

23 a 25 de Março de 2026 | Evento 100% Online

CONGRESSO INTERNACIONAL **IDEA 2026**

Inovação, Diálogo e Experiências na Aprendizagem

Educação e Humanidade: Conectando
Inteligências, Cultura e Propósito Global.



DOCÊNCIA NA GUINÉ-BISSAU: ENTRE A COLONIALIDADE DO SABER E AS PRÁTICAS DE RE-EXISTÊNCIA NA COOPERAÇÃO SUL-SUL

Hodávio José Siga; hodavio@usp.br; Universidade de São Paulo

Modalidade: Artigo

Área Temática: Colaboração Internacional e Lusofonia

Resumo:

A docência na Guiné-Bissau é atravessada por permanências coloniais que continuam a organizar o currículo, a autoridade pedagógica e a hierarquização das línguas no espaço escolar. Este artigo analisa a formação e as práticas docentes no país, buscando compreender como as heranças coloniais, a diversidade linguística e a cooperação educacional com o Brasil se articulam na constituição dos saberes docentes e nas possibilidades de transformação pedagógica. Trata-se de um estudo qualitativo, de natureza analítica, reflexiva e descritivo-exploratória, desenvolvido por meio de pesquisa bibliográfica, análise documental e Análise de Conteúdo. O corpus da investigação reúne documentos oficiais da educação guineense, com destaque para o Plano Setorial da Educação 2017–2025, a Lei de Bases do Sistema Educativo e o Plano Estratégico Nacional de Educação Inclusiva 2022–2028, em diálogo com autores do campo dos saberes docentes, da pedagogia crítica e do pensamento decolonial. Os resultados evidenciam que o sistema de ensino ainda opera sob referenciais monolíngues e eurocentrados, o que produz exclusões epistemológicas e dificulta a aprendizagem. Ao mesmo tempo, mostram que os professores mobilizam saberes experienciais e recorrem ao crioulo como mediação pedagógica, produzindo fissuras na norma institucional. Conclui-se que a superação da colonialidade no ensino guineense depende de uma formação docente comprometida com a justiça cognitiva, com o reconhecimento da pluralidade linguística e com a valorização de práticas pedagógicas capazes de reposicionar os sujeitos locais como produtores legítimos de conhecimento.

Palavras-chave:

Formação docente; Guiné-Bissau; Colonialidade do saber; Saberes docentes; Cooperação Sul-Sul.

Introdução

O trabalho docente constitui-se como uma prática social complexa, histórica e relacional, na qual sujeitos produzem saberes ao mesmo tempo em que são por eles formados. Nessa



perspectiva, o ofício do professor não se reduz à aplicação de técnicas pedagógicas ou à transmissão de conteúdos previamente organizados, pois envolve processos de constituição de si, mediação cultural e construção de sentidos sobre o mundo e sobre a própria prática. Tal compreensão torna-se ainda mais necessária quando a docência é analisada em contextos marcados por desigualdades históricas e por estruturas educacionais herdadas de experiências coloniais, como ocorre na Guiné-Bissau.

No caso guineense, a escola não pode ser pensada como uma instituição neutra. Sua formação histórica esteve ligada a um projeto colonial que fez da educação um instrumento de disciplinamento, assimilação e alienação cultural. Mesmo após a independência política, proclamada em 1973, muitos traços dessa racionalidade permanecem ativos na organização do sistema educativo, nos currículos, nas formas de autoridade pedagógica e, de modo muito evidente, na hierarquização das línguas. O português segue ocupando a posição de língua oficial e de prestígio escolar, embora a vida social do país seja sustentada, em larga medida, pelo crioulo e por diversas línguas étnicas. Esse descompasso entre a norma escolar e a realidade sociolinguística produz efeitos profundos sobre o ensino, a aprendizagem e a própria legitimidade dos saberes que circulam na escola.

É nesse ponto que se situa o problema central deste estudo: a persistência da colonialidade do saber na docência guineense, manifesta tanto na imposição de referenciais monolíngues e eurocentrados quanto na desqualificação dos repertórios linguísticos, culturais e experienciais dos sujeitos locais. Em vez de reconhecer a pluralidade epistêmica presente no cotidiano do país, o sistema escolar tende a validar apenas o conhecimento autorizado pela tradição ocidental e pela língua do antigo colonizador. O resultado desse processo é a reprodução de formas de exclusão que atingem diretamente estudantes e professores, enfraquecendo a possibilidade de uma educação socialmente situada e culturalmente importante. Ao mesmo tempo, esse quadro não se apresenta como um bloco fechado. No interior da escola, professores desenvolvem estratégias de mediação que escapam, ainda que parcialmente, à rigidez da norma institucional. O uso do crioulo nas interações pedagógicas, a adaptação dos conteúdos às experiências concretas dos alunos e a mobilização de saberes construídos no exercício cotidiano da profissão revelam que a docência também pode se tornar espaço de negociação, tensão e deslocamento. Essas práticas, embora muitas vezes invisibilizadas pelos discursos oficiais, indicam a existência de brechas por meio das quais a ordem hegemônica é contestada na experiência concreta da sala de aula.

Nesse cenário, ganham relevo as iniciativas de cooperação educacional Sul-Sul, especialmente aquelas estabelecidas entre Guiné-Bissau e Brasil. A circulação de estudantes, professores e referenciais formativos, com destaque para experiências ligadas à Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), introduz novas possibilidades de reflexão sobre currículo, formação docente e valorização de matrizes africanas e afro-diaspóricas no campo educacional. Ainda que essa cooperação não elimine, por si só, os entraves estruturais do sistema de ensino guineense, ela pode ampliar repertórios críticos e favorecer a construção de perspectivas pedagógicas menos subordinadas aos modelos eurocêntricos.

Diante disso, este artigo tem como objetivo analisar a formação e as práticas docentes na Guiné-Bissau, considerando, de um lado, as heranças coloniais que ainda estruturam o sistema



educativo e, de outro, os desafios contemporâneos colocados pela diversidade linguística e pela cooperação educacional com o Brasil. Busca-se compreender como esses elementos interferem na constituição dos saberes docentes e em que medida permitem a emergência de práticas de re-existência capazes de tensionar a lógica colonial ainda presente na escola. Do ponto de vista metodológico, trata-se de um estudo de abordagem qualitativa, desenvolvido por meio de revisão bibliográfica e análise documental. O corpus analítico inclui documentos oficiais da educação guineense, com destaque para o Plano Setorial da Educação (2017–2025), articulados a produções do campo dos saberes docentes, da pedagogia crítica e do pensamento decolonial. A opção por esse caminho metodológico decorre da necessidade de compreender a docência não apenas como uma função técnica, mas como prática inserida em disputas históricas, linguísticas, culturais e políticas que atravessam a formação escolar no país. Com base nesse percurso, o artigo está organizado em cinco seções, além desta introdução. Na primeira, discute-se a relação entre saberes docentes e colonialidade do saber, situando o debate em diálogo com perspectivas críticas e decoloniais. Na segunda, examinam-se as heranças coloniais presentes na estrutura do sistema educativo da Guiné-Bissau. Na terceira, analisa-se a diversidade linguística do país e suas implicações para as práticas docentes. Na quarta, aborda-se a formação de professores em articulação com a cooperação educacional estabelecida com o Brasil. Por fim, a última seção retoma as principais tensões entre permanências e rupturas na docência guineense, destacando possibilidades para a construção de uma educação comprometida com a soberania epistêmica e a justiça cognitiva.

Fundamentação Teórica

Relatar detalhadamente a síntese teórica do estudo, evidenciando os principais constructos para alcance dos objetivos, bem como se necessário apresentar o modelo teórico do estudo. Pensar a docência na Guiné-Bissau exige recusar a ideia de que a escola seja um espaço neutro, técnico ou universal. O trabalho docente é produzido em contextos históricos concretos e atravessado por relações de poder que definem quais conhecimentos são legitimados, quais sujeitos podem falar e quais experiências são consideradas dignas de compor o currículo escolar. Nessa direção, a compreensão da docência guineense pede um diálogo entre o campo dos saberes docentes e a crítica decolonial, pois é justamente na intersecção entre formação profissional, colonialidade e experiência cotidiana que se delineiam as tensões centrais deste estudo.

No campo da formação de professores, Maurice Tardif (2014) oferece uma chave analítica incontornável ao compreender o saber docente como um amálgama plural, heterogêneo e temporal. Para o autor, o professor não atua apenas a partir de conhecimentos científicos ou disciplinares formalmente transmitidos na formação inicial. Sua prática resulta da articulação entre saberes da formação profissional, saberes curriculares, saberes disciplinares e saberes experienciais, construídos ao longo da trajetória de vida e do exercício da profissão. Essa formulação é especialmente fecunda para o contexto guineense porque permite observar que o trabalho do professor não se reduz à execução de prescrições institucionais; ele envolve negociação, adaptação, interpretação e invenção diante das exigências concretas da sala de aula.

CONGRESSO INTERNACIONAL IDEA 2026

Inovação, Diálogo e Experiências na Aprendizagem

Educação e Humanidade: Conectando
Inteligências, Cultura e Propósito Global.



Essa leitura se torna ainda mais densa quando colocada em contato com o pensamento decolonial. Aníbal Quijano (2005) demonstra que o fim do colonialismo político-administrativo não significou o desaparecimento da colonialidade. Ao contrário, persistiu um padrão de poder que continua a organizar o mundo por meio da classificação hierárquica dos sujeitos, dos saberes e das culturas, atribuindo universalidade à racionalidade eurocêntrica e relegando os demais modos de conhecimento à condição de inferioridade. No campo educacional, isso significa que a escola pode continuar operando como instância de reprodução da dominação mesmo em contextos formalmente independentes, desde que mantenha currículos, práticas e linguagens subordinados à lógica do colonizador.

No caso da Guiné-Bissau, essa permanência aparece de modo expressivo na organização linguística da escolarização. A centralidade do português como língua legítima da escola, em contraste com o lugar efetivamente ocupado pelo crioulo e pelas línguas étnicas na vida social, não representa apenas uma escolha administrativa. Trata-se de uma hierarquização que atinge o próprio estatuto do conhecimento. Boaventura de Sousa Santos (2007; 2010) ajuda a compreender esse processo ao discutir a monocultura do saber e a produção de epistemicídios, isto é, a destruição ou desqualificação sistemática de formas de conhecimento que não se ajustam ao cânone ocidental moderno. Quando a escola silencia as línguas e experiências locais, ela não apenas dificulta a aprendizagem; ela reordena simbolicamente o mundo, ensinando quais vozes têm legitimidade e quais devem permanecer à margem.

Essa discussão encontra ressonância profunda na obra de Amílcar Cabral. Ao denunciar a função colonial da escola como instrumento de alienação e desafricanização, Cabral (1974; 1976) mostrou que a luta pela libertação não se restringia à independência territorial, mas implicava a recuperação da dignidade histórica e cultural dos povos africanos. A educação, nessa perspectiva, não é um campo secundário: ela participa diretamente da disputa pelo sentido da nação, da cultura e da humanidade dos sujeitos colonizados. A crítica cabraliana é decisiva para este trabalho porque permite compreender que a docência, na Guiné-Bissau, não pode ser separada do embate entre reprodução da ordem colonial e reconstrução de uma soberania intelectual ancorada nas realidades locais.

Essa mesma preocupação aparece, sob outro vocabulário, na pedagogia crítica de Paulo Freire. Ao criticar a educação bancária, Freire (1977; 1987; 2011) denuncia formas de ensino baseadas na transmissão vertical de conteúdos, na passividade do aluno e na supressão do diálogo. Em contextos marcados pela dominação, esse modelo pedagógico não apenas empobrece a aprendizagem, mas reforça a invasão cultural, na medida em que apresenta o mundo do dominador como referência única de racionalidade e civilização. Para Freire, ensinar é criar condições para a produção do conhecimento em diálogo com a experiência concreta dos sujeitos, e não impor-lhes uma verdade pronta. Essa formulação é central para pensar a Guiné-Bissau, onde a docência se move entre prescrições herdadas de uma tradição escolar autoritária e a necessidade de responder a uma realidade social multilíngue e culturalmente plural.

A contribuição de Catherine Walsh (2013; 2016) aprofunda essa reflexão ao deslocar o debate para o terreno das pedagogias decoloniais. A autora chama atenção para as brechas decoloniais, isto é, para os espaços, por vezes discretos, em que a ordem hegemônica é interrompida e reorientada por práticas de re-existência. Não se trata apenas de resistir ao



poder, mas de afirmar outras formas de existência, conhecimento e relação pedagógica. Essa noção é particularmente produtiva para interpretar situações em que professores, diante da insuficiência da norma oficial, recorrem ao crioulo, mobilizam referências culturais locais ou reinterpretam conteúdos a partir da experiência dos alunos. Em vez de ver tais movimentos como simples improvisação, a perspectiva decolonial permite reconhecê-los como ações que desestabilizam a centralidade do saber único e afirmam outros modos de produzir sentido na escola.

Walter Mignolo (2008) amplia esse horizonte ao insistir na necessidade de desobediência epistêmica, isto é, na recusa de aceitar como universais as formas de conhecimento produzidas a partir da experiência ocidental moderna. Sua crítica é útil porque evidencia que o problema da formação docente não está apenas na ausência de recursos ou na precariedade das instituições, mas também na maneira como se naturaliza uma geopolítica do saber que desloca a legitimidade para fora dos territórios subalternizados. Em países como a Guiné-Bissau, isso tem efeitos diretos sobre os currículos, os materiais didáticos e os modelos de formação inicial, frequentemente construídos a partir de parâmetros externos, pouco atentos às historicidades e às racionalidades do contexto local.

Ao lado desses autores, a literatura sobre políticas educacionais contribui para evitar uma visão abstrata ou excessivamente normativa da escola. Stephen Ball (2012; 2016) mostra que políticas não são simplesmente implementadas; elas são encenadas, traduzidas e reinterpretadas por sujeitos concretos, em contextos marcados por limitações materiais, disputas institucionais e histórias sedimentadas. Essa compreensão é valiosa para este estudo porque permite reconhecer que a docência guineense não opera em um vazio. Os professores atuam em escolas atravessadas por escassez de recursos, instabilidade política, currículos centralizados e desigualdades linguísticas. Nesse cenário, sua prática não pode ser lida apenas como adesão ou recusa ao texto oficial, mas como um trabalho permanente de mediação entre a norma prescrita e o mundo vivido.

Essa mediação ganha relevância especial quando se observa o papel da cooperação educacional com o Brasil na formação de quadros docentes guineenses. A cooperação Sul-Sul, discutida por Milani, Conceição e M'Bunde (2016), apresenta-se como alternativa discursiva e política às formas tradicionais de ajuda internacional baseadas em assimetrias rígidas entre doador e receptor. Ainda que não esteja livre de contradições, esse modelo abre espaço para intercâmbios formativos menos subordinados à lógica do Norte global, sobretudo quando se ancora em histórias partilhadas, vínculos linguísticos e agendas de valorização de matrizes africanas e afro-diaspóricas. Nesse sentido, experiências como a da UNILAB podem ser lidas como tentativas de deslocar o centro da formação, reconhecendo o estudante africano não como mero beneficiário, mas como sujeito de produção de conhecimento.

A afrocentricidade, tal como discutida por Elisa Larkin Nascimento (2009), reforça essa inflexão ao defender a recentralização do sujeito africano em sua própria narrativa histórica, cultural e epistemológica. No campo educacional, esse deslocamento não significa fechamento identitário nem rejeição automática ao diálogo com outros saberes. O que está em jogo é a possibilidade de romper com séculos de representação heterônoma e devolver centralidade a perspectivas historicamente subalternizadas. Para a formação docente, isso implica preparar professores capazes de ensinar a partir de referenciais mais próximos das



realidades africanas e de reconhecer os saberes locais como fonte legítima de elaboração pedagógica.

Assim, a fundamentação teórica deste artigo parte da compreensão de que a docência na Guiné-Bissau é um campo de forças. Nela se cruzam a herança colonial, a pluralidade dos saberes profissionais, a disputa pela legitimidade linguística, as pedagogias críticas e as possibilidades abertas por experiências de cooperação Sul-Sul. A articulação entre Tardif, Quijano, Santos, Cabral, Freire, Walsh, Mignolo, Ball, Milani e Nascimento permite sustentar uma leitura em que o professor aparece não apenas como executor de políticas ou vítima de estruturas, mas como sujeito situado em uma trama de tensões, capaz de reproduzir normas herdadas e, ao mesmo tempo, de abrir fissuras por onde outras formas de ensinar, aprender e existir possam emergir.

Metodologia

A presente investigação caracteriza-se como um estudo de abordagem qualitativa, de natureza analítica, reflexiva e descritivo-exploratória. A opção por essa perspectiva decorre do entendimento de que a docência, sobretudo em contextos pós-coloniais como o da Guiné-Bissau, não pode ser compreendida por meio de reduções quantitativas ou por leituras estritamente normativas do sistema educativo. Como assinala Minayo (2012), a pesquisa qualitativa trabalha com um nível de realidade que não se deixa apreender pela quantificação, pois se volta ao universo dos significados, dos motivos, das crenças, dos valores, das atitudes e das relações humanas. No caso deste estudo, tal escolha metodológica mostra-se pertinente porque o problema investigado envolve tensões históricas, linguísticas, culturais e pedagógicas que atravessam o trabalho docente e exigem interpretação situada.

Do ponto de vista dos objetivos, o estudo possui caráter descritivo-exploratório. Conforme Gil (2008), pesquisas dessa natureza buscam tornar o problema mais explícito, ampliar a familiaridade com o objeto investigado e favorecer a construção de interpretações analíticas sobre fenômenos ainda pouco sistematizados. No presente artigo, esse caminho permite examinar, de forma crítica, como heranças coloniais, desigualdades linguísticas e experiências de cooperação educacional interferem na constituição da docência guineense contemporânea. Quanto aos procedimentos técnicos, a investigação foi desenvolvida por meio de pesquisa bibliográfica e documental. A pesquisa bibliográfica concentrou-se em obras e estudos que permitem sustentar o diálogo entre saberes docentes, pedagogia crítica, pensamento decolonial, políticas educacionais e cooperação Sul-Sul. Nesse percurso, mobilizaram-se autores como Maurice Tardif, Aníbal Quijano, Boaventura de Sousa Santos, Walter Mignolo, Catherine Walsh, Paulo Freire, Amílcar Cabral, António Nóvoa, Stephen Ball e Carlos Milani, entre outros, por oferecerem categorias analíticas capazes de iluminar as relações entre formação docente, colonialidade do saber, pluralidade linguística e mediações pedagógicas.

A pesquisa documental tomou como referência textos normativos e institucionais ligados à educação na Guiné-Bissau, especialmente o Plano Setorial da Educação 2017–2025, a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 4/2011) e o Plano Estratégico Nacional de Educação Inclusiva 2022–2028. Esses documentos foram selecionados por expressarem diretrizes, diagnósticos e marcos organizacionais do sistema de ensino guineense, permitindo identificar tanto os esforços oficiais de reorganização da educação nacional quanto os limites estruturais



e históricos que incidem sobre sua implementação. Quando pertinente, também foram considerados relatórios técnicos e estudos institucionais que ajudam a contextualizar questões relativas ao financiamento educacional, à formação de professores e às condições gerais do sistema escolar.

No tratamento do material, recorreu-se à Análise de Conteúdo, nos termos propostos por Bardin (2011), como estratégia de sistematização e interpretação das informações. Tal procedimento permitiu organizar a leitura em três movimentos articulados: a pré-análise, marcada pela leitura exploratória e pela constituição do corpus; a exploração do material, voltada à identificação de núcleos temáticos recorrentes; e o tratamento interpretativo dos achados, realizado em diálogo com o referencial teórico do estudo. A partir desse processo, foram definidos eixos de análise que orientam o artigo: a permanência de heranças coloniais na organização da escola, a hierarquização linguística entre português, crioulo e línguas étnicas, os efeitos dessas assimetrias na prática docente e as possibilidades abertas pela cooperação educacional com o Brasil.

Do ponto de vista epistemológico, a pesquisa parte do entendimento de que a produção de conhecimento sobre educação em contextos africanos exige atenção crítica às formas pelas quais certos modelos analíticos, curriculares e institucionais podem reproduzir silenciamentos históricos. Por isso, a investigação não toma os documentos e a literatura apenas como fontes informativas, mas como expressões de disputas de sentido, projetos de sociedade e regimes de legitimidade do saber. Essa orientação permite interpretar a docência guineense não como simples cumprimento de normas, mas como prática social inscrita em um campo de tensões entre reprodução, mediação e possibilidade de ruptura.

Não se trata, portanto, de uma pesquisa empírica baseada em entrevistas ou observação direta, mas de um estudo teórico-documental comprometido com a análise crítica de estruturas, discursos e mediações pedagógicas. Essa delimitação é coerente com o objetivo do artigo, que consiste em compreender como as heranças coloniais, a diversidade linguística e a cooperação educacional Sul-Sul se articulam na constituição da formação e das práticas docentes na Guiné-Bissau. Com isso, busca-se contribuir para o debate sobre formação de professores em contextos pós-coloniais, enfatizando a necessidade de referenciais pedagógicos mais situados, plurais e comprometidos com a justiça cognitiva.

Resultados

A análise documental e bibliográfica realizada neste estudo permitiu identificar que a docência na Guiné-Bissau se constitui em um campo marcado por tensões entre permanências coloniais, vulnerabilidades estruturais, desigualdades linguísticas e iniciativas de deslocamento formativo vinculadas à cooperação educacional. Os resultados foram organizados em três eixos centrais, que expressam dimensões recorrentes do problema investigado.

O primeiro eixo refere-se à permanência de estruturas herdadas do período colonial e à fragilidade material do sistema educativo guineense. Os documentos analisados, especialmente o Plano Setorial da Educação 2017–2025, evidenciam que o país enfrenta uma crise persistente de financiamento, gestão e consolidação institucional, o que compromete a efetividade das políticas educacionais e afeta diretamente as condições de trabalho docente. A precariedade da infraestrutura escolar, a insuficiência de materiais pedagógicos, a



descontinuidade administrativa e a dificuldade de expansão qualificada da rede pública revelam que a ampliação formal do acesso à escola não foi acompanhada pela criação de condições adequadas de permanência e aprendizagem. Nesse contexto, o professor atua sob forte pressão estrutural, frequentemente sem recursos suficientes para desenvolver práticas pedagógicas consistentes e contextualizadas.

Ainda nesse eixo, os dados indicam que a precariedade do sistema não deve ser lida apenas como um problema técnico ou conjuntural. Ela se articula a uma longa história de escolarização seletiva e excludente, em que a educação foi organizada a partir de parâmetros exteriores à realidade sociocultural guineense. Os efeitos dessa herança aparecem na persistência de modelos pedagógicos centrados na autoridade rígida do professor, na ênfase na memorização e na baixa valorização de conhecimentos locais. Em vez de representar uma ruptura plena com o passado, a escola contemporânea mantém práticas e lógicas que prolongam, sob novas formas, a subordinação de saberes e sujeitos já historicamente marginalizados.

O segundo eixo diz respeito à questão linguística, que emerge como uma das expressões mais agudas da colonialidade do saber no interior da escola. Os estudos mobilizados mostram que o português, embora ocupe a posição de língua oficial e de prestígio escolar, não corresponde à língua de uso cotidiano da maior parte da população. O crioulo e as línguas étnicas sustentam a comunicação real em diferentes espaços sociais, mas permanecem desautorizados no âmbito formal da escolarização. Esse descompasso produz obstáculos profundo ao processo de ensino e aprendizagem, pois grande parte dos estudantes ingressa e percorre a escolarização em uma língua que não constitui seu principal meio de expressão e compreensão do mundo.

Os resultados apontam que essa hierarquização linguística produz impactos pedagógicos concretos. A dificuldade de compreensão dos conteúdos, o enfraquecimento da participação dos estudantes, a limitação da expressão oral e escrita e a recorrência de práticas de repetição mecânica revelam que o monolinguismo escolar não apenas dificulta a aprendizagem, mas compromete a construção de vínculos relevante com o conhecimento. Ao desconsiderar o repertório linguístico dos alunos, a escola tende a transformar a língua oficial em mecanismo de exclusão, reforçando assimetrias que atravessam o cotidiano educativo.

Ao mesmo tempo, a análise também permitiu identificar que a prática docente não se reduz à obediência passiva à norma institucional. Em muitos contextos, professores recorrem ao crioulo como instrumento de mediação pedagógica, buscando viabilizar a compreensão dos conteúdos e manter a interação em sala de aula. Esse uso não aparece, em geral, como política oficialmente reconhecida, mas como resposta prática às exigências do cotidiano escolar. Trata-se de um saber construído na experiência, que revela a capacidade de os docentes reinterpretarem as prescrições formais a partir das necessidades concretas dos estudantes. Assim, a sala de aula aparece não apenas como espaço de reprodução da ordem linguística hegemônica, mas também como lugar em que ela é tensionada por mediações informais e por estratégias de reexistência.

O terceiro eixo concentra-se na formação docente e na cooperação educacional com o Brasil, com destaque para experiências ligadas à Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). Os materiais analisados indicam que a cooperação Sul-Sul tem desempenhado papel relevante na ampliação do acesso de estudantes guineenses à



formação superior, sobretudo em áreas ligadas à docência e às ciências humanas. Esse movimento introduz novos repertórios teóricos e políticos no processo formativo, favorecendo o contato com debates sobre pedagogia crítica, relações étnico-raciais, valorização de matrizes africanas e questionamento do eurocentrismo no campo educacional

Os resultados sugerem que essa experiência formativa pode produzir deslocamentos importantes na constituição dos saberes docentes. Ao vivenciarem percursos acadêmicos em instituições que assumem, ao menos em parte, o compromisso com uma perspectiva afrocentrada e com a integração entre países do Sul global, estudantes e futuros professores ampliam suas referências para pensar currículo, identidade, cultura e prática pedagógica. Contudo, os dados também revelam que esses ganhos encontram limites quando confrontados com as condições institucionais da Guiné-Bissau. A ausência de políticas estatais consistentes de valorização profissional, a instabilidade político-administrativa e a insuficiente absorção de quadros qualificados dificultam a transformação mais ampla do sistema educativo.

Desse modo, os resultados mostram que a docência guineense contemporânea se constitui em meio a um duplo movimento. De um lado, persistem estruturas educacionais fragilizadas e referências pedagógicas marcadas pela colonialidade do saber. De outro, emergem práticas de mediação linguística, rearranjos pedagógicos e experiências formativas que apontam para possibilidades de deslocamento. A escola aparece, assim, como espaço de contradição: ao mesmo tempo em que reproduz hierarquias herdadas, também abriga iniciativas que, ainda que parciais e muitas vezes silenciosas, sinalizam caminhos para a construção de uma educação mais situada, plural e epistemicamente soberana.

Discussão

O Os resultados deste estudo permitem sustentar que a docência na Guiné-Bissau não pode ser compreendida apenas como um exercício profissional inscrito em um sistema educativo fragilizado. O que se observa é a permanência de uma racionalidade histórica que continua a organizar a escola a partir de hierarquias linguísticas, epistêmicas e pedagógicas herdadas do colonialismo. Nesse sentido, a precariedade material do sistema, embora decisiva, não esgota o problema. Ela se articula a uma lógica mais profunda de desvalorização dos saberes locais e de legitimação de modelos escolares distantes das realidades sociais e culturais do país.

Essa constatação reforça a pertinência da noção de colonialidade do saber proposta por Quijano (2005). No caso guineense, a escola continua a operar como espaço de validação de um conhecimento considerado superior porque associado à língua portuguesa, ao currículo formal e a uma tradição pedagógica de matriz eurocêntrica. O problema não reside apenas na escolha de conteúdos ou no desenho institucional do sistema, mas no regime de legitimidade que define o que conta como conhecimento válido. Ao impor uma língua de escolarização desconectada da experiência cotidiana da maioria dos estudantes, o sistema educativo reproduz uma forma de poder que classifica, silencia e inferioriza outros modos de saber e de existir.

É justamente nesse ponto que os achados dialogam de maneira mais contundente com a crítica de Boaventura de Sousa Santos (2007; 2010) ao epistemicídio. A desautorização do crioulo e das línguas étnicas não representa apenas uma dificuldade instrumental de comunicação em sala de aula. Ela constitui um processo mais amplo de desqualificação simbólica dos



repertórios que organizam a vida social, afetiva e cognitiva dos sujeitos. Quando a escola exige que o aluno aprenda por meio de uma língua que não estrutura sua experiência primeira do mundo, ela não apenas produz obstáculos pedagógicos; ela ensina, implicitamente, que a sua forma de falar, pensar e interpretar a realidade possui menor valor. Nisso reside uma das faces mais persistentes da violência epistêmica.

Essa violência, contudo, não se exerce de forma absoluta. Os resultados mostram que a prática docente cotidiana também produz deslocamentos e mediações que escapam à rigidez da norma oficial. O recurso ao crioulo como instrumento de explicação, aproximação e negociação de sentidos revela que os professores não atuam apenas como executores passivos de prescrições curriculares. Ao contrário, eles mobilizam aquilo que Tardif (2014) denomina saberes experienciais, isto é, conhecimentos construídos na prática, em resposta às exigências concretas do trabalho. No contexto guineense, esses saberes assumem uma dimensão particularmente densa, porque não servem apenas à resolução de problemas pedagógicos imediatos, mas também à abertura de brechas em uma ordem escolar linguisticamente excludente.

Essa mediação prática pode ser lida, à luz de Walsh (2013; 2016), como expressão de re-existência. O uso do crioulo em sala de aula, mesmo não reconhecido oficialmente, desafia o monopólio epistêmico da língua colonial e afirma a presença de outras formas de inteligibilidade no interior da escola. Trata-se de uma ruptura discreta, mas politicamente relevante. Ela mostra que a sala de aula é, ao mesmo tempo, espaço de reprodução e de disputa. É ali que a colonialidade se reinscreve, mas é também ali que ela encontra resistência, por meio de gestos pedagógicos que reinscrevem a experiência local no processo de ensinar e aprender.

Essa tensão entre reprodução e deslocamento ajuda a compreender por que a docência guineense deve ser pensada como prática situada em um campo de contradições. De um lado, persistem crenças pedagógicas coloniais que associam ensino à autoridade rígida, disciplina à obediência e aprendizagem à memorização. De outro, o cotidiano escolar impõe ao professor a necessidade de traduzir, adaptar, improvisar e negociar, sobretudo em razão da distância entre a norma oficial e a vida concreta dos estudantes. O professor aparece, então, como sujeito atravessado por formas contraditórias de formação: ao mesmo tempo em que foi constituído por um modelo escolar hierárquico e excludente, também desenvolve recursos práticos que lhe permitem responder às insuficiências desse mesmo modelo.

Nessa discussão, a obra de Paulo Freire adquire grande centralidade. A crítica freireana à educação bancária ajuda a compreender por que a docência, quando submetida a uma lógica transmissiva, tende a converter-se em simples reprodução de conteúdos e de relações de poder. No entanto, o próprio Freire oferece a chave para pensar a superação desse modelo ao defender uma pedagogia fundada no diálogo, na escuta e na construção compartilhada do conhecimento. No caso da Guiné-Bissau, isso implica reconhecer que não haverá transformação substantiva da escola sem a legitimação das vozes historicamente silenciadas e sem a incorporação da diversidade linguística como dimensão constitutiva, e não periférica, da prática pedagógica.

É nesse cenário que a cooperação educacional com o Brasil ganha relevância analítica. Os resultados apontam que experiências de formação vinculadas à UNILAB e a outros programas



de intercâmbio acadêmico introduzem repertórios críticos capazes de deslocar a centralidade eurocêntrica presente na formação docente. A circulação de estudantes guineenses por espaços acadêmicos em que se discutem afrocentricidade, relações étnico-raciais, colonialidade e pedagogias emancipatórias pode ampliar as condições de elaboração de práticas mais sensíveis às realidades africanas. Esse dado é importante porque sugere que a cooperação Sul-Sul, quando orientada por princípios de solidariedade, diálogo horizontal e valorização mútua, pode contribuir para a construção de alternativas formativas menos dependentes das lógicas tradicionais da ajuda internacional.

Ainda assim, a análise impede qualquer idealização dessa cooperação. Como mostram os próprios resultados, a formação crítica obtida em espaços como a UNILAB encontra barreiras concretas ao retornar ao contexto guineense, marcado por instabilidade política, baixa capacidade institucional do Estado e escassez de políticas consistentes de valorização da carreira docente. Isso significa que a potência transformadora da cooperação não depende apenas da qualidade formativa oferecida, mas da existência de condições locais que permitam sua tradução em políticas, currículos e práticas escolares mais amplas. Sem essa mediação estrutural, o risco é que a cooperação produza deslocamentos individuais importantes, mas insuficientes para alterar de forma mais profunda a lógica do sistema educativo.

Por isso, a discussão aqui desenvolvida leva a uma conclusão analítica central: a superação da colonialidade do saber na docência guineense não pode ser reduzida nem à reforma curricular isolada, nem à formação individual do professor, nem à ampliação pontual da cooperação internacional. O problema é mais complexo. Ele exige uma articulação entre valorização das línguas locais, revisão epistemológica da formação docente, fortalecimento institucional do sistema educativo e reconhecimento dos professores como sujeitos que produzem conhecimento a partir de sua prática. Em outros termos, não basta incluir novos conteúdos ou defender genericamente a diversidade; é preciso deslocar o próprio centro de legitimidade da escola.

A contribuição deste estudo, nesse sentido, está em mostrar que a docência na Guiné-Bissau deve ser lida como terreno estratégico da disputa entre permanências coloniais e possibilidades de soberania epistêmica. O professor não aparece aqui como herói isolado nem como vítima passiva, mas como sujeito que atua dentro de estruturas limitadoras e, ao mesmo tempo, pode abrir fissuras nelas. Essas fissuras não resolvem, por si sós, os impasses do sistema, mas revelam que a escola não está condenada a reproduzir indefinidamente o passado colonial. Entre o português e o crioulo, entre o currículo prescrito e a experiência vivida, entre a cooperação internacional e a realidade local, vão se desenhando possibilidades concretas de reorientação da formação docente em direção a uma educação mais justa, plural e enraizada na historicidade guineense.

Conclusão/Considerações finais

Destacar as principais O percurso analítico desenvolvido neste artigo permitiu compreender que a formação e as práticas docentes na Guiné-Bissau não podem ser tratadas como atos meramente técnicos ou administrativos. Elas se constituem no interior de uma trama histórica profundamente marcada pela colonialidade do saber, que continua a atravessar o sistema educativo, os currículos, a hierarquização das línguas e as formas de legitimação do



conhecimento escolar. A análise realizada confirmou que a independência política não foi acompanhada por uma descolonização epistemológica plena. Em consequência, a escola guineense permanece tensionada entre, de um lado, a continuidade de referenciais eurocentrados e monolíngues e, de outro, a realidade sociocultural, linguística e histórica dos sujeitos que a habitam.

Os resultados mostraram que essa permanência se expressa tanto nas condições estruturais do sistema quanto nas práticas pedagógicas que nele se reproduzem. A precariedade material das escolas, o subfinanciamento estatal, a descontinuidade das políticas públicas e a fragilidade da formação docente contribuem para a manutenção de métodos centrados na memorização, na verticalidade da autoridade e na pouca valorização dos repertórios locais. Nesse cenário, a colonialidade não se manifesta apenas como herança abstrata do passado, mas como lógica ativa que continua a ordenar o presente, definindo quais saberes merecem reconhecimento e quais permanecem subordinados.

Ao mesmo tempo, o estudo permitiu identificar que a escola guineense não é um espaço de reprodução homogênea. A prática cotidiana dos professores revela fissuras importantes nessa ordem. Ao recorrerem ao crioulo como mediação pedagógica, ao reinterpretarem conteúdos a partir da experiência concreta dos alunos e ao negociarem sentidos no interior da sala de aula, os docentes produzem movimentos que ultrapassam a simples adaptação pragmática. Tais práticas podem ser compreendidas como formas de re-existência, na medida em que reinscrevem no processo educativo saberes, vozes e linguagens que a racionalidade escolar dominante tende a marginalizar. A principal contribuição deste artigo reside justamente em evidenciar que, mesmo em contextos de forte limitação estrutural, a docência pode constituir-se como lugar de disputa epistêmica e de abertura para outras possibilidades formativas.

A cooperação educacional Sul-Sul com o Brasil também apareceu, ao longo da análise, como elemento relevante nesse processo. Experiências vinculadas à formação superior de estudantes guineenses, especialmente no âmbito da UNILAB, indicam a possibilidade de ampliação de repertórios teóricos, políticos e pedagógicos capazes de deslocar a centralidade eurocêntrica presente na formação docente. O contato com debates sobre afrocentricidade, pedagogias críticas e valorização das matrizes africanas oferece condições importantes para repensar currículo, identidade e prática pedagógica. Ainda assim, o estudo também evidenciou que o potencial transformador dessa cooperação encontra limites concretos nas fragilidades institucionais do Estado guineense, na insuficiência de políticas de valorização da carreira docente e na dificuldade de incorporação mais ampla dos quadros formados.

Diante disso, pode-se afirmar que a soberania educativa na Guiné-Bissau depende menos de ajustes pontuais e mais de um deslocamento profundo nas bases que sustentam a escola. Isso implica reconhecer a pluralidade linguística do país como dimensão constitutiva do processo de ensino, fortalecer políticas de formação inicial e continuada de professores comprometidas com a realidade local e reposicionar os saberes historicamente subalternizados no centro do debate curricular. Implica, ainda, compreender que não há transformação pedagógica consistente sem condições materiais mínimas para o trabalho docente e sem um compromisso político efetivo com a reconstrução do sistema educativo nacional.

Em síntese, a docência na Guiné-Bissau se apresenta como um campo atravessado por permanências e rupturas. Entre a língua oficial e as línguas da vida, entre o currículo prescrito



e a experiência vivida, entre a reprodução da ordem herdada e a emergência de práticas insurgentes, a escola permanece como espaço de conflito e possibilidade. É nesse terreno instável que se decide o sentido da formação docente no país. Mais do que adaptar professores a uma estrutura já dada, trata-se de pensar uma educação capaz de reconhecer a dignidade epistemológica dos sujeitos guineenses e de afirmar, no interior da escola, a legitimidade de outras formas de saber, ensinar e existir.

Referências

BALL, Stephen J. Global education inc.: new policy networks and the neo-liberal imaginary. London: Routledge, 2012.

BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2011.

CABRAL, Amílcar. Guiné-Bissau: nação africana forjada na luta. Lisboa: Nova Aurora, 1974.

CABRAL, Amílcar. A arma da teoria: unidade e luta I. Lisboa: Seara Nova, 1976.

FREIRE, Paulo. Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

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

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GIL, Antonio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GUINÉ-BISSAU. Lei n.º 4/2011: Lei de Bases do Sistema Educativo. Bissau: Assembleia Nacional Popular, 2011.

GUINÉ-BISSAU. Ministério da Educação Nacional. Plano Setorial da Educação 2017-2025. Bissau: MEN, 2017.

GUINÉ-BISSAU. Ministério da Educação Nacional. Plano Estratégico Nacional de Educação Inclusiva 2022-2028. Bissau: UNICEF, 2022.

MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. Cadernos de Letras da UFF, Niterói, n. 34, p. 287-324, 2008.

23 a 25 de Março de 2026 | Evento 100% Online

CONGRESSO INTERNACIONAL **IDEA 2026**

Inovação, Diálogo e Experiências na Aprendizagem

Educação e Humanidade: Conectando
Inteligências, Cultura e Propósito Global.



MILANI, Carlos R. S.; CONCEIÇÃO, Francisco Carlos da; M'BUNDE, Timóteo Saba. Cooperação Sul-Sul em educação e relações Brasil-PALOP. Caderno CRH, Salvador, v. 29, n. 76, p. 13-32, jan./abr. 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2012.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo Negro, 2009.

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. Novos Estudos CEBRAP, São Paulo, n. 79, p. 71-94, nov. 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A gramática do tempo: para uma nova cultura política. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

WALSH, Catherine (org.). Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I. Quito: Abya-Yala, 2013.

WALSH, Catherine. Notas pedagógicas a partir das brechas decoloniais. In: CANDAU, Vera Maria (org.). Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação “outra”? Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016. p. 64-75.