vocação ontológica. A noção de se tornar mais humano se apresenta como uma possibilidade

histórica que existe em cada sujeito, não sendo um destino imutável ou um destino predefinido. “Ser mais”, para Freire (1987), pressupõe a liberdade e a consciência do inacabamento, inconclusão do ser, o qual o faz colocar-se em permanente busca.

Trata-se de “ser que, para ser, tem que estar sendo” (Freire, 2007, p. 69). Em outras palavras, para o filósofo brasileiro, o ser não é finito, acabado, conclusivo, mas sim histórico, inacabado, inconclusivo, curioso, que são seus atributos primários. Como vocação ontológica, o inacabamento do ser é próprio da experiência existencial, do modo de vida. Diz Freire (2011, p. 50): “Na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento”. E é por isso que o ser é aberto às relações, ao diálogo, à transitividade de consciência (Freire, 2002; 2006), onde está em constante vir a ser. Em outras palavras, é na relação, no diálogo e na transitividade de consciência que o ser se torna constantemente, nessa busca de “ser mais” como processo.

A dimensão de “ser mais” freiriano não se limita a simples ideia, mas a uma práxis, por meio da qual o ser age e reage na sua experiência diária, produzindo e transformando constantemente sua realidade. Aqui, o ser faz e refaz seu próprio caminho. Na dialética opressor-oprimido, o filósofo brasileiro fala da distorção do ser, da desumanização. Ou seja, o ser, “tendo por vocação a humanização, se confronta, no entanto, com o incessante desafio da desumanização, como distorção daquela vocação” (Freire, 2007, p. 21). Assim, o oprimido, na condição de dominado, se torna “ser menos”, porque não consegue a liberdade para viver sua vocação ontológica, que é de “ser mais”, isto é, é proibido de ser. Da mesma forma o opressor, ao oprimir, se torna também “ser menos” pelo fato de não deixar o outro ser. Freire (1992, p. 100) sintetiza essa ideia na seguinte frase: “não seria possível desumanizar sem desumanizar-se tal a radicalidade social da vocação. Não sou se você não é, não sou, sobretudo, se proíbo você de ser”. O conceito de *mistida*, dentro do aforismo safa *mistida* vai ao encontro dessa discussão freiriana na busca de afirmação do ser humano guineense em busca de libertação como processo, opondo-se ao pensamento e condutas coloniais.

Há poucos estudos que tomam a ideia guineense de safa *mistida* como objeto de análise (Levi, 2013; Meller, 2007; Salvatori, 2009; Bispo, 2013; Santana, 2015; Carvalho, 2017; Valandro, 2011). Em todos eles, a análise se paira sobre o ponto de vista da literatura a partir da obra Romance do escritor guineense, Abdulai Sila, intitulado *Mistida*, inicialmente publicado em 1997. A analisaremos esse conceito do

ponto de vista filosófico, isto é, como aforismo, tendo esse Romance como referência. *Safa mistida* é uma expressão que reflete a experiência existencial dos guineenses. Ao mesmo tempo que o autor pondera enfrentar a situação colonial, ele possibilita, com a expressão *safa mistida*, esperar por uma afirmação onto-epistemológica e por um reconhecimento de saberes na dimensão de ecologia de saber. Neste caso, a formação humana nessa perspectiva pode contribuir para essa constituição, afirmação e reconhecimento.

Conforme dizemos acima, o termo *mistida* é um substantivo do verbo *misti*, que possui vários sentidos nas línguas euro-ocidentais: querer, gostar de; interessar por, amar, desejar, aspirar, sonhar, esperar, almejar, negociar com. Assim, o termo possui significado diferente, dependendo do contexto. Segundo Levi (2013, p. 9), o termo na obra de Sila (1997) “adquire valores semânticos múltiplos, todos tendo como denominador comum a força centrífuga da transição, da luta constante para esta mudança, a maioria das vezes inconscientes, mas sempre esperada”. *Safa mistida*, desta forma, se é um processo nessa busca constante de mudança, de transformação da própria subjetividade, isto é deixar de ser “português assimilado” para ser guineense, possibilitando o interesse deste. Sila fala de *mistida* como fio condutor na crítica à opressão sociopolítica, à colonização onto-epistemológica e a colonialidade no contexto de pós-independência de Guiné-Bissau, diante dos efeitos da colonização vividos.

A obra *Mistida* (1997), de Sila, é composta por 10 capítulos ou, como diz Hamilton (1999) “em 10 episódios”. Analisaremos esses capítulos para levantar os principais problemas discutidos pelo autor na compreensão da expressão *safa mistida* na perspectiva filosófica e pensar como essa compreensão possa contribuir na formação humana libertadora, na afirmação do sujeito guineense em seu ser-sendo a partir de sua experiência e cultura que interrelaciona com os outros. Antes mesmo dos episódios, Sila mostra o ponto de partida de seu Romance: o roubo de uma memória. “Roubaram. Roubaram. Roubaram e partiram. Sem glória. Sem vergonha ... E levaram a memória, quase toda a memória. Contra a razão” (Sila, 1997, p. 13). O autor faz uma denúncia do roubo da memória do sujeito e de sua transformaram em indivíduo sem memória, sem história, em objeto. No pensamento africano, se valoriza muito a memória pelo fato de ser um elemento essencial na constituição do sujeito e da comunidade. Sem a memória, não há experiência, cultura e história e, conseqüentemente, o próprio indivíduo deixa de ser sujeito, isto é, perde a sua

subjetividade. A existência de tempo está intrinsecamente ligada à concepção de memória: o momento presente só é compreendido através da percepção do passado; a realidade é construída pela memória e pela compreensão do passado e presente, já que não há futuro hipotético na compreensão africana. O próprio agir, na concepção africana, tem a memória como regra para ser transformador da realidade. Isso equivale dizer que a

memória na filosofia africana é o maior bem que ajuda a renovação (ciclicidade), pois nela está o orgulho de pertencer a uma tradição milenar, é tida como a biblioteca viva e renovável, movida pela prática da oralidade dos mitos contados. Ela é, além de um padrão binário de comparações e identificações, a forma de liberdade do pensar e criar de acordo com o que temos de conhecimentos adquiridos, ou seja, memorizados. (Delfino, 2020, p. 39).

Com esse roubo da memória, os colonizadores colocaram os colonizados na categoria de animais, de coisas a serem exploradas, escravizadas, dominadas e usadas em benefícios próprios. Esse sujeito, que é um personagem com várias manifestações no Romance de Sila, que foi roubado a memória, perpassa todos os capítulos, buscando seu ser, sua afirmação ontológica. Sila faz críticas à era colonial e pós-colonial na Guiné-Bissau, porque o que parecia ser pensamentos e condutas anticoloniais não passou de uma nova forma de colonialidade, isto é, neocolonialidade, apesar do país ter conquistado a independência na base da luta armada de 11 anos. A libertação, no sentido decolonial aqui usado, que se esperava com a independência do país dos colonizadores portugueses, não aconteceu de fato.

E quando das cinzas se resgatou a esperança, surgiu na madrugada um outro ser. Um outro ser e uma outra vida. Uma vida que exigia ser vivida. Em plena fraternidade. Com todo o orgulho. Os cidadãos que disse se deram conta, ignorando as sequelas da pilhagem, afirmaram vários anos mais tarde que foi nessa madrugada que a verdadeira vida nasceu. Será? (Sila, 1997, p. 13).

Os guineenses achavam que tinham se livrado dos pensamentos e práticas coloniais, mas parece que não, talvez porque esqueceram que os herdaram. Apesar da expulsão dos colonizadores, suas visões de mundo, seus conceitos e suas formas de agir permaneceram, esse era o objetivo da educação colonial. Numa citação de Sila (2004), feita por Moema Augel, o autor demonstra esse engano dos guineenses em relação à superação das práticas coloniais:

Mais de trinta anos depois de proclamada a independência, depois de uma experiência considerada exemplar de luta pela sua emancipação [...] depois de submetido a infindáveis sacrifícios, tão injustos como difíceis de entender, de fato mesmo o mais pessimista dos guineenses não podia admitir que, hoje justamente pela mão do “partido libertador”, o país voltasse a enveredar por uma humilhante vergonhosa fase de colonização *versão digital*. Uma colonização discreta, moderna, mas muito violenta; uma colonização que, tal como no passado, vai encher os bolsos e as contas bancárias de alguns, mas retirará a última esperança de uma vida decente e honrada a muitos cidadãos (Sila (2004 *apud* Augel, 2007, p. 153, *grifos no original*).

É importante a conscientização dessa situação e colocar-se em busca permanente da libertação, das subjetividades guineenses, que é esse ser-sendo com os outros em sua experiência existencial no processo de safa *mistida*. Esse é o sentido que permeia toda a obra de Sila. É nesse contexto de neocolonialidade que todos os capítulo ou episódios foram escritos.

No primeiro episódio do Romance, Sila traz um personagem, jovem, denominado indiscriminadamente por ele de *Matchudho* e de *Madjudho*, “sem saber em que circunstância ele merecia uma ou outra denominação” (Sila, 1997, p. 22). Esses dois termos em kriol, apesar de terem sentidos diferentes, possuem a mesma finalidade, isto é, carregam a mesma ideia. Segundo Muller (2007), o primeiro nome denota a ideia de pessoa privada de algo, perdida, desorientada., e a segunda significa escravo. Sabe-se que Ihe foi roubado a memória, pois não sabia mais de sua vida, quem ele é, “talvez numa referência ao estado em que vivem os cidadãos da Guiné-Bissau” (Muller, 2007, p. 178). Por causa desse roubo da memória, o jovem não consegue distinguir as coisas básicas: por exemplo, não consegue distinguir a cor do falso sol, que está prestes a cair, e não sentir o aroma do vento de seu ambiente:

- Diz-me qual é a cor do sol hoje, Madjudho.
- O sol já está muito alto, forte. Não é visível, comandante [outro personagem, mestre do jovem, em alusão talvez a um ex-combatente]. [...]
- Se não és capaz de distinguir as coisas mais elementares não vale a pena fingir ter os olhos abertos. [...] - Mas que ignorância! Não dissesstes que estavas a querer conhecer a vida? E depois de tanto tempo ainda não é capaz de entender que este sol está quase a cair? [...] - Madjudho! - Sim, Comandante. [...] - Vai lá fora e diz-me qual é o aroma do vento que está a soprar. [...] - Está tudo calmo e sossegado lá fora. Não há vento a soprar, Comandante (Sila, 1997, p. 32-34, *supressão minha*).

O jovem *Madjudho* não sabe de onde veio, sua história, seu ser. Tudo o que sabe é ilusório, iluminado pelo falso sol, que seu mestre lhe disse que estava prestes a cair. Aqui, a meu ver, Sila levanta dois temas filosóficos: o epistemológico (o sol) e o ético-estético (o cheiro, a cor). A luz do sol em si se identifica com o âmbito da exploração do saber filosófico, da epistemologia, que consiste na procura do saber. O falso sol não permite o jovem se conhecer, pois não lhe admite acessar sua memória, desvelar a sua condição, pelo contrário lhe mantém presa à realidade aparente. E o “cheiro” e “cor” são valores, percepções da realidade que nos possibilita agir, seja positivo ou negativamente. Depois de uma série de tentativas malsucedidas, *Matchudho* finalmente consegue sentir o cheiro do aroma do vento. E esse se revela uma sensação de maravilhamento para o jovem: “Quando inspirou aquele ar cheio de aroma teve uma sensação maravilhosa. Tão maravilhosa que desejou compartilhá-la com o Comandante” (Sila, 1997, 35). O verdadeiro sol surgiu do(s) valor(s) do *Madjudho*. Esse valor é representado na história por um objeto muito particular: uma medalha. Segundo Levi (2013, p. 12), “A medalha será de facto o trampolim para melhor conhecer este desconhecido e incompreendido. A medalha era um ‘objeto parecido com um relógio, mas que só tinha um ponteiro’. Contudo, a Grande Medalha ‘tinha um valor particular para’ o Comandante”. A medalha se transformou em “nosso sol e a partir daí não haverá mais ladroes na nossa terra” (Sila, 1997, p. 35), sol esse que foi se aumentando de brilho e de tamanho, transformando-se numa enorme bola luminosa, subindo vertiginosamente para o céu e irradiando uma claridade jamais vista. Esse “nosso sol” parte dos valores e percepções de mundo dos guineenses, diferente do falso sol que queima os saberes locais e impõe os alheios. Em termos de formação humana, tudo o que se sabia e aprendia era o que os guineenses foram dados e transmitidos por meio de educação colonial: os valores e visões de mundo dos colonizadores. O “nosso sol” vai permitir a recuperação da memória, história e ser do jovem e de sua percepção de mundo, e assim ele terá a opção de viver com a esperança num mundo melhor, com fé nos pares, com a justiça e a solidariedade, comutabilidade, valorizando o ser humano como inter-constituente – esse são valores presentes na maioria das culturas africanas.

A percepção do “aroma do evento” e o “nosso sol” permitiram o *Madjudho* ter a compreensão um pouco melhor da situação, abrindo os olhos – que outrora os tinha fechado em protesto simbólico contra a colonialidade ou neocolonialidade. Aqui, a

associamos essa compreensão à tomada de consciência de Freire, que segundo o autor, é o primeiro passo no processo de libertação. Tomar consciência da situação é entender que aquela condição de neocoloniadade na qual se vive não é compatível com a vocação ontológica de ser-sendo guineense. E como isso, o sujeito pode se colocar em processo de busca de mudança ou da transformação dessa condição, que se dá pela conscientização, que é a práxis transformadora – processo de libertação. É por isso que, no final do primeiro episódio, aliás em todos os outros episódios, exceto o quarto e o oitavo, Sila traz a urgência da expressão *safar mistida*: “- prepara-te, meu filho, que temos uma grande mistida a safar antes do amanhecer” (Sila, 1997, p. 36). Na interpretação de Valandro (2011), todos os personagens protagonistas têm em comum esse traço de *safar uma mistida* urgente. No caso de Madjudho, não é suficiente apenas compreender a situação, mas é necessário e urgente agir para transformá-la. Deve haver essa dialética constante entre o entendimento e o agir (teoria-prática): o entendimento deve levar à prática e esta deve possibilitar o primeiro. E como é um processo, essa dialética não possui um fim e nunca é uma repetição do passado em termos de pensamentos e práticas.

O capítulo 2 do Romance retoma a discussão sobre a falta de subjetividade, devido ao esquecimento. Os nomes dos personagens são em números em línguas locais. A história ocorre numa prisão, onde todos estão detidos, mas não se lembram como foram parar lá. O nome em número de cada um mostra que entre esses presos não havia diferença nenhum em termos de subjetividade, isto é, não são importantes.

Nos primeiros dias, a cela parecia pequena para tanta gente. Eram seis em todo. Cada um deles percorrera um caminho diferente para chegar àquela prisão, mas sobre todos eles pendia a mesma acusação oficial. Tinham idades tão diferentes quanto os estratos sociais de que provinham. Mas naquele lugar húmido e sombrio não havia lugar para a diferenciação nenhuma, tão semelhantes eram os destinos que lhes estavam reservados (Sila, 1997, p. 42).

Acusação que lhes pendia era pelo fato de terem perdido a memória e cada um esqueceu alguma coisa e por causa disso viviam na escuridão da cela. Um deles, por

exemplo, esqueceu as cores do pássaro *Alma-beafada*²¹. Ao mesmo tempo que viviam na escuridão, uma voz misteriosa lhes confidenciou o que iria acontecer depois: “sim, é verdade... Depois do casamento do sol com a lua tinha algo maravilhoso que iria acontecer na terra: o fim da escuridão” (Sila, 1997, p. 54). Aqui apareceu a ideia de sol e lua que seria uma super luz que possibilita a recuperação da memória, da construção do conhecimento, reconhecimento dos saberes. Essa luz seria trazida pelo pássaro *Alma-beafada* e essa luz mostraria aos presos “a mistida que tinha que safar antes da alvorada. De mãos dadas, já feitos irmãos, abandonaram juntos a cela e a prisão. Com mistida em mente” (Sila, 1997, p. 58). Mais uma vez, após a união do raio do sol com o da lua, formando uma luz brilhante, realçou-se os saberes e a ciência dos presos, que se colocaram em um processo de libertação, isto é, safar sua mistida. Ao mesmo tempo que estavam numa escuridão, eles esperam por uma luz trazida por seus ancestrais.

Aqui, nos parece que Sila levanta um aspecto filosófico importante em termos de dialética escuridão-luz, ignorância-sabedoria, passado-presente, que é retomado em todos os outros capítulos posteriores. Neles, Sila apresenta sempre primeiro a ideia de sombra, escuridão, esquecimento, vazio (capítulos III, V, VII, VIII) e depois a ideia de luz, do sol, da lua e do fogo. E no final de cada capítulo, exceto no IV e VIII, ele sempre traz a ideia de urgência de *safar mistida* do personagem. Essa construção e organização de ideias me parece bem pedagógica, pois mostra a realidade objetiva de escuridão, de sombra, isto é, da colonização e neocolonialidade dos personagens, e depois traz a luz que é a esperança desses sujeitos que se encontram nessa condição assombrada. E com isso, eles se apreçam em safar *mistida* o mais rápido possível. Vejamos esse exemplo no terceiro capítulo: o personagem principal se sente assombrado o tempo todo e isso era um problema para ele. Ele está com problema de “sombra que tinha a sua altura e estava sempre de pé atrás dele” (Sila, 1997, p. 72). Essa sombra denota a ideia de pensamentos e práticas coloniais herdados ou a neocolonialidade que, segundo o autor, “estão a mandar outra vez na nossa terra! Já

²¹ Este é um tipo de pássaro especial que existe apenas no imaginário guineense: “*ave da família dos buconídeos, de bico comprido e plumagem preta que habita na zona húmida do interior, longe da costa, muito presente nas histórias da Guiné-Bissau” (Scantamburlo, 2010, p. 16). Sua presença nos contos, poesias e músicas guineenses sempre carrega uma mensagem impactante (positivo ou negativamente), como por exemplo nesta música de Super Mama Djombo: *Alma-beafada pupa na matu, sentimento di bon padida* (Alma-beafada grita na floresta, sentimento de uma boa puerpera). O grito da ave denota a ideia do sofrimento de uma mãe (Guiné-Bissau) pelo sofrimento e morte de seus filhos na floresta, lutando pela libertação da opressão colonial. A quem afirma que essa ave representa “o espírito dos ancestrais, com conotações ora benéficas [...] ora malignas” (Augel, 2007, p. 318).

corromperam todo o mundo, não reparaste ainda? [...] Estamos a ser outra vez escravos deles” (Sila, 1997, p. 73). Isso mostra que a neocolonialidade continuou no país entre os guineenses mesmo após a independência territorial e política. Essa problemática é muito relevante, porque nos leva a uma outra problemática: como nos libertar da colonialidade se somos frutos dela? Em termos formativo e sociopolítico, guineenses são resultados da mistura dos pensamentos e valores coloniais com aqueles “tradicionais” locais. Isso significa dizer que eles mesmos podem reproduzir essa colonialidade por meio de suas práticas.

Será que a resposta para esse problema está apenas no passado, nas tradições? Isso seria acreditar que as soluções para os nossos problemas estão sempre nos ideais, conforme a epistemologia platônica e agostiniana. O personagem principal do terceiro episódio tentou buscar essa solução em seus ideais do passado (em Comandante e em Comissário Político), mas tudo o que descobriu foi que o primeiro já não falava mais com ninguém e era cego e o segundo já era “completamente mudo” (Sila, 1997, p. 75). Para superar essa problemática, o personagem decidiu então enfrentar e abraçar essa assombração em busca de se libertar dela. “quando a polícia arrombou a porta e entrou de rompante na sala, encontrou os dois ainda abraçados, fardados e camuflada, vinte anos mais novos. Saíram de mãos dadas, sem uma palavra de despedida. Só disseram uma coisa: tinham uma *mistida* urgente a safar. Antes do amanhecer” (Sila, 1997, p. 83).

Sila assim levanta a importância da dialética colonialidade-decolonialidade no processo de libertação. Não se pode falar do processo da decolonização sem falar da colonização, decolonialidade sem colonialidade. A superação é possível pela dialética, que é uma espiral que transforma cada vez mais os pensamentos e as práticas dos sujeitos relacionados a seus contextos. A metáfora da sombra e da luz tem sido amplamente utilizada para descrever os extremos da experiência humana. A sombra, muitas vezes associada à escuridão, representa a ausência de luz e, por extensão, a falta de clareza, compreensão ou discernimento. Por outro lado, a luz simboliza a iluminação, a revelação e a verdade. Essa dicotomia nos leva a questionar como a sombra e a luz se relacionam e interagem em nossas vidas.

Platão explorou a relação dualista entre a sombra e a luz em sua famosa Alegoria da Caverna. Nessa alegoria, ele descreve um grupo de prisioneiros acorrentados em uma caverna, que só conseguem enxergar as sombras projetadas na parede. Essas sombras representam a percepção ilusória que temos do mundo

sensível. No entanto, Platão argumenta que a verdadeira realidade reside fora da caverna, na forma de ideias puras e eternas. Para alcançar o conhecimento verdadeiro, devemos transcender as sombras e voltar-se para a luz da razão.

Outro filósofo importante que abordou a dialética entre sombra-luz e ignorância-conhecimento foi Friedrich Nietzsche (1844-1990), no século XIX. Nietzsche criticou a crença tradicional de que a luz, o conhecimento e a razão são sempre positivos, enquanto a sombra, a ignorância e a emoção são negativas. Em sua obra *Assim Falava Zaratustra* (2002), ele introduz o conceito do "Super-Homem" ou "Além-do-Homem", um ser que abraça tanto a luz quanto a sombra, transcendendo as limitações impostas pelas noções dualistas. Para Nietzsche (2002), a verdadeira sabedoria envolve a aceitação e a integração de todas as facetas da existência humana.

O pensamento africano, especialmente em suas culturas, enfatiza a interconexão de todos os fenômenos e a impermanência de todas as coisas. Nessa visão, a sombra e a luz são aspectos inseparáveis de uma realidade mais ampla, na qual tudo está em constante transformação. O conhecimento é visto como um processo contínuo de investigação e discernimento, que requer a superação das ilusões e a percepção direta da realidade. É nessa linha que Freire também acredita. Segundo Freire, a ignorância não é simplesmente a ausência de conhecimento, mas uma condição construída socialmente na qual certas pessoas (oprimidos, colonizados) são privados de acesso ao conhecimento e têm suas perspectivas e experiências desvalorizadas. Ele fez críticas ao modelo formativo que possibilite a ignorância, isto é, que considerava os formandos como "recipientes vazios" a serem preenchidos pelo conhecimento transmitido pelos formadores. Em vez disso, ele propôs um processo formativo baseado no diálogo, na problematização e na conscientização.

Ao explorar a dialética entre sombra-luz e ignorância-conhecimento, é importante reconhecer que esses conceitos não são meramente opostos, mas sim complementares. A sombra não pode existir sem a luz, assim como a ignorância não pode ser compreendida sem o conhecimento. Essa interdependência nos leva a uma visão mais holística da existência humana, na qual a busca pelo conhecimento e a aceitação das sombras se tornam aspectos essenciais de nosso crescimento e desenvolvimento.

4.3.5.1 Safa mistida e a formação humana

Com essa compreensão da expressão *safa mistida*, visto na perspectiva de Sila, que nada mais é que buscar os interesses, objetivamos aqui pensar na contribuição dessa ideia para a formação humana. Conforme já mencionado, mistida não se safa sozinho(a), mas sempre com os pares. No Romance de Sila (1997), os personagens sempre safam *mistida* com os outros, isto é, colocam-se juntos a caminho de buscar seus interesses, segundo Muller (2007), ligados à libertação de povos guineenses. Interesse é algo que se tem em comum. Na visão de Salvadori (2007, p. 187), comentando o romance de Sila,

o safar a mistida é um ato que pede acompanhamento: ninguém sai sozinho e os que o fazem, como Djiba, retornam posteriormente para pedir apoio. O safar a mistida neste romance funciona como um tema que se choca com outro, também presente, o do desenrascar-se: “Cada um se desenrascava como podia” (p. 142), diz Nhelem, companheira de Djiba, e por esta é secundada (p.146). Mistida faz a mudança de ênfase do “desenrascar-se” para o “safar a mistida”, do individualismo para uma consciência coletiva.

Pensar *mistida* como interesse, em termo filosófico, é dizer que este não é apenas um desejo subjetivo individual, mas uma manifestação ativa da mente que busca encontrar significado na sua experiência e resolver problemas ligados a vida diária de seus sujeitos, isto é, seus contextos. Freire enfatiza muito a consideração e importância de *mistida* dos estudantes no processo formativo libertador. Isso significa que esse processo deve sempre partir de *mistidas*, experiências e vivências dos formandos para construir o conhecimento. Ao reconhecer e valorizar os interesses dos formandos, os formadores podem estabelecer uma conexão mais significativa entre o que é discutido (ensinado) e a realidade dos estudantes. O outro filósofo que corrobora com essa ideia sobre o interesse é Dewey, que o conceitua como “a completa supressão da distância entre a pessoa e a matéria e resultados de sua ação” (Dewey, 1978, p. 70). Dewey defende a importância de interesse no processo formativo, pois entende que este deveria estar enraizada nos interesses dos estudantes, ou seja, nas suas próprias questões e experiências concretas. Para Dewey (1959; 1979; 1910), os interesses genuínos dos alunos devem ser o ponto de partida para o ensino e a aprendizagem, que por sua vez despertam seu interesse e estão conectadas com sua experiência concreta. Pelo interesse, os estudantes podem desenvolver habilidades

de pensamento crítico e criativo. E os interessantes individuais devem estar integrados aos interesses comunitários, isto é, interesses coletivos da comunidade.

Safa mistida, pensada na perspectiva filosófica, assume um significado mais amplo, abordando não apenas a busca por conhecimento e aquisição de habilidades, mas também a formação moral, ética e o “ser mais” do ser humano. A expressão pode ser compreendida no contexto guineense como uma motivação intrínseca, uma chama interior que impulsiona os sujeitos guineenses a buscarem ser mais, a libertação, a re-construir sua subjetividade, a envolver-se com o processo de humanização e aprofundar-se em temas relacionados. *Safa mistida*, portanto, está relacionado à curiosidade intelectual, ao desejo de compreender o mundo e a si mesmo. Para filósofos como Aristóteles (2013, 2021), o interesse está diretamente associado à felicidade, pois é através do conhecimento e da busca pelo entendimento que o sujeito encontra realização e plenitude.

A formação humana, na perspectiva filosófica, transcende a mera transmissão e aquisição de conhecimentos técnicos ou habilidades específicas, traduzidos por competências. Ela engloba a re-construção da subjetividade em seus aspectos ontológico, epistemológico e ético, bem como o processo de transformação de si e do mundo. A formação não se limita apenas ao campo intelectual, mas também abrange a esfera emocional, estética e espiritual do ser humano. É um processo contínuo e complexo que visa à educação libertadora dos sujeitos, proporcionando-lhes as bases, que são experiências, para uma vida significativa.

A relação entre *safa mistida* como interesse e formação humana na perspectiva filosófica está no fato de que o *safa mistida* autêntico, aquele que parte do âmago do sujeito, é fundamental para impulsionar o processo de formação. A verdadeira formação não pode ser imposta de forma mecânica, mas deve ser nutrida a partir do puro *mistida* do sujeito. É por esse processo que o sujeito se engaja, pela experiência, se dedica e busca ser e aprender mais.

Na filosofia, pensadores como Paulo Freire enfatizam a importância da formação crítica e libertadora. Para Freire, a formação deve promover a conscientização e a transformação social, permitindo que os formandos se tornem sujeitos ativos no processo de construção de suas realidades e sociedades, transformando-as da situação de colonização e opressão. Nessa perspectiva, *safa mistida* está relacionado não apenas à autotransformação, mas também ao engajamento com questões sociais e políticas.

Para resumir essa ideia, diríamos que o interesse e a formação vão além da aquisição de conhecimentos técnicos. Eles englobam a busca pelo conhecimento, a educação ético-moral, a formação integral do ser humano e a construção e transformação das realidades sociais e culturais. O interesse autêntico impulsiona o processo de formação humana guineense, tornando-o mais significativo e transformador. Assim, a tendência libertadora da formação humana, defendida aqui, exige o interesse e a conscientização guineense em tudo para que os sujeitos guineenses possam transformar suas realidades culturais com o processo de conhecimento a partir da problemática de suas realidades, feita em suas experiências. A problematização pode levar à reflexão crítica, ao pensar crítico dos sujeitos guineenses e, desta forma, deixam de ser apenas um “banco”, de bancarização, a ser depositado e replicado os conteúdos, e se tornam protagonistas no processo de busca do conhecimento, na construção de sua subjetividade.

Ao desenvolver a ideia-chave da pesquisa, abordada neste capítulo, percorremos pelos conceitos de experiência, de cultura, de conscientização e de *mistida*, defendidos aqui como pressupostos filosóficos para a formação humana libertadora pelo processo de educação, os quais acreditamos contribuir em abordar as questões sobre o sujeito a formar, a justificativa e a finalidade da formação.

No que se refere a “que sujeito formar”, tendo o processo de educação básica de Guiné-Bissau como contexto, defendemos que se forma guineenses, sujeitos que se sentem partes desse país em suas multiplicidades étnico-culturais e em sua concepção ontológico-epistemológica. Justificamos a ideia de “sentir parte”, porque “ser guineense” no presente contexto não pode se referir apenas aos que nascem nesse espaço geográfico, porque há pessoas que se sentem guineenses, apesar de não terem nascido na Guiné-Bissau. Por outro lado, há os que nascem lá, mas que não se sentem como tal por algum motivo.

Sobre a finalidade do processo formativo, forma-se para a experiência, tomando sempre as culturas como objeto de conhecimento. Se a experiência é um dos pressupostos da formação humana na perspectiva libertadora, então formar é também para a própria experiência de pensamento, de participação e de transformação. A experiência de pensamento consiste na criticidade, e na problematização; a experiência de participação consiste na relação e no diálogo; a de transformação, consiste na “re-construção” como processo. O movimento tríade constante de experiência de pensamento-de participação-de transformação faz parte

de toda sustentação filosófico-formativa na perspectiva libertadora de Paulo Freire. Isso pode ser visto na sua abordagem sobre o que ele denominou de “leitura do mundo” e “leitura da palavra”. Quando ele afirma que a “leitura do mundo” precede a “leitura da palavra”, que por sua vez possibilita a releitura do mundo, Freire está afirmando essas três experiências. Não é um movimento circular, mas de espiral, isto é, um constante movimento transformador. Isso traduz-se na expressividade e não na representatividade dos sujeitos. A formação humana libertadora, em termo de “para que formar”, possibilita aos sujeitos terem vontade de “re-pensar” de forma continua suas experiências, suas prática culturais e saberes como também sua expressividade do mundo, sem nenhuma imposição ou universalização de formas de expressar o mundo.

No que se refere à justificativa para a formação humana, isto é, porque formar, está a compreensão do ser humano ser um sujeito “inacabado”. O inacabamento do ser humano justifica o processo formativo por meio de educação. Esse é o entendimento de Freire. Isso mostra que a dimensão ontológica é algo que precisa ser buscado constantemente. Essa é uma possibilidade que o sujeito tem para superar a sua condição colonial, opressora e deformadora, desumana, que lhe proíbe de “ser mais”, isto é, de ser-sendo. Forma-se, porque o sujeito é ser-sendo em busca de seu “ser mais”. No que se refere ao nosso objeto de estudo, tendo a Guiné-Bissau como contexto, diríamos que a África em geral tem muito a contribuir nessa discussão com seus axiomas, que expressam essa concepção ontológico-epistemológico. Uma delas é *ubuntu* (aquilo que os sujeitos africanos buscam, almejam comunitariamente, isto é, em colaboração, cooperação), que é difícil de ser expressa nas línguas euro-ocidentais dominantes. O sentido ontológico mais próximo aceite nessas línguas é a humanidade, que não é uma concepção fixa e acabada, e sim um processo. Não se é humano, mas torna-se humano. Isso significa que se pode deixar se ser humano. Do ponto de vista africano, forma-se libertadoramente por causa dessa busca constante e para esse tornar-se humano. Em “guineense” (a língua *kriol*), essa busca se traduz pelo termo *mistida*. Isso significa, resumindo, que se forma para o *ubuntu* por causa de *mistida*.

Assim, espera-se que o novo currículo nacional de ensino básico guineense tenha esses pressupostos filosóficos da formação humana libertadora, acima defendidos, no processo de educação básica. Em outras palavras, é de esperar que esse currículo tenha como contexto as questões relacionadas a quem formar, para

quê formar, por que formar, pois elas ajudam a pensar uma formação humana a partir da subjetividade dos povos, isto é, de suas experiências existenciais a partir de suas culturas para suas experiências de pensamento, de participação e de transformação.

Diante do exposto até então, espera-se que a política educacional guineense, em termos de currículo, contemple em suas culturas os diversos povos, que constituem o país, referente à formação básica das crianças e adolescentes guineenses. Em outras palavras, espera-se que ela traga para o contexto escolar, na formação básica das crianças e adolescentes, as culturas, línguas e saberes dos povos, integrando-os em um *etnocurrículo*.

4.4 ETNOCURRÍCULO: INTEGRANDO SABERES E CULTURAS

Antes de explorar a teoria do *etnocurrículo*, que é uma das abordagens curriculares mais alinhadas com a nossa discussão, é pertinente mencionar brevemente que a teoria do currículo é um campo de estudo que investiga diversas formas de conceber, implementar e avaliar currículos, considerando as influências socioculturais, políticas e econômicas que moldam esses processos. É um jogo de poder que reitera a ideia de a organização do currículo escolar não ser neutra em termos de produção de conhecimento e de comportamento. Porque reflete disputas entre os grupos e interesses sociais, privilegiando a hegemonia de culturas e conhecimentos dos grupos dominantes. No entanto, nosso foco não está em aprofundar as diferentes abordagens dessa teoria, já que nossa área de interesse é a filosofia da educação, e não a pesquisa sobre currículo. O que importa destacar, com base em nossa fundamentação teórica, é a crítica a um modelo de currículo que funciona como um instrumento para perpetuar a colonização, a opressão e a dominação de determinados grupos sobre outros, mantendo a hegemonia epistemológica, cultural e social dos dominantes. Em oposição a isso, propomos uma abordagem que entende o currículo como um encontro entre culturas, promovendo a conscientização dos estudantes e sublinhando a importância de questionar as relações de poder. Em outras palavras, trata-se de uma abordagem curricular que valoriza as experiências ancestrais dos povos no processo formativo e educativo.

O *etnocurrículo* pode ser entendido como uma teoria curricular que visa incorporar as perspectivas, valores, conhecimentos e práticas culturais de grupos

étnicos e comunidades tradicionais ao currículo escolar. Essa abordagem desafia o modelo de currículo homogeneizante, que reflete majoritariamente as culturas dominantes, ao propor uma educação que seja representativa das múltiplas experiências culturais existentes na sociedade. A integração dos saberes locais no currículo permite que os estudantes valorizem suas próprias culturas e tradições, contribuindo para a formação humana-libertadora, além, claro, de fortalecer a aprendizagem de outros conteúdos escolares. Macedo (2015) faz uma discussão interessante sobre essa abordagem. Segundo autor, “etnocurrículo se caracteriza por um conjunto de conhecimentos e atividades eleitas como formativas” (Macedo, 2015, p. 22). E esse conjunto se pautam em quatro (4) diretrizes relacionais e Inter-criticamente constituídas:

O trabalho com os *etnométodos* dos autores sociais envolvidos nas escolhas e dinâmizações curriculares; suas *implicações* formativas a partir das *bacias semânticas* com as quais esses *etnométodos* se constituem; a descritibilidade/reflexibilidade/inteligibilidade/analísibilidade da razão prática dos autores sociais implicados no currículo, expressas em como definem, com seus sentidos e significados, as situações curriculares e produzem pontos de vista estruturantes e propositivos e respeito delas; relação intercristica com os saberes estabelecidos, visando situá-los no conjunto das problemáticas formativas que atravessam o cotidiano das demandas educacionais (Macedo, 2015, p. 22-23, *itálico no original*).

Etnométodos referem-se às práticas cotidianas e tácitas que as pessoas utilizam para dar sentido ao mundo ao seu redor. Em outras palavras, dizem respeito aos modos de agir, pensar e interpretar o mundo, que são específicos de grupos étnico-culturais. No contexto curricular, esses "autores sociais" são as pessoas envolvidas no processo de escolha e dinamização dos currículos, como professores, estudantes, gestores e comunidades, que trazem consigo suas próprias perspectivas culturais e sociais. E ao trabalhar com esses *etnométodos*, elas contribuem para a formação do currículo, tomando decisões que refletem suas práticas e visões de mundo.

O autor também menciona a ideia de *bacias semânticas*, que são as referências culturais, linguísticas e epistemológicas que moldam o entendimento desses *etnométodos*. As escolhas e implicações formativas do currículo emergem dessas "bacias", que influenciam como o conhecimento é organizado e ensinado, revelando

o caráter cultural do currículo. E assim, ao interagir com o currículo, as pessoas envolvidas não apenas reproduzem o que já existe, mas interpretam e constroem novas significações a partir de suas próprias experiências. Isso sugere uma postura crítica em relação ao conhecimento tradicionalmente aceito (saberes estabelecidos). Isso requer que os autores sociais tenham uma postura ativa e crítica em relação ao currículo, propondo novas formas de organização e interpretação do conhecimento, de modo a atender às demandas e desafios educacionais que surgem no cotidiano escolar.

O currículo, nesta perspectiva, é mais do que um simples conjunto de conteúdos a serem ensinados; ele é um processo cultural e dinâmico, moldado pelas interações e práticas das pessoas que dele participam. A abordagem ressalta a importância de um currículo que valorize a diversidade de experiências e culturas, promovendo um diálogo crítico entre os diferentes saberes, em vez de simplesmente reproduzir modelos hegemônicos e tradicionais.

Privilegia o local do currículo, a razão prática dos autores envolvidos direta ou indiretamente na concepção e na dinâmica curricular, as ações cotidianas que constituem o currículo do dia a dia, seus sentidos e seus significados em incessante criação. Sua relação com os conhecimentos que se querem universais não é de descarte e substituição, mas de uma apropriação que se vê 'universal' sempre acontecendo no singular para que se legitime. A pertinência dessa virada contextualista, acionalista, construcionista, e cotidianista é a destituição do significado autoritário que o abstracionismo e o imperialismo dos macropoderes curriculares constituíram com sua tradição externo-determinante e muitas vezes colonialista em termos de políticas e formas de gestão das práticas curriculares (Macedo, 2015, p. 23).

Como consequência de tudo isso, *etnocurrículo* não deixa de ser uma forma diferente de currículo, ou seja, uma maneira de *pensar-agir* (a molde de práxis freiriano – reflexão-ação) em relação ao currículo como uma resposta à ideia de que: “nós não nos reconhecemos nesses conhecimentos curriculares eleitos como formativos para nós-sobre-nós-sem-nós, que podem desvalar para um currículo contra-nós” (Macedo, 2015, p. 24). Um exemplo prático dessa abordagem curricular alternativa pode ser visto na valorização das línguas maternas ou locais no contexto educacional. Incorporar essas línguas e os saberes tradicionais ao currículo escolar representa um avanço significativo no fortalecimento das experiências culturais e na preservação das

tradições orais das comunidades, promovendo um currículo que integra e respeita as vozes das próprias pessoas que dele participam.

Com base nessa conceituação curricular, podemos afirmar que o *etnocurrículo* está em sintonia com os estudos educacionais que adotam uma perspectiva libertadora, de ancestralidade ou de(s)colonialidade, pois busca desafiar e superar as estruturas coloniais que ainda influenciam o sistema educacional. Os estudos dessa área defendem uma educação que questione as narrativas hegemônicas e promova a valorização dos saberes locais e das “epistemologias-outras”. Nesse contexto, o *etnocurrículo* se apresenta como uma ferramenta valiosa, ao permitir a inclusão de saberes e práticas culturais historicamente marginalizados pelos sistemas de ensino coloniais,

propondo formações que fortalecem nossos pertencimentos, nossas potencialidades, permitindo-nos compreender que somos pessoas criadoras e co-criadoras de saberes [...]. Portanto, devemos nos autorizar a aprender / ensinar a partir de outras referências, nos autorizando a criar outros currículos, metodologias, didáticas etc. fundamentados em nosso chão (Machado, 2024, p. 2).

Na seção seguinte, analisaremos o novo documento curricular do ensino básico da Guiné-Bissau de 2015 para compreender como esse currículo nacional aborda essa proposição da formação humana libertadora que valoriza a busca da ancestralidade.

5 ANÁLISE CRÍTICA DO NOVO DOCUMENTO DA REFORMA CURRICULAR DA EDUCAÇÃO BÁSICA DA GUINÉ-BISSAU

Com base na metodologia apresentada anteriormente na segunda parte da seção 1, propomos uma abordagem para analisar o novo documento curricular do ensino básico da Guiné-Bissau. Nosso foco é compreender como ele integra e articula os valores culturais (ancestralidade), históricos e sociais do país.

Para isso, retomamos aqui as técnicas adotadas de análise documental descritas por Cellard (2012), organizando nosso percurso analítico em duas etapas: a análise preliminar e a análise aprofundada do Documento Orientador da Reforma Curricular do Ensino Básico – RECEB (2015). Das cinco dimensões da análise preliminar sugeridas por Cellard (2012), optamos por excluir a terceira e a quinta. A terceira foi descartada por se tratar de um documento curricular oficial, o que torna desnecessária a verificação de sua autenticidade e confiabilidade. Já a quinta foi excluída por redundância, pois seu conteúdo já está contemplado na discussão da quarta dimensão. Com essa justificativa apresentada, passamos agora à exposição dos componentes da análise preliminar em relação ao objeto de estudo.

1. Contexto socioeconômico e político da Guiné-Bissau na década de 2010:

Cientes da relevância do contexto na elaboração de qualquer documento, buscamos analisar a situação socioeconômica, histórica e política do país em relação à reforma educacional de 2010, que resultou no documento curricular objeto desta análise. Entender o cenário histórico, político e social no qual esse documento foi produzido exige uma reconstrução cuidadosa de seu contexto de criação, etapa fundamental para esclarecer suas finalidades e conteúdo. O documento, datado de 2015, é consequência da ampla reforma de 2010, e, para compreendê-lo adequadamente, é preciso considerar o panorama do país desde os anos 2000.

Em termos socioeconômico e político, o país foi e ainda é marcado pela instabilidade política, problemas econômicos, os quais impactam aspecto social. Dois anos antes, no final da década de 90, especificamente 1998-1999, país passou por um ano guerra civil, a qual o arruinou em todos os sentidos. É importante lembrar que a Guiné-Bissau vive essas instabilidades desde a proclamação de independência devido as tentativas de golpe e golpes bem-sucedido. A década de 2000 não foi diferente. Após ter sido eleito em 2000, os militares, em conluio com os políticos,

derrubaram em 2003 o então presidente Kumba Ialá. Esse golpe e outros posteriores tornaram o país frágil e impactaram a vida dos guineenses em todas as dimensões. Segundo Embaló, 2012; Furtado, 2005; Temudo, 2009; Có, 2020, essas instabilidades deixaram o país à mercê dos “mercenários econômicos” (aqueles que lucram com essas instabilidades) e minou a construção de um governo estável e de uma possibilidade de pensar uma democracia que funciona no contexto guineense.

Com essa fragilidade, a Guiné-Bissau passou a depender, ainda hoje, totalmente de financiamentos estrangeiros (dívidas *ad eternum*). As instabilidades políticas provocaram também uma fragmentação étnica no seio social guineense, levando a conflitos internos. Contudo, esses conflitos não prosperaram devido a forte estruturas sociais tradicionais, baseada na ancestralidade, que contribuíram a manter uma certa resiliência no tecido social guineense, apesar dos desafios.

Entre 2010 e 2015, o governo guineense demonstrou otimismo em relação ao desenvolvimento econômico do país, apesar dos desafios causados pelos conflitos sociopolíticos. Esse otimismo se refletiu no ambicioso projeto estratégico denominado "Guiné-Bissau 2015: Plano Estratégico e Operacional 2015-2020 'Terra Ranka'". O governo, ao se referir ao "ciclo negativo" marcado por instabilidades e conflitos na história do país, propôs superar esse cenário e direcionar os esforços para o progresso socioeconômico. Na visão governamental, esse avanço dependeria do envolvimento de toda a sociedade, com o objetivo de alcançar paz e prosperidade em todas as regiões, incluindo o interior, a capital e a diáspora. A chave para esse processo seria a implementação de reformas em diversos setores, conforme destacado no trecho do projeto.

A estratégia Guiné-Bissau 2025 tem como meta cumprir esta promessa de progresso social. Oferece um projecto comum aos guineenses, actores da transformação e responsáveis pela realização colectiva. Visa a catalisar todas as energias positivas tanto no interior como no exterior do país numa linha de acção ambiciosa e coerente que permita à Guiné-Bissau responder enfim às suas aspirações de prosperidade e paz. Permitirá superar o círculo vicioso da instabilidade e da pobreza para adoptar finalmente uma perspectiva de desenvolvimento durável (Guiné-Bissau, 2015b, p. 12).

As reformas, sejam educacionais, jurídicas, socio-estruturais, econômicas ou ambientais, são consideradas condições indispensáveis para a concretização desse "meta-Plano". A reforma curricular é vista como prioritária, pois é por meio dela que

as demais reformas alcançarão sucesso, já que será responsável por formar os jovens guineenses para a implementação desse grande projeto. O que podemos inferir até o momento, a partir dessa contextualização do documento curricular, é que ele foi feito em função do referido megaprojeto governamental, ligado ao desenvolvimento econômico.

2. Autores do documento curricular:

Uma vez compreendido o contexto, passamos a ver quem são seus autores. Procuramos entender aqui quem são os donos do documento e a relação entre eles; quem o redigiu e quem o financiou. Oficialmente, o governo de Guiné-Bissau é o principal autor do documento curricular. No entanto, sua produção contou com o financiamento da UNICEF e da *Global Partnership for Education*, com apoio técnico da Fundação Calouste Gulbenkian e da Universidade do Minho. Foram os técnicos destes dois últimos Organismos Internacionais que elaboraram o texto do documento curricular em análise. Segundo Indequê (2019, p. 46), a reforma curricular contou “com apoio técnico de uma equipa da Fundação Calouste Gulbenkian e da Universidade do Minho cuja missão é elaborar currículo nacional para ensino básico”. É bom lembrar que autores, como Nkrumah (1965), Santos (2019), fazem críticas contundentes aos Organismos Internacionais que se dizem combater a dominação, isto é, possibilitar o processo de libertação dos colonizados das amarras coloniais, mas que são agentes dessa dominação.

Com base nessas críticas, julgamos que, embora esses organismos internacionais (UNICEF e a *Global Partnership for Education* possam defender os direitos à educação, muitas vezes suas políticas educacionais refletem práticas de “neocolonização”. É o caso quando provêm currículos e métodos de ensino e valores educacionais “universais”, com base nos padrões ocidentais, enfraquecendo as tradições culturais e linguísticas locais africanos. *Global Partnership for Education* e/ou UNICEF se engajam muito em promover principalmente o uso de idiomas coloniais (como inglês, francês e português) como principais línguas de instrução e, com isso, a nosso ver podem ser vistas como uma forma de neocolonização cultural. Porque segrega os saberes locais e a percepção do mundo dos africanos da educação, perpetuando a hegemonia cultural ocidental. Esse é o entendimento de Shizha (2011) ao afirmar que o uso predominante de línguas coloniais na educação de crianças africanas em detrimento de línguas locais pode ser visto como uma forma

de neocolonização, porque pode desvalorizar as línguas e culturas locais, levando ao esvaziamento das experiências culturais e à alienação das crianças em relação às suas próprias tradições.

Quando as políticas educacionais, influenciadas por meio de financiamento, pela UNICEF, enfatizam valores globais ou ocidentais em detrimento de conhecimentos tradicionais africanos, isso pode ser interpretado como uma forma de dominação cultural. A educação, nesse contexto, torna-se um veículo para transmitir uma "cultura dominante" que não reflete as realidades e necessidades locais. O que se pode dizer sobre esse item é que, apesar de o governo guineense ser o principal autor do documento curricular, os outros organismos internacionais participam da coautoria, trazendo seus interesses ao jogo político do currículo. Depois de ter noção sobre os autores, passamos para a leitura e compreensão dos principais conceitos e a lógica interna do documento curricular.

3. Leitura e a compreensão da lógica interna e estrutural do documento:

Examinamos as características internas do documento, como a organização dos conteúdos, a linguagem utilizada, e as categorias temáticas presentes. Isso porque é essencial identificar os temas centrais e os subtemas presentes no documento, bem como a forma como são apresentados e desenvolvidos. No que se refere a lógica estrutural, observamos a forma como as diferentes partes do documento curricular se articulam entre si e como este se articula com outros documentos educacionais, permitindo identificar as relações de poder e os interesses subjacentes. A análise estrutural visa descobrir as lógicas internas do documento, os não-ditos e as contradições que podem revelar aspectos ocultos de sua construção. Sendo assim, faremos, a seguir, a apresentação breve do documento curricular.

a) Justificativa da reforma curricular e seus documentos orientadores

O documento em questão apresenta, inicialmente, a justificativa para a nova reforma curricular do ensino básico, bem como os documentos que fundamentaram essa iniciativa. O governo da Guiné-Bissau reconheceu a necessidade de reformular o currículo vigente, pois identificou que o modelo adotado desde a década de 1990 já não atendia às demandas contemporâneas do país, tanto do ponto de vista constitucional quanto técnico, no que tange à educação dos cidadãos. Esse

diagnóstico resultou de pesquisas de opinião realizadas entre 2011 e 2013, abrangendo profissionais da educação, pais e responsáveis, alunos e outros atores relevantes em todas as regiões do país.

Essas consultas foram estruturadas em três grupos principais de entrevistados: (1) empregadores, pais, responsáveis e líderes de opinião; (2) diretores, professores e inspetores escolares; e (3) alunos do ensino básico. O objetivo central desses inquéritos foi captar as percepções dos diferentes participantes acerca do sistema educacional, visando à "melhoria do currículo do Ensino Básico" (Guiné-Bissau, 2013, p. 10). Entre as questões levantadas, estavam: qual a opinião sobre o ensino na Guiné-Bissau? Quais são as principais dificuldades enfrentadas pelos jovens ao buscar emprego após o 9º ano? Como avaliam o modelo de gestão das escolas públicas? Os conteúdos curriculares refletem as realidades socioculturais e econômicas do país? As salas de aula dispõem de materiais didáticos? Os alunos estão devidamente preparados para os exames nacionais? Quais inovações curriculares seriam necessárias para responder ao contexto socioeconômico atual? (Guiné-Bissau, 2013).

Com base nas respostas obtidas, foi elaborada a proposta para um novo currículo nacional para o ensino básico, resultante da mais recente reforma educacional. Esta reforma foi implementada em consonância com a "Estratégia de melhoria de qualidade de Ensino" delineada no plano trienal de Educação 2011-2013 (Guiné-Bissau, 2013, p. 8).

O novo documento curricular da Guiné-Bissau reconhece a influência significativa das políticas internacionais na educação do país, identificando que essa interferência gerou "riscos de uma certa uniformidade que não conseguiu atender às carências estruturais das especificidades nacionais" (Guiné-Bissau, 2015a, p. 4). Este documento se fundamenta na Carta da Política do Setor Educativo – 2009-2020 (2011), instrumento político que orienta as diretrizes educacionais. Além disso, apoia-se no principal instrumento legal da educação no país, a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), promulgada em 2011, que incorpora diretrizes de diversos documentos internacionais, como a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1998), os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (2000-2015), e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (2015), todos promovidos pela ONU e pela UNESCO.

O documento curricular se fundamenta na LBSE para orientar sua prática pedagógica e procura implementar outros documentos-chave: a "Carta Política do

Setor da Educação na Guiné-Bissau - 2016-2025” e o “Plano Estratégico e Operacional 2015-2020 ‘Terra Ranka’”, que delineiam metas e estratégias educacionais para o país. Além dessas diretrizes nacionais, o documento curricular incorpora tendências internacionais focadas no desenvolvimento de competências para a inserção dos estudantes em um contexto global, sem perder de vista a realidade nacional, regional e local da Guiné-Bissau. A adoção dessas diretrizes, segundo o governo, busca facilitar a mobilidade estudantil, permitindo aos alunos guineenses uma maior integração e equivalência de formação entre os países da região e no exterior.

b) Princípios, objetivos e metas do novo currículo nacional do ensino básico

O documento debruça também sobre os aspectos técnicos do currículo. Pelo fato de ser um orientador do processo de ensino-aprendizagem, o documento descreve o que deve ser aprendido; os princípios e objetivos a serem alcançados pelos estudantes; os conceitos a serem aprendidos e as competências a serem adquiridas. Segundo o documento, as competências são os conceitos-chave desse novo currículo. E além delas, o documento traz também os princípios, objetivos e as metas para o novo ensino básico referente à formação básica.

Assim, a partir do artigo 14^o da LBSE, o documento traz como objetivos gerais do ensino básico as seguintes: a) Proceder à despistagem de precocidades, inadaptações e deficiências na criança, encaminhando-a adequadamente; b) Ministar uma formação geral aos seus destinatários, de molde a poderem descobrir e expandir as suas vocações, atitude crítica, capacidade de memorização e raciocínio, criatividade e sensibilidade ética e estética, numa dimensão em que o saber fazer se encontram amalgamados; c) Inspirar nos educandos a valorização e salvaguarda da experiência cultural guineense; d) Formar, em liberdade de consciência, cidadãos civicamente responsáveis e democraticamente intervenientes na vida comunitária, proporcionando aos alunos experiências favoráveis à sua maturidade cívica e socioafetiva e a aquisição de atitudes autónomas; e) Contribuir para a preservação do ambiente, com vista a melhoria da qualidade de vida; f) Promover a aquisição dos conhecimentos para o prosseguimento dos estudos, a formação profissional para inserção na vida ativa.

Quanto aos princípios que devem reger a formação básica dos estudantes, em termos de ensino-aprendizagem, o documento traz os seguintes:

- Os estudantes são mentalmente ativos, pelo que constroem significados nas suas tentativas de compreenderem o mundo natural e social que os rodeia e de comunicarem com os outros. Desses esforços e interações resultam saberes que, não só fazem sentido para quem as possui, como podem ter valor afetivo, embora possam ser diferentes das ideias cientificamente aceites que a escola pretende veicular. É desses saberes que aprendizagem escolar deve partir na construção de novos.
- O estudante é a pessoa ativa no processo de aprendizagem, reelaborando os conhecimentos que se pretende que ele aprenda, em função dos seus conhecimentos e experiências prévios e ainda dos seus interesses e motivações, pelo que os resultados de um processo de aprendizagem dependem da qualidade dessa reelaboração.
- O(a) professor(a) deve ter condições para promover condições aos estudantes, para que consigam diferenciar e integrar os saberes cotidianos e escolares e também evidenciar a plausibilidade, utilidade e relevância social das situações escolares, de modo a favorecer uma aprendizagem significativa.
- As escolas devem criar contextos significativos de aprendizagem, procurando associar conteúdo, práticas e processos da cultura e contexto local aos dos contextos disciplinares e/ou das formações transdisciplinares e/ou das formações vocacionais.
- Os procedimentos de avaliação das aprendizagens devem permitir, não só monitorizar o desenvolvimento das competências, mas também ser consistentes com as aprendizagens a avaliar, pois as características da avaliação influenciam o aluno em termos de aprendizagens que ele valoriza e realiza (Guiné-Bissau, 2015a, p. 10-11).

Referente às metas educacionais, o documento reforça as ideias do compromisso do governo, contidas no relatório final do PEO/GB-2025 (atingir a educação universal; melhorar as taxas de retenção no primário; reduzir as taxas de retenção das raparigas) e na *Carta Política do Setor Educativo* (efetivar a escolarização de base universal em 2020; promover também a melhoria dos níveis de conclusão, da equidade e qualidade do ensino; beneficiar as crianças de uma

escolaridade primária completa de seis anos e a maioria frequentar o 3º ciclo do ensino básico.

c) **A estruturação e organização curricular**

Juntamente com os aspectos técnicos, o documento traz a estruturação curricular do ensino básico, composto por 3 ciclos, dividido em 4 fases: O 1º ciclo, composto por quatro primeiros anos escolar, dividido em duas fases: fase 1 referente aos dois primeiros anos (1ª e 2ª) e a fase 2 aos outros dois anos (3ª e 4ª). E o 2º ciclo é composto por dois anos escolar (5º e 6º), corresponde à terceira fase escolar. O 3º ciclo possui 3 anos escolar (7º, 8º e 9º), fechando assim a quarta fase escolar. No total, o tempo da escolaridade do novo Ensino Básico, segundo o novo currículo, é de 9 anos. Segundo a LBSE, em seu artigo 12º parágrafo 1,2 e 3, estabelece esses dados quando diz:

O Ensino Básico desenvolve-se ao longo de 9 anos de escolaridade e organiza-se em três ciclos: 1 O primeiro ciclo compreende o 1º ao 4º ano de escolaridade, subdividindo-se em duas fases, organizadas da seguinte forma: a) Primeira fase, que inclui o 1º e o 2º ano de escolaridade; b) Segunda fase, que abarca o 3º e o 4º ano de escolaridade. 7 2 O segundo ciclo, que enforma a terceira fase do ensino básico, inclui o 5º e o 6º ano de escolaridade; 3 O terceiro ciclo, que compreende o 7º, 8º e 9º ano de escolaridade, constitui a quarta e última fase do ensino básico (Guiné-Bissau, LBSE, Art. 12º, p. 6).

Essa estruturação reflete o modelo curricular do ensino básico atualmente em vigor em Portugal, uma das heranças coloniais em termos de sistema educacional. Diferente do currículo anterior, que previa 6 anos de ensino básico, o novo currículo estende esse período para 9 anos. No entanto, os primeiros 6 anos, correspondentes ao 1º e 2º ciclos, são considerados fundamentais e decisivos na formação das crianças: "O 1º e o 2º ciclo constituem os pilares da educação básica, permitindo ao aluno adquirir alguns conhecimentos fundamentais e desenvolver competências gerais relevantes para a sua formação pessoal e social" (Guiné-Bissau, 2015a, p. 14). Essa base é crucial para que as crianças possam aprender e produzir conhecimentos específicos nas etapas escolares seguintes; caso contrário, seu desenvolvimento será comprometido. O documento curricular destaca que há uma articulação entre os ciclos em relação ao ensino.

O 1º ciclo inicia-se com o ensino globalizante, isto é, ensino geral em termos universais e não disciplinares. O 2º ciclo organiza esse ensino do 1º ciclo em áreas interdisciplinares. E o 3º ciclo propõe o ensino disciplinar, isto é, organizado por disciplinas e não pelas áreas de formação, como no 2º ciclo. Os temas levantados no 1º ciclo são aprofundados no 2º ciclo em áreas de formação e estes são estruturados em ciências disciplinares no 3º ciclo. As áreas de formação do 2º ciclo transformam-se em disciplinas no 3º ciclo. A seguir, representamos essas ideias no quadro abaixo sobre o plano de ensino do 1º ciclo do novo currículo e sua respetiva carga horária semanal, que pode ser comparado com as do currículo vigente em anexo.

Quadro 5 – Planos de estudo do 1º Ciclo

Áreas disciplinares	1ª fase		2ª fase	
	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano
Língua Portuguesa	10	10	9	9
Matemática	7	7	7	7
Meio Físico e Social	4	4	4	4
Expressões	4	4	4	4
Educação para a Cidadania	-	-	1	1
Integração Comunitária	-	-	-	-
Total (tempos letivos por semana)	25	25	25	25

Fonte: Guiné-Bissau (2015a, p.18).

Apesar das nomenclaturas diferentes, a área disciplinar “Meio Físico e Social” aborda temas relacionados às ciências da natureza e ciências sociais; a “Expressões” trabalha expressões motora, musical, plástica e dramática; “Educação para Cidadania” aborda questões voltadas a aprender a ser, a estar, a relacionar-se, a participar, a decidir e a usar as Tecnologias da Informações e Comunicação (TICS). E a área de Integração Comunitária não possui carga horária, porque é deixada a cargo de cada escola ver essa possibilidade de trabalhar com as crianças no contraturno temas relacionados ao contexto que a escola está inserida. Por exemplo: tolerância religiosa, racial, formação vocacional, serviços comunitários etc.

O 2º ciclo adota um ensino, conforme dissemos acima, semiuniversalista, isto é, organiza os estudos em áreas interdisciplinares de formação. Nele, a estrutura curricular do 1º ciclo é reorganizada em saberes interdisciplinares.

Na perspectiva da especialização crescente, o 2º ciclo do ensino básico adota um modelo de ensino semiglobalizante, organizado em termos de áreas interdisciplinares, que visam fomentar aprendizagens integradas em cada área de formação. A fim de dar cumprimento ao

previsto na LBSE, as diversas áreas devem contribuir para a formação pessoal e social dos estudantes (Guiné-Bissau, 2015a, p. 19).

Quadro 6 – Plano de estudos do 2º Ciclo

Áreas disciplinares	Anos	
	5º	6º
Língua Portuguesa	7	7
Francês	2	2
História e Geografia	3	3
Expressões	3	3
Educação Física	2	2
Matemática	5	5
Ciências da Natureza	3	3
Educação para a Cidadania	2	2
Integração comunitária	-	-
Total (tempos letivos por semana)	27	27

Fonte: Guiné-Bissau (2015a, p. 20).

Na estruturação do plano do 2º ciclo, aparecem 3 novos saberes: História e Geografia; Educação Física; obrigatoriedade de língua estrangeira Francês. O saber da disciplina Meio Físico e Social (1º ciclo), são reorganizados em dois novos saberes: História e Geografia e Ciência da Natureza. No que se refere ao ensino desses saberes tanto no 1º ciclo quanto no 2º, cabe a um professor(a) por classe (turma) lecionar todos eles, exceto os saberes especializados, tais como: educação física; educação artística; francês. O(a) professor(a), responsável por turma, terá ajuda de outros professores especialistas para lecionar essas áreas de saber. É isso que a LBSE estabelece no Artº 16, parágrafo 1, alínea a) e b):

Na 1ª e 2ª fase, o ensino é ministrado numa perspectiva global e cabe a um único professor por turma, eventualmente auxiliado em áreas especializadas como, nomeadamente, a educação artística ou a educação física; b) Na 3ª fase (2º ciclo), o ensino é ministrado por áreas de formação básica em moldes interdisciplinares, cabendo ao único professor por turma a leccionação das matérias de todas elas, sendo auxiliado em áreas especializadas, nomeadamente, a educação artística ou a educação física (Guiné-Bissau, 2011, p. 8).

Nos primeiros 6 anos de escolaridade, deve haver um(a) professor(a) generalista, auxiliado(a) por um outro especialista. Isso não quer dizer que não pode haver também dois professores responsáveis para esses saberes por turma: um responsável para língua e ciências sociais, e outro para ciência exata e naturais. Mas, isso deve ser uma exceção.

O último ciclo do Ensino Básico (3º), de acordo com o novo currículo, é de natureza de especialização disciplinar. Isso quer dizer que o foco neste ciclo é o aprofundamento dos conhecimentos disciplinares do currículo, porque “tratando-se do ciclo terminal do ensino básico, ele preparar quer para o ingresso na vida ativa, quer para o prosseguimento de estudos” (Guiné-Bissau, 2015a, p. 20). No quadro abaixo constam o plano de estudo dessa fase curricular.

Quadro 7 – Plano de estudos do 3º Ciclo

Áreas disciplinares	Anos		
	7º	8º	9º
Língua Portuguesa	4	4	4
Francês	2	2	2
Inglês	2	2	2
História	2	2	2
Geografia	2	2	2
Matemática	4	4	4
Ciências Físico-Químicas	3	3	3
Ciências da Vida e da Terra	2	2	2
Educação Visual e Tecnológica	2	2	2
Educação para a Vida	2	2	2
Educação Física	2	2	2
Integração Comunitária	-	-	-
Total (tempos letivos por semana)	27	27	27

Fonte: Guiné-Bissau (2015a, p. 21).

d) **Programas e orientações programáticas:** neste quarto capítulo, o documento fala de orientações dos programas. Para cada ano de escolaridade, há orientações programáticas a partir de áreas estudos, que são a concretização da filosofia do currículo em que se integram. Em outras palavras, as orientações dos programas revelam que tipo de concepção filosófica do currículo está embutida nesse novo currículo de Ensino Básico. Assim, para cada ciclo, o documento traz orientações dos programas de áreas estudos chave e seus respectivos programas, que envolvem conceitos.

O capítulo destaca também a importância dos materiais pedagógicos como suporte essencial para a implementação da Reforma Curricular. Os programas de cada disciplina são elaborados para garantir que os princípios curriculares sejam respeitados. Além disso, são desenvolvidos cadernos de atividades para alunos e guias para professores, que fornecem orientações sobre como aplicar o currículo de forma eficaz. Estes materiais visam apoiar tanto a aquisição de competências dos alunos quanto a prática pedagógica dos professores, oferecendo uma estrutura clara e detalhada para o desenvolvimento das aulas.

Essa foi a breve e resumida apresentação do documento curricular. Terminado essa primeira fase de análise preliminar do documento, na qual apresentamos brevemente o referido documento curricular, passamo-nos à segunda, que é a análise propriamente dita.

5.1 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE PROPRIAMENTE DITA DE DADOS

Com a compreensão da estrutura e lógica do documento curricular, iniciamos com uma breve apresentação do documento, explorando seus princípios teóricos e identificando as diretrizes pedagógicas subjacentes. Em seguida, realizamos uma análise para verificar se essas diretrizes respondem ao contexto local, especialmente no que se refere à ancestralidade dentro da multiculturalidade.

Examinamos como a ancestralidade é abordada no currículo, considerando sua integração nos diferentes níveis de ensino e áreas de estudo. A análise busca compreender como esse elemento da experiência cultural é tratado no texto curricular, identificando palavras e expressões que evidenciem essa dimensão no processo formativo, com base em um quadro de categorias/subcategorias.

Quadro 8 – Categoria e subcategoria de análise

Categoria	subcategoria
Ancestralidade	Memória
	Línguas/idiomas locais
	Saberes cultural/saberes locais
	Tradição
	Experiência de vida
	Oralidade
	Comunidade

Fonte: elaborado pelo autor (2024)

A análise documental permite identificar se e como o currículo integra a ancestralidade, seja através de conteúdos explícitos sobre história e cultura, ou através de valores subjacentes que promovem o reconhecimento das raízes culturais dos estudantes guineenses. No quadro metodológico, a seguir, apresentamos como essas subcategorias de análise aparecem no documento, registrado por meio de, para usar a expressão de Bardin (2016), unidade de registro.

Quadro 9 – Categorias de análise

Subcategoria	Unidade de registro	Página
Memória	"[...] apego a uma educação/ensino de valorização permanente da identidade guineense, das suas memórias patrimoniais e do empenho responsável no seu desenvolvimento."	p. 28
Língua local/língua do povo	"A implementação desse currículo, ao nível das experiências de aprendizagem, deve acolher as especificidades locais (culturais, económicos, profissionais)".	p. 8
Saberes Culturais / Saberes Locais	"A implementação desse currículo, ao nível das experiências de aprendizagem, deve acolher as especificidades locais (em termos culturais, económicos, profissionais, de saúde, ambientais, de preservação de recursos e património, etc.), de modo a tornar a escola mais motivadora para os alunos e a aumentar a percepção, por parte da comunidade, da relevância social da educação."	p. 8
Tradição	"A Educação para a Cidadania [...] deve incluir também temas como a preservação do património cultural e natural, e a educação para a Paz."	p. 18
Experiência de Vida	"Prever práticas de avaliação diagnóstica e formativa, capazes de fornecer feedback a toda a comunidade educativa e de permitir aos professores monitorizar as aprendizagens realizadas, bem como a evolução das competências dos alunos e desenhar atividades de remediação."	p. 12
Oralidade	"[...] promoção do domínio da oralidade em língua portuguesa pelas crianças, através de metodologias apropriadas para o ensino de português-língua segunda."	p. 18
Comunidade	"Integração Comunitária [...] visa promover a integração dos alunos no meio e na comunidade a que pertencem, favorecendo o conhecimento dos recursos e potencialidades disponíveis e das profissões relevantes, bem como a contribuição da escola para a melhoria das condições de vida (incluindo familiares, ambientais, de saúde, de segurança, etc.) das populações." "A criação de boas condições de aprendizagem, a participação da comunidade na planificação de atividades da escola, assim como a participação ativa da escola no desenvolvimento da comunidade efetiva-se pela articulação família-escola-comunidade".	p. 17 p. 30

Fonte: elaborado pelo autor (2024)

O objetivo deste quadro metodológico é analisar como o RECEB aborda a ancestralidade para construir uma educação sensível às realidades socioculturais da Guiné-Bissau. As subcategorias selecionadas — memória, línguas locais, saberes culturais, tradição, experiência viva, oralidade e comunidade — representam elementos-chave de uma formação que valoriza as experiências culturais e o contexto histórico dos estudantes.

Esse quadro organiza a análise dos conteúdos do currículo, destacando trechos relevantes do documento para avaliar como ele reconhece e promove a diversidade cultural, a ancestralidade e as tradições locais. A análise busca

compreender a relação entre currículo e ancestralidade e o papel da educação na formação de pessoas conscientes de suas raízes culturais, enfatizando a importância da oralidade, tradição e saberes locais no processo de libertação. As categorias foram agrupadas em cinco temas: memória, oralidade e tradição; línguas locais; saberes culturais; experiência viva; e comunidade.

a) Memória, oralidade e tradição

Ao destacar a importância de preservar a herança cultural por meio da educação, nos parece que o RECEB procura colocar a ancestralidade como um dos pilares da reforma curricular. Isso visa valorizar as experiências culturais e a memória dos povos guineenses, refletindo uma abordagem decolonial que rompe com modelos educacionais que ignoram as especificidades locais.

O documento menciona a importância da memória, oralidade e tradição, evidenciada na frase: "valorização permanente da identidade guineense, das suas memórias patrimoniais" (Guiné-Bissau, 2015a, p. 8), reforçando o compromisso de integrar ao currículo a herança cultural transmitida pelas gerações anteriores. É fato que o texto não menciona a oralidade explicitamente em relação às línguas locais, mas sim apenas em relação à língua portuguesa. No entanto, a oralidade faz parte do ser, do patrimônio cultural guineense. A memória, nesse contexto, é um ato de resistência contra currículos eurocêntricos, muitas vezes responsáveis por marginalizar ou apagar as contribuições culturais africanas. Incluir essas histórias e práticas no currículo significa reconhecer as memórias ancestrais que sustentam a o ser guineense.

Em um país marcado por grande diversidade étnica e cultural, a inclusão da memória no currículo escolar responde às realidades das crianças e suas comunidades. Ao enfatizar a ancestralidade, o documento propõe que a escola se reconecte com as tradições locais, tornando o currículo mais relevante e significativo para os alunos.

Contudo, a menção à ancestralidade precisa ser acompanhada de práticas pedagógicas efetivas, indo além do ensino teórico da história cultural guineense. É necessário adotar métodos que promovam a vivência prática dessas heranças, envolvendo as percepções de mundo, cerimônias e tradições locais, especialmente com a participação dos mais velhos, os guardiões desses saberes. As áreas

curriculares do 1º ciclo, por exemplo, poderiam abordar a ancestralidade de forma mais ampla, indo além da ênfase na língua portuguesa como competência principal.

Outro desafio é a formação de professores para lidar com conteúdos culturalmente sensíveis, integrando os saberes tradicionais ao cotidiano escolar. A formação docente precisa incluir estratégias que concretizem a valorização da ancestralidade em ações práticas. O RECEB menciona a oralidade como ferramenta pedagógica, mas não detalha como incorporá-la no dia a dia escolar. A oralidade, quando bem utilizada, pode transmitir valores, história e conhecimentos culturais entre gerações, reforçando a ancestralidade como uma vivência contínua.

A inclusão da ancestralidade no currículo, se bem implementada, pode proporcionar aos estudantes uma compreensão mais ampla de seu ser, alinhando a educação formal às tradições locais e fortalecendo o senso de pertencimento cultural, essencial para atuar em um mundo que valoriza o local e o global.

b) Línguas locais/línguas dos povos

A subcategoria "língua local/língua do povo" deveria ser um elemento chave no currículo, dado que a Guiné-Bissau é marcada por uma grande diversidade linguística. Línguas como o *kriol* e as das etnias *balanta*, *fula*, *mandinga*, *pepel*, *mandjaco*, entre outras, tornam a questão linguística essencial para um currículo que reflita a realidade do país. Embora o documento curricular sugira que o novo currículo reconhece as especificidades locais, ele não menciona formalmente a inclusão dessas línguas, mantendo o português como única língua de instrução. Adicionalmente, opta-se pela introdução obrigatória do francês e do inglês como áreas curriculares a partir do segundo ciclo do ensino básico. Isso levanta dúvidas sobre a efetividade das diretrizes no que se refere à valorização das línguas locais, que são fundamentais para a experiência cultural e a compreensão das tradições.

A omissão das línguas locais é uma falha, já que essas línguas são a principal forma de comunicação das crianças guineenses em casa e na comunidade. O uso exclusivo do português, uma língua pouco falada no cotidiano de muitas regiões, pode criar barreiras no aprendizado e dificultar a compreensão dos conteúdos curriculares, como aponta Namone (2020), que relaciona o fracasso escolar ao uso do português como língua de instrução.

A inclusão das línguas locais no currículo poderia melhorar a alfabetização e o desempenho escolar, facilitando a compreensão dos conceitos, como ocorre na África do Sul, que tem 11 línguas oficiais. Portanto, o currículo guineense se beneficiaria enormemente de uma abordagem mais inclusiva em relação às línguas dos povos, além de simplesmente "acolher as especificidades locais".

A marginalização das línguas locais perpetua um legado colonial, privilegiando o português e afastando os estudantes de suas realidades linguísticas. Uma reforma curricular que busca valorizar a ancestralidade, como o RECEB, deveria priorizar o uso das línguas locais como ferramentas de ensino, reconhecendo seu papel vital na formação da experiência e na coesão social.

O documento curricular poderia propor iniciativas concretas, como programas de educação bilíngue ou o uso das línguas locais como suporte pedagógico nos primeiros anos escolares. Experiências sul-africanas mostram que o ensino bilíngue/multilíngue melhora tanto a aprendizagem quanto o reforço da percepção cultural dos estudantes.

c) Saberes culturais

A subcategoria "saberes culturais" no documento é um elemento importante para alinhar o currículo à realidade sociocultural da Guiné-Bissau. A frase "utilizar saberes científicos, culturais e tecnológicos para tomar decisões e resolver problemas cotidianos" reconhece a importância dos saberes culturais no ensino, refletindo uma tentativa de equilibrar conhecimentos globais e locais no currículo.

Essa inclusão sugere, ainda que de forma modesta, uma ruptura com o modelo colonial tradicional, onde saberes locais eram ignorados em favor de uma educação eurocêntrica. Esses saberes, muitas vezes ligados a práticas cotidianas e à transmissão oral, são essenciais para a vida das comunidades e, quando integrados ao currículo, tornam a educação mais relevante para os estudantes, revalorizando a ancestralidade e o conhecimento empírico transmitido entre gerações.

No entanto, o documento carece de clareza sobre como esses conhecimentos serão integrados de forma prática no currículo. A menção aos saberes culturais é vaga e não detalha quais aspectos específicos serão abordados ou como serão aplicados em sala de aula. Essa lacuna pode prejudicar a intenção de valorizar o conhecimento

local. A riqueza desses saberes poderia ser explorada em diversas disciplinas, como ciências naturais, artes ou estudos sociais.

A proposta de usar esses saberes para resolver problemas cotidianos é interessante, pois sugere que a educação guineense deve ir além do conhecimento abstrato, capacitando os estudantes a aplicarem-no em suas vidas diárias. Para isso, seria essencial envolver ativamente as comunidades, como líderes e anciãos, no processo escolar, dado que esses saberes são dinâmicos, interativos e profundamente enraizados na ancestralidade.

d) Comunidade

O documento traz a ideia da necessidade de articular junto à escola famílias e comunidades no processo formativo-educacional. Primeiro aborda a integração comunitária que visar

promover a integração dos alunos no meio e na comunidade a que pertencem, favorecendo o conhecimento dos recursos e potencialidades disponíveis e das profissões relevantes, bem como a contribuição da escola para a melhoria das condições de vida (incluindo familiares, ambientais, de saúde, de segurança, etc.) das populações (Guiné-Bissau, 2015a, p. 17).

Na perspectiva africana, a experiência existencial acontece na comunidade, que desempenha um papel central no pensamento e agir. Por isso, é fundamental incluir a dimensão comunitária desde cedo na formação de crianças e adolescentes, integrando escola e comunidade de forma contínua. O documento menciona a importância dessa articulação: "a criação de boas condições de aprendizagem, a participação da comunidade na planificação de atividades da escola, assim como a participação ativa da escola no desenvolvimento da comunidade efetiva-se pela articulação família-escola-comunidade" (Guiné-Bissau, 2015a, p. 30). Essa integração permite uma educação contextualizada e alinhada às necessidades locais, onde valores culturais, saberes tradicionais e práticas cotidianas são construídos.

Projetos que levam a comunidade à escola, promovendo a troca de saberes locais, poderiam transformar a escola em um espaço que legitima tradições culturais e saberes para as novas gerações, fortalecendo o senso de pertencimento dos estudantes e valorizando suas raízes culturais. A subcategoria "comunidade" no documento enriquece o processo formativo, tornando o currículo mais significativo ao

assegurar a continuidade dos saberes locais, essenciais para a vida cotidiana e para a transformação da comunidade com base na ancestralidade.

A articulação entre escola e comunidade, dessa forma, contribui para formar pessoas culturalmente conscientes e socialmente comprometidas com a transformação. O novo currículo do ensino básico, diferente do anterior, representa um avanço importante ao abrir espaço para essas subcategorias no campo de estudo "Integração Comunitária", presente em todos os ciclos e nos nove anos da escolaridade básica.

É uma área curricular não disciplinar, que visa promover a integração dos alunos no meio e na comunidade a que pertencem (favorecendo o conhecimento dos recursos e potencialidades disponíveis e das profissões relevantes), bem como a contribuição da escola para a melhoria das condições de vida (incluindo familiares, ambientais, de saúde, de segurança etc.) das populações. Este "espaço" curricular deverá ser gerido pela escola, consoante o meio (agrícola, piscatório, turístico etc.) em que se insere e os recursos (incluindo humanos) de que dispõe. As suas atividades devem progredir da observação (na 1ª fase do 1º ciclo) para a intervenção, com base em metodologia de projeto, e, assim, contribuir para preparar os alunos que abandonem a escola antes do final do ensino básico (ou antes disso) para escolherem e desempenharem uma profissão (Guiné-Bissau, 2015a, p. 17; 2016e, p. 3).

Analisando mais de perto os objetivos dessa área de estudo e de todo o RECEB, percebe-se que a orientação é voltada para o mercado de trabalho. No primeiro e segundo ciclos, o plano propõe que crianças e adolescentes "aprendam a fazer trabalhos úteis e comecem a conhecer o mundo laboral" (Guiné-Bissau, 2015a, p. 17), e no terceiro ciclo (7º a 9º ano), prevê o "conhecimento das diversas profissões locais e a iniciação dos alunos nessas atividades" (Guiné-Bissau, 2015a, p. 19). A finalidade é que, ao longo de todo o ensino básico, os alunos aprendam a realizar "trabalhos úteis e conheçam progressivamente o mundo laboral" (Guiné-Bissau, 2016e, p. 3).

Aqui, "trabalho" parece se referir apenas à reprodução das atividades locais, sem fomentar criticidade. Se o foco do currículo é a formação para o mercado de trabalho, a área de "Integração Comunitária" segue a mesma linha, o que pode limitar a proposta de uma educação mais ampla, voltada para a formação crítico-libertadora baseada na ancestralidade.

O plano de estudo dessa área propõe conectar os estudantes às realidades laborais de suas comunidades, preparando-os para o mercado de trabalho. O documento menciona que essa formação assumirá "formas específicas de formações vocacionais, como se prevê para o 3º ciclo, no art. 16º, nº 1, alínea c) da LBSE" (Guiné-Bissau, 2015a, p. 15), indicando que o plano de estudo será amplamente voltado para atividades econômicas e laborais. Embora a formação técnica seja importante, o foco excessivo no mercado de trabalho pode comprometer outros aspectos essenciais da educação escolar.

A ênfase no mercado de trabalho limita o potencial dessa área de estudo como espaço de reflexão crítica e emancipação. Ao priorizar habilidades técnicas, ensino básico corre o risco de se tornar um treinamento, formando trabalhadores em vez de pessoas críticas, capazes de questionar estruturas sociais, econômicas e culturais dominadoras. A proposta de educação libertadora de Freire defende a escola como um ambiente para o desenvolvimento da consciência crítica e o agir transformador. No entanto, a lógica de mercado pode restringir esse papel.

Essa abordagem também subordina o ensino básico às demandas econômicas globais, privilegiando produtividade e eficiência em detrimento do desenvolvimento humano. Ao focar na formação técnica, o RECEB desvaloriza aspectos como experiência cultural, percepção de mundo e saberes locais, tratando-os como secundários, aliás nem isso fez. A escola, ao invés de ser um espaço de emancipação cultural e intelectual, pode acabar funcionando como um centro de treinamento.

Essa ênfase no mercado de trabalho desvaloriza a experiência e ancestralidade dos estudantes guineenses. A rica diversidade cultural do país deveria ser refletida na educação, mas o foco técnico obscurece essa necessidade. O plano de estudo de Integração Comunitária, por exemplo, poderia fortalecer experiências culturais e saberes tradicionais, mas corre o risco de ignorar esses aspectos ao privilegiar formações vocacionais.

Uma educação libertadora e valorizadora da experiência dos estudantes deve incluir a dimensão da oralidade de línguas locais, tradições culturais e saberes ancestrais. Quando desvinculada desses elementos, a formação para o mercado pode alienar os estudantes de suas raízes, perpetuando uma lógica neocolonial que desvaloriza o saber local em favor de conhecimentos técnicos e "produtivos".

5.2 O QUE O NOVO CURRÍCULO NACIONAL DO ENSINO BÁSICO DEMONSTRA

A análise do Documento Orientador da Reforma Curricular do Ensino Básico (RECEB) da Guiné-Bissau confirmou a hipótese de que o novo currículo nacional não prioriza claramente uma formação humana libertadora baseada nas realidades dos povos guineenses. Inicialmente, esperava-se que o documento respondesse às necessidades de transformação do sistema educacional, alinhado às realidades culturais, sociais, econômicas e ancestrais do país, mas isso não aconteceu.

O documento reconhece a importância de uma educação contextualizada, valorizando as tradições culturais e saberes locais, mas trata essa implementação de forma genérica, sem detalhar como esses elementos serão integrados no ensino diário. Embora se mencione uma aproximação entre escolas e comunidades, faltam diretrizes práticas que garantam essa integração.

A confirmação da hipótese sobre a exclusão da oralidade das línguas maternas ficou evidente. O documento não apenas omite explicitamente as línguas locais, mas também não estabelece diretrizes para sua incorporação nas práticas pedagógicas, o que gera incertezas quanto à efetividade na construção de uma experiência cultural sólida e emancipadora.

O conceito de formação humana libertadora aparece de forma implícita, com a intenção de valorizar as experiências locais e promover uma educação transformadora. No entanto, o foco no mercado de trabalho prevalece, limitando o potencial emancipatório. A integração de valores culturais e ancestrais é mencionada, mas não concretamente planejada, revelando uma lacuna para alcançar uma educação transformadora e libertadora, como propõe Paulo Freire.

Apesar das mudanças propostas, o currículo ainda carece de um planejamento robusto que sustente uma educação contextualizada e libertadora. O reconhecimento das limitações do currículo anterior é um avanço, mas a falta de clareza nas novas propostas e o foco excessivo no mercado de trabalho comprometem a formação dos estudantes como agentes de transformação social, com base na ancestralidade. Isso ocorre devido à ausência de uma filosofia que aborde de forma local e cultural os problemas e experiências guineenses.

O novo currículo do ensino básico não leva em conta os problemas específicos da Guiné-Bissau, sejam ontológicos, epistemológicos, éticos, estéticos, políticos e históricos. Baseado em uma perspectiva universalista, ele não responde eficazmente

às necessidades das comunidades locais, limitando seu potencial de transformação social e cultural. Para ser mais eficaz, o currículo deveria ser construído com uma filosofia que valorize as singularidades culturais e formas de percepção do mundo dos povos guineenses.

Devido essa ausência, a seguir, propusemos a ideia da formação humana, por meio da educação, que toma o processo de experiência de transformação na *tabanka* como sua finalidade.

5.3 PROCESSO FORMATIVO (EDUCACIONAL) COMO EXPERIÊNCIA DE TRANSFORMAÇÃO NA *TABANKA*

O processo educacional, em uma perspectiva comunitária e cultural, pode ser visto como uma ferramenta de transformação nas *tabankas*. Esse termo, do *kriol*, pode ser traduzido por aldeia, comunidade, associada a culturas africanas, especificamente da Guiné-Bissau. Nela, o modo de vida com base em tradições e valores comunitário são preservados. Objetivo desta seção é abordar a educação como uma experiência de vida e de transformação, longe de ser apenas um processo formal. Nessas comunidades, o processo educacional envolve não apenas a escolarização, mas também o ensino-aprendizagem de saberes tradicionais, práticas culturais e valores comunitários que visam fortalecer a experiência cultural, o sentido de pertencimento e a ancestralidade.

A *tabanka* é um espaço de resistência cultural e ancestral que tem, historicamente, funcionado como um *locus* de aprendizado comunitário, onde os saberes são construídos e ensinados de geração em geração por meio de práticas culturais, rituais e interações comunitárias. Este processo formativo, fundamentado na experiência viva da *tabanka*, contrasta com modelos escolares (educação formal) que, muitas vezes, reproduzem uma lógica eurocêntrica e colonial. Isso vai na linha do apelo de Ki-zerbo (1990), indicando a necessidade de repensar o processo de educação voltado para o contexto africano, construindo perspectivas futuras autônomas. Caso contrário, nossas crianças, adolescente e jovens continuarão a “perecer”. A educação deve tender ao processo de transformação, de libertação (Freire, 2006), possibilitando aos africanos, além da própria experiência africana, pensar as perspectivas que os ajudem a resolver seus próprios problemas. Por isso, é necessário incorporar os valores culturais e tradições africanas no currículo: A

educação deve libertar, e não subjugar. Ela deve possibilitar os africanos a enfrentarem a realidade africana, ao invés de reproduzir uma mentalidade colonial (Kizerbo, 1990). A sugestão dada, em termo de proposta de educação, por esse autor consiste na criação de currículos que contemplam a percepção de mundo e valores e saberes africanos e na formação de professores que compreendam profundamente as culturas e línguas africanas e, a partir disso, no diálogo regional e global com outras perspectivas de educação.

A proposta de entender o processo formativo na *tabanka* como uma experiência de transformação implica reconhecer a educação pautada na ancestralidade como um ato da dialética preservação-construção cultural e resistência ao "eu-colonizador", em favor de um "nós-ancestralidade" que valoriza as tradições, incluindo as línguas locais e as experiências coletivas.

5.3.1 A Educação Ancestral

Se alguns povos do país e suas respectivas línguas têm a origem no norte da África, outros se originaram da parte meridional do continente, especificamente do grupo bantu. Segundo Timbane e Mdambe (2019, p. 4), "o país possui diversas etnias falantes de diversas línguas do grupo bantu". Em outras palavras, as línguas *bantu* são a base de algumas línguas locais guineenses, tais como *pepel*, *mandjaco*, *wolof*, entre outras. E a dialética preservação-construção das tradições, em termos ontológico-epistemológicos, em línguas locais se processam através dos provérbios, aforismos, artes na sua forma diversa etc. E isso nos leva a pensar a aplicabilidade da teoria *ubuntu* e de *mistida*, como filosofia local, na educação do contexto africano, especificamente do guineense, que aqui expressamos em educação ancestral.

A educação ancestral nas *tabankas* da Guiné-Bissau vai além do ensino formal ou da transmissão de conteúdos acadêmicos. Ela é uma prática vivida, profundamente enraizada nas tradições, nas cerimônias e nos rituais que moldam a vida comunitária. Nas palavras de Paulo Freire (2005, p. 89), "educação é um ato de amor e coragem, um ato que promove a liberdade". Nesse contexto, a educação ancestral é um processo de libertação que reafirma a experiência cultural e valoriza os saberes ensinados oralmente pelos mais velhos, que são os guardiões da memória coletiva e do conhecimento das tradições.

A oralidade desempenha um papel fundamental na transmissão desses saberes ancestrais. Histórias, mitos, lendas e ensinamentos práticos são passados de geração em geração através da palavra falada, um veículo poderoso que assegura a continuidade das tradições. A educação formal, com seu foco na escrita e na padronização do conhecimento, muitas vezes desvaloriza ou ignora esse processo educativo baseado na oralidade, marginalizando assim os saberes locais. No entanto, a *tabanka*, como espaço formativo, resiste a essa exclusão ao preservar suas práticas educacionais baseadas na experiência comunitária, onde o ensino é indissociável da vida cotidiana e das relações sociais.

Na *tabanka*, a aprendizagem é coletiva e envolve a participação ativa de todos os membros da comunidade. Crianças, jovens e adultos aprendem juntos, partilhando experiências, ajudando uns aos outros a resolver problemas, e construindo uma visão de mundo que está profundamente enraizada nas suas tradições culturais. Esse processo formativo não só assegura o ensino de conhecimentos técnicos, como também fomenta ao pensamento crítico da percepção de mundo (ontologia) na construção de conhecimento baseado nos valores como a solidariedade, a escuta sensível, o respeito pelos mais velhos, e a responsabilidade para com a comunidade, que são pilares fundamentais da educação ancestral. As temáticas, presentes nos Programas do 1º ciclo do RECEB (quem sou eu? Quem são os outros?), são exemplos e oportunidades para abordar a educação ancestral.

5.3.2 O Eu-colonizador *versus* o Nós-ancestralidade

A noção do "eu-colonizador" refere-se ao modelo educacional e social imposto durante o período colonial, que procurava substituir as experiências locais e culturais africanas por uma visão de mundo eurocêntrica, muitas vezes distorcendo ou apagando as tradições locais. O colonialismo não apenas dominava fisicamente, mas também tentava deformar as mentalidades. Esse processo de "clonagem" cultural cria indivíduos desconectados de suas raízes e incapazes de reconhecer o valor de suas próprias tradições. Nas palavras de Ki-zerbo (1990, p. 76), a educação colonial "afasta os jovens de seu ambiente social"²², isto é, de sua comunidade, de sua ancestralidade. O "eu-colonizador", então, é o sujeito que, moldado por um sistema educacional formal

²² "Trop souvent l'école arrache les jeunes à leur milieu social" (Ki-zerbo, 1990, p. 76).

e eurocêntrico, internaliza uma visão de mundo que desvaloriza a sua própria cultura e história. No sistema colonial, a educação era uma ferramenta de dominação, destinada a inculcar nos educandos uma mentalidade que favorecesse a submissão à autoridade colonial e a adoção de valores ocidentais. O currículo escolar colonial ignorava deliberadamente a ancestralidade e a riqueza cultural das comunidades africanas, apresentando-as como primitivas e atrasadas. O exemplo disso, são as abordagens da temática “quem sou eu” e “quem são os outros” (comunidade).

Os objetivos últimos desses temas, conforme proposto no documento curricular, não é realmente o ato de abordagem conceitual, ou seja, não se trata de discutir quem eu sou, como guineense do grupo étnico *pepel*, a partir de nossa ancestralidade, mas simplesmente trabalhar a competência voltada para a língua portuguesa: “usar adequadamente linguagens para comunicar e expressar pensamentos estruturados, fazendo uso de estruturas gramaticais simples (Guiné-Bissau, 2015a, 2016a). Assim, “quem sou eu” se limita à construção de frases e orações técnicas em português nas respostas: “sou Antonio Dju, filho de meus pais. Nasci no bairro de Bandim-2 em Bissau. Tenho 1,73 de altura e peso 68 kg etc”. E quanto a “outros”, formular as respostas como por exemplo, “os outros são minha família, meus amigos, colegas com quem estudo, brinco/jogo, são seres na natureza etc”. Esse tipo de abordagem nada mais faz do que reproduzir a dimensão colonial imposta no currículo. E esse tipo de abordagem produz sujeitos individualistas. Esse é o entendimento também de Ki-zerbo sobre a escola colonial na África.

A escola africana foi produzida por um sistema global individualista [...]. Assim que se entra na escola, é ‘meu lugar’, ‘minha mochila’, ‘meu dever’, ‘minha nota’, ‘minha classificação’, [...] até o diploma, que é visto como um capital privado; a tal ponto que é difícil levar os estudantes a se subordinar a um plano comunitário. [...]. Alguns estudantes, tendo quase esquecido sua língua materna, não conseguem mais dialogar de forma direta e profunda com suas famílias²³ (Ki-zerbo, 1990, p. 77).

O autor destaca um elemento fundamental da opressão colonial: a destruição dos vínculos familiares e culturais que sustentam a resistência e a conexão comunitária. O apagamento linguístico é um instrumento de dominação cultural e

²³ “l'école africaine a été produite par un système global individualiste ... Dès qu'on entre à l'école, c'est « ma place », « mon sac », « mon devoir », « ma note », « mon rang », ... jusqu'au diplôme qui est regardé comme un capital privé; à un point tel qu'il est difficile d'amener les titulaires à se subordonner à un plan national. [...]. Certains diplômés ayant presque oublié leur langue maternelle de peuvent plus entrer en dialogue direct et profond avec leur famille” (Ki-zerbo, 1990, p. 77).

social. A perda da língua materna, muitas vezes substituída pelas línguas coloniais, não apenas enfraquece as expressões de mundo em um universo interrelacional, como também impede o acesso a tradições, histórias e formas de conhecimento que são experienciados por meio da língua nativa. Esse processo de alienação linguística é uma expressão do controle colonial, que visa desestruturar as experiências locais e consolidar a hegemonia cultural do colonizador.

Essas temáticas seriam uma oportunidade, na perspectiva libertadora, de ancestralidade, para questionar o duplo nome, na maioria das vezes, dado às crianças: "nome de escola/cidade" (nome oficial português – no documento) e o nome de *tabanka* (nome local); possibilitar às crianças o questionamento: eu sou meu nome? O que meu nome oficial português tem a ver comigo/conosco? O que o meu nome local diz sobre nós, nosso ser, nossa história, nossa ancestralidade? Esses questionamentos podem auxiliar no pensamento, discussão e construção (em termos de transformação e/ou libertação) da existência significativa dos estudantes guineenses, partindo sempre de suas experiências imediatas e passando pela experiência de problematização, diálogo até a experiência de transformação.

Por outro lado, o "nós-ancestralidade" representa uma visão coletiva e integrada da vida comunitária, onde a educação é construída sobre o respeito e a valorização dos saberes ancestrais. Essa concepção reflete uma perspectiva de(s)colonial ou libertadora, que reconhece a importância das tradições culturais na formação do ser (experiência) coletivo e pessoal. A construção de um saber alternativo, não eurocêntrico, passa pelo resgate da ancestralidade e da experiência viva dos povos colonizados.

No contexto da *tabanka*, o "nós-ancestralidade" é a reafirmação de um ser coletivo, onde o conhecimento não pertence a um indivíduo isolado, mas é partilhado por toda a comunidade. A ancestralidade é a fonte desse saber coletivo, e a educação, tal como se processa nas *tabankas*, visa garantir que as gerações mais jovens estejam profundamente conectadas às suas raízes culturais e ancestrais. O "nós" expressa uma percepção de educação como prática libertadora, onde o indivíduo se realiza e se identifica com a comunidade, ao contrário da fragmentação promovida pelo "eu-colonizador".

Ao resgatar a educação ancestral e a experiência de transformação nas *tabankas*, o processo formativo é reconstruído a partir de uma perspectiva que valoriza a cultura local, a oralidade e os saberes ancestrais. Essa transformação é essencial

para desconstruir o legado colonial que ainda permeia os sistemas educacionais de muitos países africanos, incluindo a Guiné-Bissau. A proposta de uma educação que respeite e valorize a ancestralidade é um caminho para a libertação cultural e para a construção de um ser guineense fortalecido, que se contrapõe à lógica do "eu-colonizador".

Nesse sentido, a área curricular "Integração Comunitária" surge como uma iniciativa que pode aproximar a educação formal das *tabankas* (comunidades locais – educação ancestral), promovendo um diálogo entre o conhecimento "formal" (acadêmico) e os saberes ancestrais. Assim, o processo de educação acontece em uma integração com o "nosso próprio lugar de pertencimento, nossos modos de ser, nossos saberes, nossas culturas, nossos corpos, nossas histórias" (Machado, 2019). Sob a ótica de uma educação libertadora, baseada nos princípios de Paulo Freire, essa área curricular tem o potencial de ser um instrumento de transformação, respeitando a cultura, as línguas e a ancestralidade guineenses, possibilitando um pensar, um refletir e um re-criar na forma "da diversidade, da horizontalidade dos saberes e da pluralidade de vozes e conhecimentos" (Machado, 2024, p. 2).

Sob a perspectiva da formação humana libertadora, essa área curricular deve servir como um espaço onde os estudantes não apenas aprendem sobre sua ancestralidade, mas também questionam e transformam a realidade em que vivem. Isso porque, para Ki-zerbo (1990), a educação deve abordar o "porquê" dos acontecimentos, das interações humanas e do acesso ao conhecimento. Essa preocupação parte do princípio de que a educação não é neutra: ela pode ser um instrumento de dominação, que mantém as estruturas de poder inalteradas, ou pode ser uma ferramenta de libertação, que possibilita as pessoas a reconhecerem e desafiar as opressões que enfrentam. No caso da Guiné-Bissau, um país com uma rica herança cultural e uma história de resistência ao colonialismo, a área curricular de Integração Comunitária tem o potencial de ser um espaço onde as crianças possam "re-descobrir" sua experiência cultural, linguística e ancestral e utilizá-la como base para a construção de seus conhecimentos e para o diálogo regional e global.

Castiano (2011) corrobora esta ideia ao propor uma educação que liberta e prepara os estudantes para interagir criticamente com o seu meio, valorizando tanto os saberes locais/ancestrais quanto as exigências globais. Ele denominou esse movimento de "glocal", que é a combinação de global e local. Segundo o filósofo moçambicano, a educação "glocal" visa o desenvolvimento da capacidade de

juízo e pensamento crítico das crianças, ao mesmo tempo que promove uma inserção consciente nas suas tradições e na sociedade global. Isso porque para Castiano (2011), assim como para Freire (1987), o objetivo da educação não é apenas transmitir os conteúdos tradicionais, mas, acima de tudo, desenvolver nas crianças a habilidade de formular seus próprios juízos sobre esses conteúdos: “a maior forma de inserir a criança numa determinada tradição viva não é só dizendo-a sobre o quê (conhecimento dos factos e artefactos), mas sobretudo o porquê desses factos e artefactos locais” (Castiano, 2011, p. 89). Ele defende que esse é o verdadeiro sentido da educação que liberta e transforma.

Ao propor uma formação humana libertadora que parte da ancestralidade, isto é, das culturas e valores tradicionais das crianças, não estamos nos referindo à simples transmissão das práticas culturais, as quais devem ser repetidas. Porque isso pode ser tão dominante e opressiva quanto à formação colonizadora. Repetir e sem um processo de crítica é danoso. Também não é suficiente “folclorizar” as tradições no currículo. Castiano (2011) alerta para os perigos de folclorizar as tradições, ou seja, usar elementos culturais locais apenas como ornamentos exóticos sem uma reflexão crítica: “O perigo que correm as pedagogias que tentam valorizar as culturas locais no contexto da educação glocal é o de usar os elementos das culturas locais como uma espécie de folclore” (Castiano, 2011, p. 93). Ao invés disso, o autor propõe que o currículo local deve confrontar os estudantes com suas tradições de forma crítica e reflexiva, permitindo-lhes melhorar suas práticas culturais e sociais de maneira consciente.

É importante sublinhar também a necessidade de uma educação que respeite as diferenças culturais sem sacrificar a igualdade de oportunidades: “A educação deve reservar espaço para que as diferenças entre os homens e mulheres e grupos sociais não morram, dado que ela deve, por exemplo, garantir que cada utente dos serviços educacionais possa desenvolver a sua própria cultura” (Castiano, 2011, p. 86). Essa proposta propõe uma educação que promove a formação humana libertadora, conectando as tradições locais com o contexto global, ao mesmo tempo em que incentiva uma participação ativa e crítica dos estudantes na vida comunitária e social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partimos da experiência de *sucutá* (escuta sensível) na tentativa de reunir e entender o que já foi escrito e publicado sobre o processo de formação/educação da Guiné-Bissau, passando pela experiência de *djubi* (percepção), compreendendo a fundamentação teórica e metodológica sobre o objeto de formação/educação do país, e chegamos na experiência de *transformaçom* (transformação – libertação), que é uma proposição dessa dimensão libertadora desse processo formativo.

Na análise crítica, feita no Documento Orientador da Reforma Curricular do Ensino Básico (RECEB) da Guiné-Bissau, revelou-se que o novo currículo nacional, ainda a ser implementado por meio da promulgação de uma lei pela ANP (Assembleia Nacional Popular), não aborda adequadamente a formação humana libertadora, sobretudo no que tange à experiência da ancestralidade e das tradições culturais guineenses. Apesar de ter como sua justificativa a necessidade de dar uma resposta contextual às necessidades de transformação do sistema educacional local, o documento curricular segue uma perspectiva universalista, que desconsidera os problemas específicos da Guiné-Bissau – sejam ontológicos, epistemológicos, éticos ou políticos. Essa tendência impede que o novo currículo responda às demandas locais e promova uma educação que valorize as línguas maternas, os saberes culturais locais e as memórias ancestrais, limitando seu potencial de transformação social e cultural. O estudo confirmou a hipótese preliminar de que, embora o documento tenha a intenção de reformar o ensino básico, ele não integra de forma eficaz elementos centrais para uma formação contextualizada e significativa, como as línguas maternas e os saberes culturais das *tabankas* (comunidades). Além disso, o currículo não reflete uma filosofia local voltada para as necessidades específicas dos guineenses, resultando em um distanciamento entre a realidade escolar e as vivências cotidianas das comunidades.

O principal objetivo desta pesquisa era analisar de que forma o RECEB contempla a formação humana na perspectiva libertadora, com ênfase na ancestralidade e nas tradições culturais guineenses. A análise revelou que, embora o documento mencione alguns desses aspectos, sua implementação prática é limitada, não permitindo que esses elementos ocupem um papel central no currículo. Ao longo da pesquisa, foram explorados aspectos como a integração das línguas maternas, a valorização dos saberes culturais locais e a preservação das memórias ancestrais, e

constatou-se que tais propostas não foram efetivamente incorporadas ao currículo de forma transformadora. Portanto, os resultados indicam que o RECEB falha em alinhar as diretrizes curriculares com as necessidades de uma educação contextualizada e libertadora, conforme os objetivos iniciais da pesquisa sugeriam. A falta de uma filosofia educacional enraizada no contexto guineense prejudica o desenvolvimento de um currículo capaz de fortalecer as experiências locais e promover uma formação libertadora.

Do ponto de vista teórico, esta pesquisa contribui para a compreensão crítica da educação libertadora no contexto de países africanos pós-coloniais, como a Guiné-Bissau, onde a formação humana deve estar intrinsecamente conectada à ancestralidade e à cultura local. A pesquisa reforça a importância de um currículo de(s)colonial, libertador, que valorize a diversidade cultural e as línguas locais como formas de resistência ao legado colonial. Na prática, o estudo oferece percepções sobre a necessidade de reformular o currículo do ensino básico guineense para que ele incorpore de forma concreta os saberes comunitários e as línguas maternas, proporcionando uma educação mais próxima da realidade dos estudantes e de suas comunidades. Isso também destaca o papel das *tabankas* como espaços de produção e ensino de conhecimentos que podem enriquecer o currículo escolar.

Embora esta pesquisa tenha se concentrado em realizar uma análise crítica do RECEB, é importante reconhecer algumas limitações. A primeira está relacionada ao fato de o estudo ser majoritariamente documental, focado na análise do texto curricular e em fontes teóricas. Esse tipo de abordagem tende a restringir a observação direta da implementação das diretrizes curriculares nas escolas guineenses que já testaram o novo currículo nacional. Além disso, a pesquisa não incluiu entrevistas com professores, estudantes ou gestores escolares envolvidos nesse processo experimental, o que poderia oferecer uma compreensão mais concreta sobre a aplicação das diretrizes no cotidiano escolar. A segunda limitação diz respeito à ausência de uma análise mais detalhada dos contextos regionais e étnicos dentro da Guiné-Bissau. Considerando a diversidade cultural do país, uma análise mais específica das variações regionais e dos povos no impacto do currículo teria enriquecido o estudo.

Para aprofundar as descobertas desta tese, futuras pesquisas poderiam adotar uma abordagem mais empírica, envolvendo a observação direta das práticas pedagógicas nas escolas guineenses (quando houver a promulgação do novo

currículo) ou nas escolas que serviram de teste piloto, assim como a realização de entrevistas com atores envolvidos no processo educacional, como professores, estudantes e membros das comunidades locais. Esse tipo de pesquisa pode ajudar a identificar os obstáculos e desafios práticos que impedem a implementação eficaz de uma educação libertadora em termos de ancestralidade. Outra sugestão é realizar estudos que comparem a recepção do currículo nacional por diferentes regiões do país, levando em conta a diversidade cultural da Guiné-Bissau. Pesquisas futuras também podem explorar com maior profundidade o papel das *tabankas* como espaços de educação não formal e como essas práticas podem ser integradas ao sistema oficial de ensino.

Apesar dessas limitações, o impacto da pesquisa é inegável, especialmente por levantar questionamentos sobre as bases epistemológicas do sistema educacional da Guiné-Bissau. A pesquisa incentiva um debate mais profundo sobre a necessidade de "re-pensar" a reforma curricular, partindo de uma filosofia local que valorize verdadeiramente as percepções de mundo, tradições e saberes do país. Ao criticar o caráter universalista e neocolonial do RECEB, a tese destaca a urgência de reformular o currículo com base em uma educação libertadora, que valorize a experiência cultural guineense e promova a emancipação dos estudantes por meio do reconhecimento de suas próprias raízes. Essa reflexão pode contribuir para futuras discussões sobre políticas educacionais na Guiné-Bissau e em outros contextos, destacando a importância de currículos que respeitem e integrem as particularidades culturais e históricas de cada nação.

A conclusão da pesquisa é que o novo documento curricular do ensino básico guineense falha em promover uma educação libertadora e transformadora que atenda às necessidades culturais e identitárias do país, apesar de sua intenção de renovar o sistema educacional. Pela perspectiva adota pela pesquisa, o novo currículo deveria se afastar de uma abordagem neocolonial e universalista, focado apenas no mercado de trabalho, e incorporar mais profundamente os valores e saberes locais, criando uma educação que dialogue com as comunidades e promova o fortalecimento das experiências guineenses. Isso significa que para que a formação humana libertadora se torne uma realidade na Guiné-Bissau, é essencial que o currículo seja reconfigurado com base em uma filosofia educacional local, que não apenas reconheça, mas também valorize as línguas maternas, as tradições culturais e a ancestralidade dos povos guineenses. Somente assim a educação pode cumprir seu

papel transformador, permitindo que os estudantes sejam protagonistas de suas próprias histórias e agentes de mudança em suas comunidades.

Com isso, é de grande valia considerar e reafirmar que a formação humana na perspectiva libertadora vai além de um modelo educacional fixo e preestabelecido. Ela se baseia na concepção de que a humanidade é um processo dinâmico e contínuo, onde as pessoas estão sempre em construção, buscando a plena realização de seu potencial humano. Nessa perspectiva, a ancestralidade não é apenas um elemento histórico (passado) ou cultural a ser preservado, mas um pressuposto educativo fundamental, que orienta o processo formativo educacional. Isso porque a ancestralidade oferece um conjunto de valores, saberes e experiências que enriquecem a formação humana, especialmente no contexto da Guiné-Bissau, onde as tradições culturais e as memórias coletivas desempenham um papel crucial.

A integração da ancestralidade no processo formativo possibilita a educação deixar de ser um processo de reprodução de conhecimentos desconectados da realidade e passar a ser um instrumento de conscientização. Ao se reconhecerem como parte de um corpo coletivo e consciente, isto é, uma *tabanka* (comunidade) em resistência, os estudantes, podem perceber suas condições opressoras e coloniais, tanto em suas experiências históricas quanto em suas práticas cotidianas. Isso é essencial em uma sociedade que ainda carrega as marcas do colonialismo e que necessita de uma educação capaz de transformar consciências. A conscientização permite que as pessoas compreendam suas realidades opressivas, mas também as possibilita agir sobre elas, promovendo uma mudança que vai além das estruturas educacionais, atingindo as esferas sociais e políticas.

A educação que promove a formação humana libertadora faz uso da experiência das pessoas como base, o que significa que o conhecimento não é algo imposto de fora, mas construído a partir das vivências e das culturas locais. Essa ideia remete ao conceito de *ubuntu*, que vê o ser humano como alguém que existe em relação com os outros, em um processo contínuo de tornar-se, moldado por suas histórias e memórias. A ancestralidade, nesse sentido, não é um resgate do passado em si, mas uma força viva que alimenta o presente e projeta um futuro em que os seres humanos guineenses possam florescer de maneira autêntica e libertadora.

Essa perspectiva de formação responde a três pontos centrais sobre a educação da Guiné-Bissau: quem formar, com que finalidade e por que formar. Sobre o primeiro ponto, forma-se o ser humano guineense em sua totalidade, integrando

suas dimensões culturais, históricas e sociais, não como uma entidade acabada, mas como uma pessoa na relação com a comunidade em permanente processo de transformação. A finalidade é o processo da libertação, da humanização, no sentido freireano, isto é, ser-sendo no sentido da filosofia Ubuntu, que implica não apenas a aquisição de conhecimentos, mas o desenvolvimento de uma consciência crítica que possibilite os guineenses agirem sobre suas realidades. A justificativa da formação está em *mistida* guineense, isto é, interesse e na própria necessidade de criar um modelo educacional que seja verdadeiramente significativo e contextualizado, capaz de fortalecer as experiências guineenses e proporcionar um sentido de pertencimento e propósito aos estudantes.

Assim, a formação humana libertadora na Guiné-Bissau deve ser uma educação que não apenas instrua, mas que emancipe, uma educação que permita aos guineenses se reconhecerem em suas memórias, em suas lutas e em suas aspirações, criando um futuro em que a educação esteja intimamente conectada às realidades culturais e históricas do país.

REFERÊNCIAS

- ABU-LUGHOD, Lila. Writing against culture. In: FOX, Richard G. (Org.). **Recapturing Anthropology: Working in the Present**. Santa Fe: School of American Research Press, 1991, p. 137-162.
- ANDREOLETTI, Pe. Luis. **Ditus Kriolus**. Milano: Mimep, 1984.
- APPIAH, Kwame Anthony. **In My Father's House: Africa in the Philosophy of Culture**. Oxford: Oxford University Press, 1992.
- ARISTOTLE. **Eudemian Ethics**. Tradução de Brad Inwood e Raphael Wollf. Cambridge: Cambridge University Press, 2013.
- ARISTOTLE. **Ética a Nicômaco**. Tradução de Maria Stephania da Costa Flores. Jandira/SP: Principis, 2021.
- AUGEL, Moema Parente. Abdulai Sila: uma visão crítica da Guiné-Bissau. In: SECCO, C.T.; SEPÚLVEDA, M. do C.; SALGADO, M.T. (Org.). **África & Brasil: letras em laços**. São Caetano do Sul: Yendis, 2010. p. 1-18.
- AUGEL, Moema Parente. O crioulo guineense e a oratura. **Scripta**. Belo Horizonte, v.10 nº19, p.69-91, 2006.
- AUGEL, Moema Parente. **O desafio do escombro: nação, identidades e pós-colonialismo na literatura da Guiné-Bissau**. Rio de Janeiro: Garamond, 2007.
- AUGEL, Moema Parente. **O desafio do Escombro: nação, identidades e pós-colonialismo na literatura da Guiné-Bissau**. Rio de Janeiro: Garamond, 2007.
- BÂ, Amadou Hampaté. A noção de pessoa na África Negra. Tradução para uso didático de Luiza Silva Porto Ramos e Kelvin Ferreira Medeiros. BÂ, Amadou Hampaté. *La notion de personne en Afrique Noire*. In: DIETERLEN, Germaine (ed.). **La notion de personne en Afrique Noire**. Paris: CNRS, 1981, p. 181 – 192.
- BÂ, Amadou Hampaté. A tradição viva. In: r Joseph Ki -Zerbo (Edit.). **História geral da África, I: Metodologia e pré-história da África**. Brasília: UNESCO, 2010, p. 167-212.
- BALDÉ, Abdulai. **Educação e diversidade cultural na Guiné-Bissau: desafios e perspectivas**. Bissau: Imprensa Nacional, 2014.
- BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Líber Livro Editora, 2004, Série Pesquisa em Educação, v. 3.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução de Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução de Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARRETO, Maria Antónia. Reformas recentes no Sistema Educativo da Guiné-Bissau: compromisso entre a identidade e a dependência. **Atas do colóquio internacional Cabo Verde e Guiné-Bissau: Percurso do saber e da ciência**. 2012. Disponível em: <https://coloquiocvgb.files.wordpress.com/2013/06/p04c04-antc3b3nia-barreto.pdf>. acesso em: 18 set. 2023.

BIASUTTI, Artur. **Vokabulari kriol-purtugís**. (Esboço - proposta de vocabulário. 2. ed. Bafatá: Missão Católica de Bafatá, 1987.

BISPO DOS SANTOS, Antonio. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: Ubu; Piseagrama, 2023.

BISPO, E.C. **Eternos descompassos... faces do trágico em Abdulai Sila..** 2013. Tese 197 f. (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

BORISOV, Sergei; RIMSKY, Viktor; IVASHINA, Roman; LYASHENKO, Igor. The concept of violence in the philosophy of Aristotle. **SHS Web of Conferences**, 72, 01024, 2019. Disponível em: https://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/abs/2019/13/shsconf_appsconf2019_01024/shsconf_appsconf2019_01024.html. Acesso em: 12 dez. 2024.

BUFACCHI, Vittorio. **Three Questions about Violence**. Washington University Review of Philosophy, St. Louis, v. 2, 2022, p. 209-218. Doi: 10.5840/wurop2022213. Disponível em: https://www.pdcnet.org/wurop/content/wurop_2022_0002_0209_0218. Acesso em: 12 dez. 2024.

BULL, Benjamin Pinto. **O Crioulo da Guiné Bissau: Filosofia e Sabedoria**. Lisboa/Bissau: Instituto da Cultura e Língua Portuguesa / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa, 1989.

CÁ, Lourenço Ocuni. **A constituição da política do currículo na Guiné-Bissau e o mundo globalizado**. Cuiabá: EdUFMT/CAPEs, 2008.

CÁ, Lourenço Ocuni. A Educação durante a Colonização Portuguesa na Guiné-Bissau (1471-1973). **Rev. online Bibl. Prof. Joel Martins**, Campinas, SP, v.1, n.4, out. 2000, p. 1-19.

CÁ, Lourenço Ocuni. **A Perspectiva Histórica da Organização do Sistema Educacional da Guiné-Bissau**. Tese. (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP: 2005.

CÁ, Virginia J.B. **Língua e ensino em contexto de diversidade linguística e cultural: o caso de Guiné-Bissau**. 176 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

CABRAL, Amilcar. Libertação Nacional e Cultura. In: ANDRADE, Mario de. **Obras Escolhidas de Amilcar Cabral: a arma da teoria, Unidade e Luta**. Lisboa: Comité Executivo da Luta do PAIGGC; Seara Nova, 1995, p. 355-381.

CABRAL, Amilcar. **PAIGC: Unidade e Luta**. Vol. I. Lisboa: Nova Aurora, [s.a.].

CABRAL, Amilcar. **PAIGC: Unidade e Luta**. Vol. II. Lisboa: Nova Aurora, 1974.

CARVALHO, Laura de. **A infraestrutura escolar na Guiné-Bissau: avanços e desafios das reformas de 2010**. Bissau: Centro de Estudos Guineenses, 2011.

CASTIANO, José Paulino. Engajamento por uma educação Glocal. In: NGOENHA, Severino; CASTIANO, José Paulino. **Pensamento Engajado: ensaios sobre Filosofia Africana, Educação e Cultura Política**. Maputo: Educar, 2011, p. 85-96.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. **La poscolonialidad explicada a los niños**. Bogotá: Editorial Universidad Javeriana, 2005.

CELLARD, Andre. A análise documental. In: POUPART, Jean; DESLAURIERS, Jean-Pierre; GROULX, Lionel-H ; LAPERRIERE, Anne; MAYER, Robert; PIRES, Alvaro. (Org.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. 3. Ed. Tradução de Ana Cristina Arantes Nasser. Petrópolis: Vozes, 2012, p. 295-316.

CESAIRE, Aime. **Discurso sobre o Colonialismo**. 2. Ed. Tradução de Anísio Garcez Homem. Curitiba: Letras Contemporâneas, 2010.

CLIFFORD, James. **The Predicament of Culture: Twentieth-Century Ethnography, Literature, and Art**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1988.

CÓ, Samora Gomes. **A Instabilidade Política e o Desenvolvimento Económico na Guiné-Bissau**. Dissertação (Mestrado em Economia Monetária e Financeira) – Instituto Universitário de Lisboa, Lisboa, 2020. Disponível em: https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/22305/4/master_samora_gomes_co.pdf. Acesso em: 05 set. 2024.

CRUZ, Maria da. **Participação comunitária na gestão escolar: o caso da Guiné-Bissau**. Lisboa: Edições Lusófonas, 2013.

DELFINO, Jair. **Ifá E Odus: Interdisciplinaridade, Lógica Binária, e Filosofia Africana**. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Fortaleza, 2020. 150f.

DEWEY, John. **Vida e Educação**. Tradução de Anísio S. Teixeira. 10 ed. São Paulo: Melhoramentos; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 1978.

DEWEY, John. **Democracia e Educação: introdução à filosofia da educação**. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 3. Ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

DEWEY, John. **Democracy and Education**. Hazleton: The Pennsylvania State University, 2001.

DEWEY, John. **Experience and Education**. New York: Touchstone Book, 1997.

DEWEY, John. **Experiência e Educação**. Tradução de Anísio Teixeira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

DEWEY, John. Experiência e Método Filosófico. In: DEWEY, John. **Experiência e Natureza**. São Paulo: Abril Cultural, 1980, p. 3-28. Coleção: os Pensadores.

DEWEY, John. **How we Think**. Boston: D.C. Heath & Co., 1910.

DEWEY, John. **Logic: the theory of inquiry**. Carbondale; Edwardsville: Southern Illinois University Press, 1991, vol. 12 of Later Works.

DEWEY, John. **Half-Harted Naturalism**. Carbondale; Edwardsville: Southern Illinois University Press, 1984, vol. 3 of Later Works

DIOP, Cheikh Anta. **A unidade cultural de África**. Moçambique: Editora Pedagogo, 2016.

DJALÓ, Abdulai Sombille. **Desenvolvimento socioeconômico e dependência da Guiné-Bissau: caso do caju**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Mestrado em Sociologia Política, Florianópolis, 2013.

DJU, Antonio Oliveira. **Alteridade e Educação: uma contribuição de Paulo Freire e da Filosofia Ubuntu para uma educação humanizadora**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Londrina. Programa de Pós-graduação em Educação. Londrina, 2021.

DODGSON, Joan E. What is a State of the Science Research Review? **Journal of Human Lactation**, 39(1), 2023. Doi: 10.1177/08903344221142263. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/08903344221142263> Acesso em: 12 dez. 2024.

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: LANDER, Edgardo. (Org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas.** Buenos Aires: Clacso, 2005, p. 55-70.

EAGLETON, Terry. **A Ideia de Cultura.** Tradução de Sandra Castello Branco. 2. Ed. São Paulo: Unesp, 2011.

EMBALÓ, Birgit. Civil–military relations and political order in Guinea-Bissau. *The Journal of Modern African Studies*, v.50, n.2, June 2012, p. 253-281. Disponível em: <https://www.cambridge.org/core/journals/journal-of-modern-african-studies/article/abs/civilmilitary-relations-and-political-order-in-guineabissau/120520BC168EBC89753551D6271F9BFF>. Acesso em: 05 set. 2024.

EMBALÓ, Filomena. O crioulo da Guiné-Bissau. Língua Nacional e Factor de Identidade Nacional. **Papia**, n.º 18, p.101-107, 2008. Disponível em: <http://revistas.fflch.usp.br/papia/article/viewFile/2027/1848>. Acesso em: 28 ago. 2023.

EMEAGWALI, Gloria; DEI, George (Org.). **African indigenous knowledge and the disciplines.** Rotterdam: Sense Publishers, 2014, p. 113- 130.

ESCOBAR, Arturo. **Mundos y conocimientos de otro modo.** 2003. Disponível em

FANON, Frantz. **Os Condenados da Terra:** Tradução de SERAFIM FERREIRA. Lisboa: ULISSEIA limitada, 1961.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas.** Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas Estado da Arte. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. XXIII, n. 79, p. 257-272, ago. 2002.

FILHO, Naomar Monteiro de Almeida. A Nova Universidade para o Século XXI. In: SANTOS, José Vicente Tavares dos. (Org.). **universidade do futuro.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2020, p. 277-291.

FIORI, Ernani Maria. Aprender a Dizer a sua Palavra. In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 17. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, p. 9-21.

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso.** 15.º ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as Coisas**: uma arqueologia das ciências humanas. Tradução de Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

FREIRE, Paulo. A Educação e o Processo de Mudança Social. In: FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 12ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1979; 2020, p. 14-23; p. 33-54.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015. [recurso eletrônico].

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a Liberdade e outros Escritos**. 5.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. Alfabetização e Conscientização. In: FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979, p. 5-19.

FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau**: registros de uma experiência em processo. 7. Ed. Rio de Janeiro; São Paulo, 2019.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**. Tradução de Tiago José Risi Leme. São Paulo: Cortez, 2019b.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**. Tradução de Tiago José Risi Leme. São Paulo: Cortez, 2016.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. 29. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, Paulo. **Educação e Atualidade Brasileira**. 2. Ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um encontro com a pedagogia do oprimido. 13. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 22. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. 8. Ed. São Paulo: Vila das Letras, 2007.

FREIRE, Paulo: **Educação como Prática da Liberdade**. 29. Ed. Rio de Janeiro> Paz e Terra, 2006.

GADOTTI, Moacir. Los Aportes de Paulo Freire a la Pedagogia Crítica. In: **Revista Educacion** 26(2): 51-60, 2002. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/440/44026207.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2022.

GAMBOA, Silvio Sanchez. **Epistemologia da Pesquisa em Educação**. Campinas, SP. 1998.

GEERTZ, Clifford. **The interpretation of cultures: selected essays**. New York: Basic Books, 1973.

GIL, Antonio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. São Paulo: Atlas, 2017.

GUINÉ-BISSAU. **Carta da Política do Setor Educativo – 2009-2020**. [s.l.]: [s.n.], 2010.

GUINÉ-BISSAU. **Carta Política do Sector da Educação na Guiné-Bissau – 2016-2025**. [s.l.]: [s.n.], 2016f.

GUINÉ-BISSAU. **Documento Orientador da Reforma Curricular do Ensino Básico** (RECEB). Bissau: INDE, 2015.

GUINÉ-BISSAU. **Guiné-Bissau 2025: plano estratégico e operacional 2015-2020** “Terra Ranka”. Bissau: Inep, 2015b.

GUINÉ-BISSAU. Ministério da Educação, Ensino Superior e Investigação Científica. **RECEB (Reforma Curricular do Ensino Básico da Guiné-Bissau – 1º Ciclo)**: Programas de Língua Portuguesa – 2º a 4º Anos. Bissau: Inde, 2016a.

GUINÉ-BISSAU. Ministério da Educação, Ensino Superior e Investigação Científica. **RECEB (Reforma Curricular do Ensino Básico da Guiné-Bissau – 1º Ciclo)**: Orientações Programáticas – 1º ano. Bissau: Inde, 2016b.

GUINÉ-BISSAU. Ministério da Educação, Ensino Superior e Investigação Científica. **RECEB (Reforma Curricular do Ensino Básico da Guiné-Bissau – 1º Ciclo)**: Orientações Programáticas da Educação para a Cidadania – 3º a 4º Anos. Bissau: Inde, 2016c.

GUINÉ-BISSAU. Ministério da Educação, Ensino Superior e Investigação Científica. **RECEB (Reforma Curricular do Ensino Básico da Guiné-Bissau – 1º Ciclo)**: Orientações Programáticas das Expressões – 2º a 4º Anos. Bissau: Inde, 2016d.

GUINÉ-BISSAU. Ministério da Educação, Ensino Superior e Investigação Científica. **RECEB (Reforma Curricular do Ensino Básico da Guiné-Bissau – 1º Ciclo):** Orientações Curriculares da Integração Comunitária. Bissau: Inde, 2016e.

GUINÉ-BISSAU. **Plano Nacional de Ação de Educação Para Todos.** 2003.

Disponível em:

https://planipolis.iiep.unesco.org/sites/planipolis/files/ressources/guinea_bissau_pna_ept.pdf. Acesso em 06 set. 2020.

GUINÉ-BISSAU. **Relatório:** Inquérito de Recolha de Opiniões para a Revisão Curricular do Ensino Básico. Bissau: INDE, 2013.

GUINÉ-BISSAU: empossada comissão para História da luta armada nos PALOP.

Radio França Internacional (RFI), Paris, 26 abr. 2022. Disponível em:

<https://www.rfi.fr/pt/guin%C3%A9-bissau/20220426-guin%C3%A9-bissau-empossada-comiss%C3%A3o-para-hist%C3%B3ria-da-luta-armada-nos-palop>.

Acesso em: 10 maio 2022.

GYEKYE, Kwame. **African Cultural Values: An Introduction.** Philadelphia: Sankofa Publishers, 1996.

HABERMAS, Jürgen. **The Theory of Communicative Action: lifeworld and system: a critique of functionalist reason.** Boston: Beacon Press, 1987, vol 2.

HABERMAS, Jürgen. **The Theory of Communicative Action: Reason and the Rationalization of Society.** Boston: Beacon Press, 1984, vol 1.

HAMILTON, Russel G. A Literatura dos PALOP e a Teoria Pós-Colonial. **Via Atlântica**, vol. 1, nº 3, dez. 1999, p. 12- 22.

HENNING, Leoni Maria Padilha. Experiência existencial no pensamento freiriano. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 12, n. 1, jan./abr. 2019, p. 33-53.

HENNING, Leoni Maria Padilha. **Pesquisa Filosófica na Educação: a formação do pesquisador e a sua contribuição no campo educacional.** S/a. disponível: <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT17-2528--Int.pdf>. Acesso em 02 mai. 2022.

HENNING, Leoni Maria Padilha. Proposta Reflexiva sobre a Formação Humana como Eixo Articulador dos termos Filosofia, Filosofia da Educação e Ensino de Filosofia. **Revista Fundamentos**, Vol 1, n.1, 2018, p. 3-9.

HOLM, John; INTUMBO, Incanha. Quantifying superstrate and substrate influence, In: **Journal of pidgin and Creole Languages**, 24 :2. Amsterdam/Philadelphie: John Benjamins Publishing Company, 2009, p. 218-274.

INDEQUE, Geraldo Raul. Políticas Educativas na Guiné-Bissau. In: Clara Carvalho; Maria Antónia Barreto; Filipe Santos (edit.) **COOPEDU IV — Cooperação e Educação de Qualidade**. Lisboa: Centro de Estudos Internacionais, 2019, p. 45-51. Disponível em: <https://books.openedition.org/cei/653>. Acesso em: 25 ago. 2024.

INTUMBO. Incanha. Papiamentu, Guiné-Bissau Creole Portuguese, and its substrate, Balanta: a comparison of the noun phrase. **Revista Internacional de Linguística Iberoamericana** IV:1, pp. 107-115, 2006.

IUGA, Anamaria; PEJOSKA-BOUCHEREAU, Frosa; KRASTANOVA, Krassimira; IOSIF, Corina. Introduction. From Transcribing Orality to Oral Practices of Writing. **Martor**, 27, 2022, p. 7-12. Disponível em: <https://doaj.org/article/76cc2b9f23e9431cbfb99be1b1b7dee8>. Acesso em: 13 dez. 2024.

KIRK, Alan. Oral Tradition, Writing, and the Synoptic Problem: Media Dualism and Gospel Origins. In: Stephen P. Ahearne-Kroll (Org.) **The Oxford Handbook of the Synoptic Gospels**. Oxford Academic, [online], 2023, p. 100-118. Disponível em: <https://academic.oup.com/edited-volume/45760/chapter-abstract/398723786?redirectedFrom=fulltext>. Acesso em: 13 dez. 2024.

KI-ZERBO, Joseph. **Eduquer ou périr**: Impasses et perspectives africaines, Paris, UNICEF UNESCO, 1990.

KI-ZERBO, Joseph. **Introdução Geral. História Geral da África I**: metodologia e pré-história da África. Brasília: UNESCO, 2010.

KROEBER, Alfred Louis; KLUCKHOHN, Clyde. **Culture**: a critical review of concepts and definitions. New York: Random House, 1952.

KUHN, Thomas S. **A Estrutura das Revoluções Científicas**. Tradução de Beatriz Vianna Boeira e Nelson Boeira. São Paulo: Perspectiva, 2006.

LANDER, Edgardo, et al. **A colonialidade do Saber**: eurocentrismo e ciências sociais. perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, 2005.

LARANJEIRA, Catarina; FILIPE, Jorge. **O Crioulo como Estratégia de Desenvolvimento**. Buala, 2012. Disponível em: https://www.buala.org/pt/a-ler/o-crioulo-como-estrategia-de-desenvolvimento?utm_source=feedburner&utm_medium=feed&utm_campaign=Feed%3A+buala-pt+%28BUALA+%7C+Cultura+Contempor%C3%A2nea+Africana%29. Acesso em: 28 ago. 2023.

LARANJEIRO, Catarina. **A urgência do Crioulo Guineense**. Buala. 2011. Disponível em: <https://www.buala.org/pt/a-ler/a-urgencia-do-crioulo-guineense>. Acesso em: 28 ago. 2023.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A Construção do Saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Tradução de Heloisa Monteiro e Francisco Sattineri. Porto Alegre: Editora Ates Médicas Sul Ltda.; Belo Horizonte: UFMG, 1999.

LEITE, Lúcia Helena Alvarez; RAMALHO, Bárbara Bruna Moreira; CARVALHO, Felipe Lopes de. A EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DE LIBERDADE: uma perspectiva decolonial sobre a escola. **Educação em Revista** | Belo Horizonte | Dossiê - Paulo Freire: O Legado Global|v.35|e214079|2019. <https://doi.org/10.1590/0102-4698214079>

LEPRI, Jean Pierre. **Education et Nationalite en Guinee-Bissao** : contribution à l'etude de l'endogeneite de l'education. 2. Ed. [S.l.] : [s.n.], 1990.

LEVI, Joseph Abraham. Novos Espaços Pós-Coloniais em Mistida do Guineense Abdulai Sila (1958 -). **Atas do Colóquio Internacional Cabo Verde e Guiné-Bissau: percursos do saber e da ciência**. Lisboa: Instituto de Investigação Científica Tropical e ISCSP-UTL, 2013.

LIMA, Adriane Santana. Educação das Mulheres na América Latina: um olhar decolonial. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e83134, 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623683134>.

LOPES, Carlos. **A Transição Histórica na Guiné-Bissau**. Bissau: INEP, 1987.

LOPES, Carlos. II Governabilidade na África: uma preocupação real ou falsa? O caso dos países africanos de língua portuguesa. In: Oliveira, Flavia; Arlanch, M. de (Org.). **Globalização, Regionalização e Nacionalismo**. São Paulo: Unesp, 1999, p. 261-271.

LOPES, Carlos. **Para uma Leitura Sociológica da Guiné-Bissau**. Bissau: INEP, 1988.

LORIERI, Marcos Antônio. Papel da filosofia na formação humana. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**. Número 26: maio–out./2016, p. 161-174.

LORIERI, Marcos Antonio. **Pesquisa em Filosofia da Educação no Brasil**. [s.l.]: [s.n.], [s.a.].

MACEDO, Roberto Sidnei. Etmocurrículo: uma concepção heterárquica de currículo. In: MACEDO, Roberto Sidnei; MACEDO DE SÁ, Silvia Michele. **Etnocurrículo: Etnoaprendizagens**: a educação referenciada na cultura. São Paulo: Loyola, 2015, p. 17-44.

MACHADO, Adilbênia Freire. Filosofias africanas: Vozes plurais e contracoloniais nas tessituras filosóficas e educativas. **Saberes: Revista Interdisciplinar de**

Filosofia de Educação. Caicó RN, v. 24, n. 02, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/saberes/article/view/37989/19378>. Acesso em: 18 out. 2024.

MACHADO, Adilbênia Freire. **Saberes Ancestrais Femininos na Filosofia Africana: Poéticas de Encantamento para Metodologias e Currículos Afrorreferenciados.** Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará. Faculdade de Educação, 268p, Fortaleza, 2019.

MACHADO, Vanda. **Ilê Axé: vivências e invenção pedagógica: as crianças do Opô Afonjá.** 2. Ed. Salvador: EDUFBA, 2002.

MACRAE, Ian J. Orality and Writing. In: Adam Hammond (Org.). **Technology and Literature.** [s.l]: Cambridge University Press, 2023, p. 17-44. Disponível em: <https://www.cambridge.org/core/books/abs/technology-and-literature/orality-and-writing/67D47AF4BBBDFD1C3CE9553AADB116F4>. Acesso em: 13 dez. 2024.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago. e GROSFOGUEL, Ramón. (Orgs.). **El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global.** Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar/Universidad Central-IESCO/Siglo del Hombre Editores, 2007, p. 127-167.

MBITI, John S. **African Religions and Philosophy.** Garden City; New York: Anchor Books, 1970.

MBITI, John. **African Religions and Philosophy.** Garden City: Anchor Books, 1970.

MELCHIADES, Katia. **O papel amalgamador do poeta na Guiné-Bissau atual.** Dissertação (Mestrado) - Universidade Presbiteriana Mackenzie. Programa de Pós-Graduação em Letras, São Paulo, 2015. 121 f.

MEMMI, Albert. **Retrato do Colonizado precedido de Retrato do Colonizador.** Tradução de Marcelo Jacques de Moraes. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2007.

MENDY, Peter Karibe. **Colonialismo Português em África: a tradição de resistência na Guiné-Bissau.** Bissau: INEP, 1994.

METZ, Thaddeus. (2015) **How the West was One: The Western as Individualist, the African as Communitarian.** Educational Philosophy and Theory, 47.11, pp. 1175–1184. Disponível em: <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/00131857.2014.991502>. Acesso em: 10 mai. 2022.

MIGNOLO, Walter D. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. In. **Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade,** n. 34, p. 287-324, 2008.

MIGNOLO, Walter. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, Edgardo. (Org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas.** Buenos Aires: 2005, p. 71-103.

MIGNOLO, Walter. **Histórias Globais projetos Locais. Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar.** Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

MIGNOLO, Walter; WALSH, Catherine. **On decoloniality: concepts, analytics, praxis.** Durham e London: Duke University Press, 2018.

MOLINA, Rosane Kreuzburg. Experiência. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Org.). **Dicionário Paulo Freire.** 3. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017, p. 172-173.

MONTEIRO, Sandrelena da Silva; EBELING, Gabriela de Souza; CONSENTINO, Mônica Marja Silveira. Estado da Arte: usos da epistemologia genética de jean piaget na educação. **Scheme: Revista eletrônica de Psicologia e Epistemologia genética**, v. 10, nº 1, p. 6-35, 2018. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/scheme/article/view/8170>. Acesso em: 10 dez. 2024.

MOOIJ, Marieke de. Orality and Literacy. In: MOOIJ, Marieke de. **Human and Mediated Communication around the World.** [s.l]: Springer, Cham, 2013, p. 41-65. Disponível em: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-319-01249-0_2#citeas. Acesso em: 13 dez. 2024.

MOROSINI, Marília Costa. Estado de conhecimento e questões do campo científico. **Educação**, [S. l.], v. 40, n. 1, p. 101–116, 2014. DOI: 10.5902/1984644415822. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/15822>. Acesso em: 10 dez. 2024.

MOURA, Eduardo Junio Santos. Des/obediência docente na de/colonialidade da arte/educação na América Latina. 314 **Revista GEARTE**, Porto Alegre, v. 6, n. 2, p. 313-325, maio/ago. 2019. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/gearte>. Acesso em: 18 set. 2024.

MURARO, Darcisio Natal. O conceito de formagir na perspectiva de Paulo Freire. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 35, e2024c0501BR, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/XSz5kWYdKSR6F9GbD6WrHXQ/?lang=pt>. Acesso em: 18 dez. 2024.

NETO, João Colares da Mota; STRECK, Danilo R. Fontes da educação popular na América Latina: contribuições para uma genealogia de um pensar pedagógico decolonial. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 35, n. 78, p. 207-223, nov./dez. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.65353>. Acesso em: 18 set. 2024.

NEVES, Cleiton Ricardo das; ALMEIDA, Amélia Cardoso de. A identidade do “Outro” colonizado à luz das reflexões dos estudos Pós-Coloniais. **Revista Em Tempo de Histórias** (UNB), Nº. 20, Brasília, jan. – jul. 2012.

NIETZSCHE, Frederico. **Assim Falava Zaratustra**. Tradução de José Mendes de Souza. Versão para eBook, 2002.

NKRUMAH, Kwame. **Consciencism**: philosophy and ideology for de-colonization. Nova York: Monthly Review Press, 1970.

NKRUMAH, Kwame. **Neo-colonialism**: the last stage of imperialism. Nova York: International, 1965.

NKRUMAH, Kwame. **Neo-colonialism**: the last stage of imperialism. Nova York: International, 1965.

NUNES, João Arriscado. O Resgate da Epistemologia. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Editora Almedina, 2009, p. 215-242.

OLIVEIRA, Eduardo David de. Filosofia da Ancestralidade como Filosofia Africana: educação e cultura afro-brasileira. 2012. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**. Número 18: maio-out/2012, p. 28-47.

OLIVEIRA, Eduardo David de. **Filosofia da Ancestralidade**: Corpo e Mito na Filosofia da Educação Brasileira. Rio de Janeiro: Ape’Ku, 2021 (Coleção X – Trilogia da Ancestralidade Volume III).

OLIVEIRA, Eduardo David de. **Filosofia da Ancestralidade**: Corpo e Mito na Filosofia da Educação Brasileira. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2005.

OMODAN, Bunmi Isaiah; DIKO, Nolutho. (2021). A Conceptualisation of Ubuntu as a Decolonial Pedagogy in Africa. **Journal of Culture and Values in Education**, 4(2), p. 95-104. Disponível em: <https://cultureandvalues.org/index.php/JCV/article/view/131>. Acesso em: 13 mai. 2022.

ORUKA, Henry Odera. **Sage Philosophy**: Indigenous Thinkers and Modern Debate on African Philosophy. Leiden: E. J. Brill, 1990.

OYÈRÓNKÉ, Oyèwùmí. **A invenção das mulheres**: construindo um sentido africano para os discursos ocidentais de gênero. tradução de Wanderson Flor do Nascimento. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.

Oyèrónké, Oyèwùmí. **A invenção das mulheres**: construindo um sentido africano para os discursos ocidentais de gênero. Tradução de Wanderson Flor do Nascimento. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.

PEREIRA, Augusto. **Lubu ku lebri ku mortu i utrus storya di Guiné-Bissau**. Bissau: Editora Nimba, 1988, vol. I-II.

PEREIRA, Dulce. **O Essencial sobre os Crioulos de base portuguesa**. Lisboa: Caminho, 2006.

PEREIRA, Joaquim. **Reformas educacionais na Guiné-Bissau**: uma análise das políticas de 2010. Bissau: Universidade Amílcar Cabral, 2012.

PERINE, Marcelo. Violência e Niilismo: o segredo e a tarefa da filosofia. **KRITERION**, Belo Horizonte, nº 106, Dez/2002, p. 108-126. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/kr/a/cVw5BHSFTxNqM6PLyJ3FM3N/>. Acesso em: 19 set. 2022.

PILATTI, Carolina de Almeida. Violência e filosofia. In: MODENA, Maura Regina (Org.) **Conceitos e formas de violência**. – Caxias do Sul, RS: Educs, 2016, p. 28-36.

PINTO, Vieira Álvaro. **Consciência e Realidade Nacional**. Rio de Janeiro: ISEB, 1960a. Vol I.

PINTO, Vieira Álvaro. **Ideologia e Desenvolvimento Nacional**. 4. Ed. Rio de Janeiro: ISEB, 1960b.

PLATÃO. **Crátilo**. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

POLICARPO JUNIOR, José. **Formação humana**: desvelamento do conceito em uma trajetória acadêmica e esboço de sua fundamentação. Recife: Instituto de Formação Humana, 2018.

PREREIRA, Aristides. **Relatório do Conselho Superior da Luta ao III Congresso do PAIGC**: resolução geral do III Congresso; Estatuto do PAIGC; a direção eleita pelo congresso. São Vicente: Gráfica do Mindelo Lda, 1977.

PYM, Anne. Writing Oral Traditions: Clash Between Worlds. **The Review of Communication**, v. 7, n. 3, 2007, p. 303-310. disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/15358590701482008>. Acesso em: 13 dez. 2024.

QUIJANO, Anibal. **Des/colonialidad y bien vivir**: un nuevo debate en America Latina. Lima: Editorial Universitaria, 2014.

RAMOS, Guerreiro. **A Redução Sociológica**. 3. Ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 1996.

RAMOSE, Mogobe B. (2016) Teacher and student with a critical pan-epistemic orientation: An ethical necessity for Africanising the educational curriculum in Africa. **South African Journal of Philosophy**, 35:4, p. 546-555. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02580136.2016.1247248>. Acesso em 16 mai. 2022.

REPÚBLICA DA GUINÉ-BISSAU. **Instituto Nacional de Estatística. Projeção demográfica e Recenseamento Geral da População e Habitação (RGPH)**. Bissau: Instituto Nacional de Estatística, 2022. Disponível em: https://www.stat-guinebissau.com/Menu_principal/IV_RGPH/rgph1/projecoes/relatorio_projecao_2014_2063.pdf. Acesso em: 28 jun. 2023).

RODRIGUES, Cassiano Terra. O Conceito de Ciência: finitude e Inquirição. In: RODRIGUES, Cassiano Terra. **Estudo sobre Conceito de Ciência na Filosofia de Charles Peirce**. 2005. 316 f. Tese (doutorado em filosofia). PUCSP. São Paulo. 2005.

ROMÃO, José Eustáquio. Paulo Freire e o Pacto Populista. In: FREIRE, Paulo. **Educação e Atualidade Brasileira**. 2. Ed. São PAULO: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2002, p. XIII-XLVIII.

ROUGÉ, Jean-Louis. Uma hipótese sobre a formação do crioulo da Guiné Bissau. **Soronda**: revista de estudos guineenses, nº 02, jun, Bissau: INEP, 1986, p. 28-49.

SAID, Edward W. **Culture and Imperialism**. New York: Knopf, 1993.

SAID, Edward W. **Orientalismo**: o Oriente como invenção do Ocidente. São Paulo: Companhia de Bolso, 2007.

SAMPIERI, Roberto Hernandez; COLLADO, Carlos Fernandez; LUCIO, Maria del Pilar Baptista. Desenvolvimento da perspectiva teórica: revisão da literatura e construção do marco teórico. In: SAMPIERI, Roberto Hernandez; COLLADO, Carlos Fernandez; LUCIO, Maria del Pilar Baptista. **Metodologia de Pesquisa**. Tradução de Daisy Vaz de Moraes. 5. Ed. Porto Alegre: Penso, 2013, p. 73-98.

SANTO, Boaventura de Sousa. **O fim do Império Cognitivo**: a afirmação das epistemologias do sul. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Epistemologies of the South**: justice against epistemicide. New York: Routledge, 2016.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O Fim do Império Cognitivo**: a afirmação das epistemologias de sul. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O Fim do Império Cognitivo**: a afirmação das epistemologias de sul. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Editora Almedina, 2009, p. 23-57.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 5. ed. - São Paulo: Cortez, 2008

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. Introdução. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Editora Almedina, 2009, p. 9-19.

SANTOS, Fernando dos. **Educação e gênero na Guiné-Bissau**: desafios e conquistas das reformas de 2010. Porto: Editora Africana, 2012.

SARTRE, Jean-Paul. Prefácio. In: FANON, Frantz. **Os Condenados da Terra**. Tradução de Serafim Ferreira. Lisboa: ULISSEIA limitada, 1961, p. 4-28.

SCANTAMBURLO, Luigi. **Dicionário do Guineense**: dicionário guineense-português. Lisboa: Faspebi, 2010, vol 2.

SEMEDO, Odete C. **Guiné-Bissau: histórias, culturas, sociedade e literatura**. Belo Horizonte: Nadyala, 2011.

SEREQUEBERHAN, Tsenay. African Philosophy: the point in question. In: Tsenay Serequeberhan. **African Philosophy**: the essential readings. St. Paul, MN: Paragon House, 1991, p. 3-28

SEVERINO, Antonio Joaquim. A Busca do Sentido da Formação Humana: tarefa da Filosofia da Educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, nº 3, p. 619-634, 2006.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2017.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2017.

SHIZHA, Edward. Neoliberal Globalisation, Science Education and African Indigenous Knowledges. In: KAPOOR, Dip. (eds). **Critical Perspectives on Neoliberal Globalization, Development and Education in Africa and Asia**. S.I: SensePublishers, 2011, p. 15-31. Disponível em: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-94-6091-561-1_2. Acesso em: 05 set. 2024.

SHIZHA, Edward. Reclaiming indigenous cultures in Sub-Saharan African education. In: JACOB, W. James; CHENG, Sheng Yao; PORTER, Maureen K. (Org.). **Indigenous education: language, culture and identity**. New York: Springer, 2015, p. 301-318.

SHIZHA, Edward. The indigenous knowledge systems and the curriculum. In: EMEAGWALI, Gloria; DEI, George J. Sefa (Org.). **African Indigenous Knowledge and the Disciplines**. Rotterdam; Boston; Taipei: Sense Publishers, 2014, p. 113-129.

SILA, Abdulai. **Mistida**. Bissau: Ku Si Mon, 1997.

SILVA, Edna Lucia da; MENEZES, Estera Muzkat. **Metodologia da Pesquisa e Elaboração de Dissertação**. 4. ed. rev. atual. Florianópolis, SC: UFSC, 2005).

SILVA, Isabel. Ética educativa e formação de professores. In: **Boletim Gepolis**, nº1. Lisboa: UCP, 1994, p. 9.

SILVA, Rui da; OLIVEIRA, Joana. 40 Years of Educational Research in Guinea-Bissau: mapping the terrain. **International Journal of Educational Development**. Volume 57, November 2017, Pages 21-29. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S073805931730295X?via%3Dihub>. Acesso em: 16 mar. 2021.

SOARES, Amadeu Castilho. Acerca da “Educação de Base” na Guiné Portuguesa. **Boletim Cultural da Guiné Portuguesa**. Vol. XV, nº 59, jul. 1960, p. 461-475. Disponível em: <http://memoria-africa.ua.pt/Library/ShowImage.aspx?q=/BCGP/BCGP-N059&p=10>. Acesso em: 08 fev. 2024.

STRECK, Danilo Romeu.; MORETTI, Cheron Zanini. Colonialidade e insurgência: contribuições para uma pedagogia latino-americana. **Revista Lusófona de Educação**, v. 24, p. 35-52, 2013. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/4176>. Acesso em: 04 jul. 2024.

TEFFEN MUNSBERG, João Alberto; FERREIRA DA SILVA, Gilberto. Interculturalidade na perspectiva da descolonialidade: possibilidades via educação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 13, n. 1, p. 140–154, 2018. DOI: 10.21723/riaee.v13.n.1.2018.9175. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/9175>. Acesso em: 2 out. 2024.

TEIXEIRA, Anísio. Filosofia e educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.32, n.75, jul./set. 1959. p.14-27. Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/filosofia.html>. Acesso em: 02 mai. 2022.

TEIXEIRA, Anísio. **Pequena Introdução à Filosofia da Educação**: a escola progressista ou a transformação da escola. 6. Ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1971.

TEMUDO, Marina Padrão. From the Margins of the State to the Presidential Palace: The Balanta Case in Guinea-Bissau. **African Studies Review**, V. 52, n. 2, September 2009, p. 47 – 67. Disponível em: <https://www.cambridge.org/core/journals/african-studies-review/article/abs/from-the-margins-of-the-state-to-the-presidential-palace-the-balanta-case-in-guineabissau/E5416F16505A7CE7F63B44873CA9BA48>. Acesso em: 05 set. 2024.

TIMBANE, Alexandre António; MDAME, Emilson. Análise dos Pronomes “Eu” e “Nós” nos Discursos Públicos do Presidente Guineense, José Mario Vaz. **INTERLETRAS**, Dourado/MS. V. 8, N. 29, abril 2019/ setembro 2019 – p. 1-15. Disponível em: <https://www.unigran.br/dourados/revistas/interletras?trabalho=940>. Acesso em: 13 out. 2024.

TOURÉ, Ahmed Sékou. **África**: ensino e revolução. Lisboa: Via Editora LDA, 1977.

URBINA, Albert; MOREL, Mario. El estado del arte / estado de la técnica y la Investigación Científica y Tecnológica. **Portal de la Ciencia**, [S. l.], v. 13, p. 3–7, 2018. DOI: 10.5377/pc.v13i0.5916. Disponível em: <https://www.camjol.info/index.php/PC/article/view/5916>. Acesso em: 12 dez. 2024.

VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de; NASCIMENTO DA SILVA, Anne Patrícia Pimentel; DE SOUZA, Roberta Teixeira. O Estado da Arte ou o Estado do Conhecimento. **Educação**, [S. l.], v. 43, n. 3, p. e37452, 2020. DOI: 10.15448/1981-2582.2020.3.37452. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/37452>. Acesso em: 12 dez. 2024.

VENTURA, Joaquim Matias Ferreira. **Metodologia da pesquisa**: uma abordagem prática. Rio de Janeiro: LTC, 2007.

WAGHID, Yusef. **African Philosophy of Education Reconsidered**: On Being Human. London & New York: Routledge, 2014.

WALSH, Catherine. Introducion - (Re) pensamiento crítico y (de) colonialidad. In: WALSH, Catherine. (Orgs.). **Pensamiento crítico y matriz (de)colonial**. Reflexiones latinoamericanas. Quito: Ediciones Abya-yala, 2005, p. 13-35.

Wittgensthin, Ludwig. **Tractatus Logico-Philosophicus**. Tradução de Luiz Henrique Lopes dos Santos. 3. Ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001.

YEGANEH, Hamid. Orality, literacy and the “great divide” in cultural values”. **International Journal of Sociology and Social Policy**, Vol. 42 No. 5/6, 2022, p.

564-582. Disponível em: <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/ijssp-04-2021-0088/full/html>. Acesso em: 13 dez. 2024.

APÊNDICES

APÊNDICE A – ESTADO DO CONHECIMENTO – CATÁLOGO DE TESES E DISSERTAÇÕES/CAPES - 2010-2022

Gráfico 1 – FORMAÇÃO HUMANA/EDUCAÇÃO NA GUINÉ-BISSAU – Revisão da literatura.

Descritor: “Formação humana” OR Educação AND Libertação AND “Guiné-Bissau” - 6 registros encontrados

Descritor: “Educação na Guiné-Bissau” - 44 Registros encontrados

Nº	Título	Ano	Autor	Tipo de Documento	Base	Area de concentração	IES
1	IDENTIDADE(S) MANDJAKU: O PROJETO “HOMEM NOVO” NO CONTEXTO PÓS- COLONIAL (1963 – 2012) E A INVENÇÃO DA GUINÉ BISSAU' 17/01/2022 149 f. Mestrado em ESTUDOS AFRICANOS, POVOS INDÍGENAS E CULTURAS NEGRAS Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA,	2022	MENDES, VIRGINIO VICENTE	M	Catálogo de Teses e Dissertações	História	UNEB

2	Entre mares e muros: a palavra literária e a perspectiva de formação humanizadora na Guiné-Bissau' 16/12/2020 118 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA,	2020	CA, BRUNO JOAO	M	Catálogo de Teses e Dissertações	Educação	UFSC
3	A PRÁXIS DIALÓGICA DE PAULO FREIRE NA GUINÉ-BISSAU' 18/06/2019 137 f. Mestrado em PROCESSOS SOCIOEDUCATIVOS E PRÁTICAS ESCOLARES Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL-REI, UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL REI	2019	OLIVEIRA, JONATHAN MARQUES	M	Catálogo de Teses e Dissertações	Processos Socioeducativos	UFSJ
4	A EDUCAÇÃO NA GUINÉ-BISSAU: ANÁLISE DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS' 28/02/2019 89 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA, UNIMEP - Campus Taquaral	2019	INDJALA, SAMUEL.	M	Catálogo de Teses e Dissertações	Educação	UNIMEP

5	O processo de expansão da escolarização básica em Guiné-Bissau (1990-2010)' 06/11/2013 125 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL, : UFMS	2013	FANDA, JUVINAL MANUEL.	M	Catálogo de Teses e Dissertações	Educação	UFMS
6	POLÍTICA LINGÜÍSTICA EM LÍNGUA GUINEENSE: CASO IMPLÍCITO' 25/01/2022 133 f. Mestrado em LETRAS Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ, Curitiba	2022	IE, DAVID.	M	Catálogo de Teses e Dissertações	Letras	UFPR
7	ITINERÂNCIAS DA POLÍTICA CURRICULAR DO ENSINO BÁSICO NA GUINÉ-BISSAU 1973-2011: SABERES LOCAIS E DIVERSIDADE CULTURAL' 18/08/2022 130 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, Salvador Biblioteca	2022	MENDES, LEONEL VICENTE.	M	Catálogo de Teses e Dissertações	Educação	UFBA

8	O ENSINO FORMAL NA ILHA DE BUBAQUE (GUINÉ-BISSAU): CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM PERSPECTIVA CRÍTICA NA TRANSFORMAÇÃO SOCIOAMBIENTAL LOCAL' 19/12/2022 undefined f. Mestrado Profissional em Educação: Teoria e Prática de Ensino Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ,	2022	MOREIRA, LORIANA GUMARAES BORGES DO CANTO.	MP	Catálogo de Teses e Dissertações	Educação	UFPR
9	CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM DE PROFESSORES DE PORTUGUÊS EM GUINÉ-BISSAU' 18/02/2021 104 f. Mestrado em LETRAS Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS, Lavras UFLA	2021	INTIPE, BERNARDO ALEXANDRE.	M	Catálogo de Teses e Dissertações	Letras	UFLA
10	IDENTIDADE DOCENTE NO RELATO DE PROFESSORES DE PORTUGUÊS DA GUINÉ-BISSAU.' 11/02/2021 111 f. Mestrado em LETRAS Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS, RIUFLA	2021	VAZ, AVELINO.	M	Catálogo de Teses e Dissertações	Letras	UFLA

11	TRAJETÓRIA FORMATIVA DE PEDAGOGAS/OS GUINEENSES: REFLEXÕES SOBRE AS CONTRIBUIÇÕES DA PERSPECTIVA DESCOLONIZANTE PARA O TRABALHO DOCENTE' 26/05/2022 111 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ,	2022	CAMARA, USSAY MATILDE.	M	Catálogo de Teses e Dissertações	Educação	UECE
12	Educação no Leste da Guiné-Bissau: Relação entre Educação Formal, População Fula e Organização Não Governamental PLAN' 14/09/2021 228 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA,	2021	ALVES, ANTONIA CADIJATU.	D	Catálogo de Teses e Dissertações	Educação	UNB
13	ASSOCIAÇÃO DE BAIRRO COMO UM ESPAÇO DE FORMAÇÃO POLÍTICO-EDUCATIVA PARA JOVENS GUINEENSES' 01/12/2021 94 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, UFSC	2021	BARI, MAMADU MUSTAFA.	M	Catálogo de Teses e Dissertações	Educação	UFSC

14	ESTADO-NAÇÃO E GOVERNABILIDADE POLÍTICA NA GUINÉ-BISSAU: UMA LEITURA DECOLONIAL' 31/01/2023 122 f. Mestrado em CIÊNCIAS SOCIAIS Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA,	2023	IE, RAUL.	M	Catálogo de Teses e Dissertações	Ciências Sociais	UFJF
15	EDUCAÇÃO BÁSICA FORMAL NA GUINÉ-BISSAU, ACESSO, DESAFIOS E PERSPECTIVAS: UMA ANÁLISE DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS GUINEENSE DE 1995 A 2015' 27/02/2020 184 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, UFRGS	2020	SIGA, FERNANDO.	M	Catálogo de Teses e Dissertações	Educação	UFRGS
16	A EDUCAÇÃO NA GUINÉ-BISSAU: PERSPECTIVAS NA ATUALIDADE O ENSINO BÁSICO EM QUESTÃO ' 26/07/2019 332 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, Santa Maria	2019	SANE, SAMBA.	D	Catálogo de Teses e Dissertações	Educação	UFSC

17	Amílcar Cabral, Paulo Freire e o processo da descolonização cognitiva na Guiné-Bissau, África: experiência e legado' 03/07/2020 316 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, FEUSP	2020	SILVA, RAFAEL DOMINGUES DA.	D	Catálogo de Teses e Dissertações	Educação	USP
18	Experiências de ensino bilíngue em Bubaque, Guiné-Bissau: línguas e saberes locais na educação escolar' 23/02/2018 191 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, UFRGS	2018	MENDES, ETOAL.	M	Catálogo de Teses e Dissertações	Educação	UFRGS
19	DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E APRENDIZAGEM Concepções Pedagógicas e Epistemológicas de Professores Alfabetizadores da Guiné-Bissau' 20/01/2021 122 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, UFRGS	2021	EMBALO, MAMADU MUTARO.	M	Catálogo de Teses e Dissertações	Educação	UFRGS

20	Desafios da Educação em Guiné-Bissau: Análise de Livros Didáticos de História e Geografia do Nono Ano da Educação Básica, sob Perspectiva da Descolonização' 27/07/2022 123 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL, : PUCRS	2022	INTANQUE, SABINO TOBANA.	M	Catálogo de Teses e Dissertações	Educação	PUCRS
21	OS MANIFESTOS DA CULTURA E RESISTÊNCIA FACE À OCUPAÇÃO COLONIAL NA GUINÉ DITA PORTUGUESA 1963-1973' 21/12/2022 114 f. Mestrado em HISTÓRIA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ,	2022	GAMA, TEDSE SILVA SOARES DA	M	Catálogo de Teses e Dissertações	História	UFC
22	O "ENIGMA BIJAGÓ": SABERES COLONIAIS EM DISPUTA NO CENTRO DE ESTUDOS DA GUINÉ PORTUGUESA (1946-1967)' 01/08/2017 117 f. Mestrado em HISTÓRIA Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL, PUCRS	2017	SCHOLL, CAMILLE JOHANN	M	Catálogo de Teses e Dissertações	História	PUCRS

23	O Desafio do Escombro: A Literatura da Guineense e a Narração da Nação' 01/12/2005 515 f. Doutorado em LETRAS (LETRAS VERNÁCULAS) Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, RIO DE JANEIRO Trabalho anterior à Plataforma Sucupira	2005	AUGEL, MOEMA PARENTE	D	Catálogo de Teses e Dissertações	Letras Vernáculas import	UFRJ
24	CONTOS BISSAU-GUINEENSES CONTEMPORÂNEOS: SENTIDOS DE IDENTIDADE E RESISTÊNCIA' 29/03/2016 102 f. Mestrado em LINGUAGENS E REPRESENTAÇÕES Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ, UESC	2016	CEZAR, ELLEN CAROLINE OLIVEIRA LIMA	M	Catálogo de Teses e Dissertações	Linguagem Representação	UESC
25	A PERMANÊNCIA DA ORALIDADE E O RESGASTE DA MEMÓRIA DOS MAIS VELHOS, NA CONTEMPORANEIDADE: O CASO DA GUINÉ-BISSAU' 30/08/2022 undefined f. Mestrado em Estudos Literários Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA,	2022	INJAI, ARAMATU	M	Catálogo de Teses e Dissertações	Estudos Literários	UEFS

26	POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA INCLUSÃO DE ESTUDANTES MIGRANTES INTERNACIONAIS NO SISTEMA DE ENSINO DE GUINÉ-BISSAU' 27/10/2022 141 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ,	2022	SEIDI, BRAIMA	M	Catálogo de Teses e Dissertações	Educação	UFPR
27	Língua e Ensino em contexto de diversidade linguística e cultural: o caso de Guiné-Bissau' 16/03/2015 176 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, UFMG	2015	CA, VIRGINIA JOSE BAPTISTA	M	Catálogo de Teses e Dissertações	Educação	UFMG
28	MÚSICA, MÍDIA E IDENTIDADE NACIONAL NA GUINÉ-BISSAU: DA REVOLUÇÃO ARMADA À INDEPENDÊNCIA' 27/01/2016 110 f. Mestrado em CIÊNCIAS SOCIAIS Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO (MARÍLIA),	2016	TE, JULIO ANTONIO APONTO	M	Catálogo de Teses e Dissertações	Ciências Sociais	UNESP - Marília

29	A luta pela independência na Guiné-Bissau e o projeto educativo do PAIGC' 09/04/2014 120 f. Mestrado em Ciências Sociais Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO (ARARAQUARA),	2014	NAMONE, DABANA	M	Catálogo de Teses e Dissertações	Ciências Sociais	UNESP - Araraquara
30	Influências do Banco Mundial e da UNESCO na política de formação de professores na Guiné-Bissau' 09/12/2021 103 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA,	2021	CAETANO, SAMORA	M	Catálogo de Teses e Dissertações	Educação	UFSC
31	Guiné-Bissau: da Luta Armada à Construção do Estado Nacional: Conexões entre o Discurso de Unidade Nacional e Diversidade Étnica (1959-1994)' 20/08/2013 289 f. Doutorado em CIÊNCIAS SOCIAIS Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, Salvador	2013	MONTEIRO, ARTEMISA ODILA CANDE	D	Catálogo de Teses e Dissertações	Ciências Sociais	UFBA

32	A DETERMINAÇÃO DA CONTRA-REVOLUÇÃO EM GUINÉ-BISSAU: UM ESTUDO DE GOLPE DE ESTADO DE 1980' 29/08/2018 147 f. Mestrado em CIÊNCIAS SOCIAIS Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO (MARÍLIA), UNESP,	2018	PARALTA, BERNARDO JOSE ANTONIO	M	Catálogo de Teses e Dissertações	Ciências Sociais	UNESP - Marília
33	Um prefácio a povos da Guiné-Bissau: o Boletim Cultural da Guiné Portuguesa (1946-1973)' 01/05/2012 209 f. Mestrado em HISTÓRIA Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO, SÃO PAULO Trabalho anterior à Plataforma Sucupira	2012	Leister, Fatima Cristina	M	Catálogo de Teses e Dissertações	História	PUCSP
34	A questão democrática na Guiné-Bissau: tensões entre identidades étnicas e o Estado nacional no contexto pós-colonial' 15/04/2021 128 f. Mestrado em SOCIOLOGIA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, São Carlos	2021	SALECHA, AMISSAO	M	Catálogo de Teses e Dissertações	Sociologia	UFSCarr

35	<p>EDUCAÇÃO TRADICIONAL E MODERNA NA GUINÉ-BISSAU E O IMPACTO DA LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO: caso das crianças da etnia Balanta-Nhacra de Tombali' 10/08/2020 346 f. Doutorado em Ciências Sociais Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO (ARARAQUARA)</p>	2020	NAMONE, DABANA	D	Catálogo de Teses e Dissertações	Ciências Sociais	UNESP - Araraquara
36	<p>AMÍLCAR CABRAL: CONCEPÇÕES EDUCACIONAIS EM GUINÉ-BISSAU (1965-1973) ' 30/09/2022 101 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ,</p>	2022	SANTOS, GILSON GRACIANO DOS	M	Catálogo de Teses e Dissertações	Educação	UFPR
37	<p>POLÍTICA EDUCACIONAL DA GUINÉ-BISSAU DE 1975 A 1997' 01/10/1999 149 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, CAMPINAS UNICAMP Trabalho anterior à Plataforma Sucupira</p>	1997	CÁ, LOURENÇO OCUNI	M	Catálogo de Teses e Dissertações	Educação	UNICAMP

38	"Perspectiva histórica a organização do sistema educacional da Guiné-Bissau". 01/12/2004 260 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, CAMPINAS Trabalho anterior à Plataforma Sucupira	2004	CÁ, LOURENÇO OCUNI	D	Catálogo de Teses e Dissertações	Educação	UNICAMP
39	"É proibido falar crioulo": um relato etnográfico sobre colonialidade, ensino de língua e políticas linguísticas na Guiné-Bissau' 25/03/2021 219 f. Doutorado em LINGÜÍSTICA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA	2021	DIAS, CHRISTIANE DA SILVA	D	Catálogo de Teses e Dissertações	Linguística	UFSC
40	A interferência do crioulo na aquisição da modalidade escrita do português na Guiné Bissau' 01/03/2008 102 f. Mestrado em LETRAS E LINGÜÍSTICA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, SALVADOR Trabalho anterior à Plataforma Sucupira	2008	Ocaia, Figuiño Bernardo	M	Catálogo de Teses e Dissertações	Letras e Linguísticas	UFBA

41	MEMÓRIA, IDENTIDADE E REPRESENTAÇÃO DA CULTURA LITERÁRIA GUINEENSE NO BOLETIM CULTURAL DA GUINÉ-PORTUGUESA (1946 A 1973)' 28/08/2017 118 f. Mestrado em LETRAS Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE	2017	MOURA, FRANCISCO RERITON DE ALMEIDA	M	Catálogo de Teses e Dissertações	Letras	UERN
42	ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NO CONTEXTO DA DIVERSIDADE LINGUÍSTICA DA GUINÉ-BISSAU: UMA PROPOSTA PARA O ENSINO BÁSICO' 07/05/2021 129 f. Mestrado em ESTUDOS DA LINGUAGEM Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE	2021	CORREIA, NUNA NUNES	M	Catálogo de Teses e Dissertações	Estudos da Linguagem	UFRN
43	A INTERFERÊNCIA DO BANCO MUNDIAL NA GUINÉ-BISSAU: A DIMENSÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA – 1980-2005	2009	MAMADÚ DJALÓ	M	Catálogo de Teses e Dissertações	Educação	UFSC
44	EDUCAÇÃO E O ACESSO AOS LIVROS DIDÁTICO E CIENTÍFICO NAS BIBLIOTECAS DE BISSAU, NA GUINÉ-BISSAU	2022	DAM LUIS INDENE	M	Catálogo de Teses e Dissertações	Educação	PUCSP

45	O PROJETO DE AFRICANIDADE E O CONTEXTO EDUCACIONAL DA GUINÉ-BISSAU	2013	Heldomiro Henrique Correia	M	Catálogo de Teses e Dissertações	Educação	UFPB
46	HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NA GUINÉ-BISSAU: ANÁLISE DO PROJETO EDUCATIVO DO PAIGC NO PERÍODO DA LUTA DA LIBERTAÇÃO NACIONAL (1963-1973)	2023	COSTA, ADENAUER MARCOS DA	M	Catálogo de Teses e Dissertações	Educação	UNICENTRO - Irati-PR
47	A EDUCAÇÃO NO PROCESSO DE LIBERTAÇÃO DA GUINÉ-BISSAU: A PERCEPÇÃO DE AMÍLCAR LOPES CABRAL' 30/11/2017 74 f. Mestrado em POLÍTICAS PÚBLICAS E DESENVOLVIMENTO LOCAL Instituição de Ensino: ESCOLA SUPERIOR DE CIÊNCIAS DA SANTA CASA DE MISERICÓRDIA DE VITÓRIA, Vitória Biblioteca Depositária: EMESCAM – Biblioteca Central	2017	NTCHIGNA, MBANA	M	Catálogo de Teses e Dissertações	Serviço Social Aplicado	EMESCAM

48	Uma outra África: Amílcar Cabral, o intelectual e o político' 01/04/2002 102 f. Mestrado em EDUCAÇÃO, ARTE E HISTÓRIA DA CULTURA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE, São Paulo Biblioteca Depositária: Biblioteca George Alexander Trabalho anterior à Plataforma Sucupira	2002	Lima, Dorival de	M	Catálogo de Teses e Dissertações	Interdisciplinar	MACKENZIE
49	Cartas de Paulo Freire: o diálogo como caminho e pedagogia' 01/07/2005 340 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, São Paulo Biblioteca Depositária: FEUSP - Trabalho anterior à Plataforma Sucupira	2005	Coelho, Edgar Pereira	D	Catálogo de Teses e Dissertações	Educação	USP
50	Amílcar Cabral e Paulo Freire na Era da Tecnologia Digital' 01/06/2004 156 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, BRASÍLIA Biblioteca Depositária: BCE	2004	MONIZ, LINO VAZ	M	Catálogo de Teses e Dissertações	Educação	UNB

APÊNDICE B – ESTADO DO CONHECIMENTO – Educational Resources Information Center (ERIC)

N/A – FORMAÇÃO HUMANA/EDUCAÇÃO NA GUINÉ-BISSAU – Revisão da literatura

Descritor: “Human Formation” OR Education AND Liberation AND “Guiné-Bissau” - 0 registro encontrado.

Descritor: Education AND "GUINÉ-BISSAU" - 1 registro encontrado

Nº	Título	Ano	Autor	Tipo de Documento	Base	Area de concentração	IES
1	Rebuilding Tertiary Education in Guinea-Bissau: Can It Be Done?	2018	Brandon D. Lundy	Artigo	ERIC	Educação de Adultos	N/A

APÊNDICE C – ESTADO DO CONHECIMENTO – Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal (RCAAP)

Gráfico 2 – FORMAÇÃO HUMANA/EDUCAÇÃO NA GUINÉ-BISSAU – Revisão da literatura

Descritor: “Formação humana” OR Educação AND Libertação AND “Guiné-Bissau” - 0 registro encontrado

Descritor: “Formação humana ou educação na Guiné-Bissau” = 16 registros encontrados

Nº	Título	Ano	Autor(a)	Tipo de Documento	Base	Area de concentração	IES
1	A cooperação portuguesa para o desenvolvimento na área da educação da Guiné-Bissau: impacto dos projetos	2012	Fara Caetano	M	RCAAP	História, Relações Internacionais e Cooperação	U.Porto
2	CURRÍCULO, MEMÓRIA E FRAGILIDADES: CONTRIBUTOS PARA (RE)PENSAR A EDUCAÇÃO NA GUINÉ-BISSAU	2016	JOSÉ CARLOS MORGADO, JÚLIO SANTOS, RUI DA SILVA.	ART	RCAAP	Ciências da Educação/Currículo	UMinho
3	Currículo e Educação para a Cidadania na Guiné-Bissau	2021	Fernando Guimaraes; José Carlos Morgado; José Augusto Pacheco	ART	RCAAP	Ciências da Educação/Currículo	UMinho
4	Língua e desenvolvimento: o caso da Guiné-Bissau	2015	Barbosa, José Augusto	M	RCAAP	Língua e Cultura Portuguesa	ULisboa
5	Do ensino público ao ensino de iniciativa comunitária: (análise do desenvolvimento e impacto das Escolas Comunitárias na Guiné-Bissau e as intervenções das ONGs FEC & PLAN)	2014	Sanhá, Cirilo	M	RCAAP	Sociologia Política	UFSC

6	Atores não-estatais em Estados frágeis: o caso da FEC e a formação de professores do ensino básico na Guiné-Bissau	2017	Ropio, Miguel Jorge Bicho	M	RCAAP	Desenvolvimento e Cooperação Internacional	ULisboa
7	Políticas educativas na Guiné-Bissau: estudo longitudinal dos ensinos básico e secundário	2017	Té, Francisco Armando Bilima	M	RCAAP	Ciência Política	ISCTE
8	Finka pé na tchon: dança para a transformação pessoal e social na Guiné-Bissau	2022	Baptista, Marta Saramago de Sousa Mamede	M	RCAAP	Educação Social e Intervenção Comunitária	ESELx
9	Políticas Educativas de Acesso à Educação Formal de Qualidade para Todos na Guiné-Bissau (2000-2015)	2021	Costa, Marceano Tomas Urem da	M	RCAAP	Português como Língua Segunda e Estrangeira	NOVA
10	Relação Escola-Família e Recursos do Meio: Um Estudo de Caso numa Escola da Guiné-Bissau.	2020	Lopes, Diamantino Domingos	M	RCAAP	Educação	ULisboa
11	Entre o internacional e o local – impacto e efeitos de programas de educação em cooperação para o desenvolvimento. Um estudo de caso na Guiné-Bissau	2016	RUI, Rui Manuel Ferreira da	D	RCAAP	Ciências da Educação/Currículo	UMinho

12	ANÁLISE DO DESENVOLVIMENTO DO SISTEMA EDUCATIVO NA GUINÉ-BISSAU	2022	FERREIRA, Adalgisa Noémia Viegas Lopes	M	RCAAP
13	Globalização e currículo: atores e processos. Um estudo exploratório na Guiné-Bissau.	2011	RUI, Rui Manuel Ferreira da	M	RCAAP
14	Participação das populações locais no desenvolvimento da Educação. Caso de estudo: escolas comunitárias da região de Bafatá. Guiné-Bissau 2004 -2006	2007	LOPES, Catarina	M	RCAAP
15	O INSUCESSO E O ABANDONO ESCOLAR NO ENSINO BÁSICO DE FULACUNDA NA REGIÃO DE QUINARA NA GUINÉ-BISSAU	2023	SANCA, Fidel Oliveira	M	RCAAP
16	Ideologias Educativas na Guiné(-Bissau) – 1954-1986	2020	SUMAILA JALÓ	M	RCAAP

ANEXOS

ANEXO 1: Planos de estudos em vigor do 1º Ciclo do Ensino Básico Guineense

Quadro 5 – Plano de estudos **em vigor no 1º ciclo**, incluindo disciplinas e respetivas cargas horárias semanais

Disciplinas	Ano			
	1º	2º	3º	4º
Português	10	10	8	8
Ciências Sociais	2	2	2	2
Ciências Naturais	2	2	3	3
Matemática	7	7	8	8
Expressão	3	3	3	3
Ed. Física	1	1	1	1
Total (tempos letivos por semana)	25	25	25	25

ANEXO 2: Planos de estudos em vigor do 2º Ciclo do Ensino Básico Guineense

Quadro 6A – Plano de estudos **em vigor no 2º ciclo**, incluindo disciplinas e respectivas cargas horárias semanais

Disciplinas	Anos	
	5º	6º
Português	6	6
Ciências Sociais	4	4
Ciências Naturais	5	5
Matemática	5	5
Expressão	2	2
Ed. Física	2	2
Corte e Costura	2	2
Francês	1	1
Total (tempos letivos por semana)	27	27

ANEXO 3: Planos de estudos em vigor do 3º Ciclo do Ensino Básico Guineense

Quadro 7 – Plano de estudos **em vigor no 3º ciclo**, incluindo disciplinas e respetivas cargas horárias semanais

Disciplina	Anos		
	7º	8º	9º
Português	4	4	4
Educação Social	2	2	2
História	2	2	2
Geografia	2	2	2
Francês	4	3	3
Inglês	4	3	3
Matemática	4	4	4
Física	3	2	2
Química	--	2	2
Biologia	2	2	2
Educação Visual	2	2	2
Ed. Física	2	2	2
Total (tempos letivos por semana)	31	30	30