

# Vitruvian Cogitationes - RVC



## **Crenças Pedagógicas Coloniais na perpetuação das marcas do colonialismo na educação da Guiné-Bissau**

*Creencias Pedagógicas Coloniales en la perpetuación de las marcas del colonialismo en la educación en Guinea-Bissau*

*Colonial Pedagogical Beliefs in perpetuating the marks of colonialism in education in Guinea-Bissau*

**Marcelo da Silva**

Instituto Federal Catarinense – IFC  e-mail: marcelo.silva@ifc.edu.br

 <https://orcid.org/0000-0002-8505-6067>

**Francini Scheid Martins**

Faculdade Municipal de Palhoça – FMP  e-mail: francini.martins@fmpsc.edu.br

 <https://orcid.org/0000-0001-8970-1046>

---

**Resumo:** Neste artigo, temos por objetivo identificar as permanências da colonialidade na educação da Guiné-Bissau, mais especificamente, nas práticas pedagógicas de professores do Ensino Básico. Para tanto, formulamos a construção conceitual das Crenças Pedagógicas Coloniais, que surge da articulação indissociável entre a teoria das Crenças Pedagógicas, desenvolvida por Pajares (1992), Tardif (2010), Ramos (1997), Raymond e Santos (1995) e uma pesquisa empírica, realizada por meio de observação solidária, empática, co-construtiva em 14 escolas do país, contemplando 38 professores e 270 alunos do Ensino Primário e Secundário. A pesquisa realizada é de abordagem qualitativa e caracteriza-se como descritiva e interpretativa. Como resultado apontamos que as Crenças Pedagógicas Coloniais representam um legado histórico enraizado nos modelos educacionais desenvolvidos em países que serviram como colônias de nações eurocêntricas. Por meio da análise revelamos características distintas das Crenças Pedagógicas Coloniais, incluindo a hierarquização do conhecimento, a imposição de padrões culturais dominantes, a negação das epistemologias locais, agressões físicas e psicológicas, entre outras.

**Palavras-chave:** decolonialidade; Guiné-Bissau; crença pedagógica colonial.

**Resumen:** Este artículo tiene como objetivo identificar la permanencia de la colonialidad en la educación en Guinea-Bissau, más específicamente en las prácticas pedagógicas de los docentes de Educación Básica. La construcción conceptual de Creencias Pedagógicas

*Coloniales surge de la inseparable articulación entre la teoría de las Creencias Pedagógicas, desarrollada por Pajares (1992), Tardif (2010), Ramos (1997), Raymond y Santos (1995), con investigaciones empíricas, realizadas a través de de observación solidaria, empática y coconstructiva en 14 escuelas de todo el país, abarcando 38 docentes y 270 estudiantes de primaria y secundaria. La investigación realizada tiene un enfoque cualitativo y se caracteriza por ser descriptiva e interpretativa. Como resultado, se señala que las Creencias Pedagógicas Coloniales representan un legado histórico arraigado en modelos educativos desarrollados en países que sirvieron como colonias de naciones eurocéntricas. El análisis revela características distintivas de las Creencias Pedagógicas Coloniales, incluyendo la jerarquización del conocimiento, la imposición de estándares culturales dominantes, la negación de epistemologías locales, la agresión física y psicológica, entre otras.*

**Palabras-clave:** *descolonialidad; Guinea Bissau; creencia pedagógica colonial.*

**Abstract:** *This article aims to identify the permanence of coloniality in education in Guinea-Bissau, more specifically in the pedagogical practices of Basic Education teachers. The conceptual construction of Colonial Pedagogical Beliefs arises from the inseparable articulation between the theory of Pedagogical Beliefs, developed by Pajares (1992), Tardif (2010), Ramos (1997), Raymond and Santos (1995), with empirical research, carried out through of supportive, empathetic, co-constructive observation in 14 schools across the country, covering 38 teachers and 270 primary and secondary school students. The research carried out has a qualitative approach characterized as descriptive and interpretative. As a result, it is pointed out that Colonial Pedagogical Beliefs represent a historical legacy rooted in educational models developed in countries that served as colonies of Eurocentric nations. The analysis reveals distinct characteristics of Colonial Pedagogical Beliefs, including the hierarchization of knowledge, the imposition of dominant cultural standards, the denial of local epistemologies, physical and psychological aggression, among others.*

**Keywords:** *decoloniality; Guinea Bissau; colonial pedagogical belief.*

---

## 1 INTRODUÇÃO

A Guiné-Bissau sofreu por cinco séculos com o domínio português (1446-1973) em um processo de colonização. Nesse longo período, os povos nativos foram inferiorizados, desumanizados, tendo suas histórias e culturas silenciadas e apagadas. A cultura legitimada como correta, válida e até mesmo superior, era a eurocêntrica, uma vez que, para serem consideradas como cidadãos, as pessoas pertencentes aos povos originários deveriam incorporar em suas vidas a cultura, a língua, as crenças e os hábitos europeus. Assim,

O africano era aceito como civilizado e integrado na sociedade portuguesa se atingisse um certo nível cultural que incluía a capacidade de ler e escrever em português. Considerando a elevada percentagem de analfabetos entre os colonos portugueses em África, era difícil perceber por que é que estes não eram também incluídos entre os ‘não civilizados’ a menos que se admitisse que a distinção era de fato feita em termos de raça e não de cultura (Ferreira, 1977, p. 141).

Esse modelo educacional colonial tinha como principal objetivo formar uma elite local à semelhança dos padrões culturais e linguísticos portugueses, ao mesmo tempo em que mantinha a maioria da população em um estado de não alfabetização e subordinação. As escolas eram excludentes, privilegiando os descendentes das elites locais e reproduzindo as hierarquias

sociais estabelecidas pelo colonialismo. Além disso, o currículo escolar era centrado na história, cultura e língua portuguesa, marginalizando e desvalorizando as culturas e línguas locais. Dessa forma, a educação foi uma ferramenta estratégica de manutenção e perpetuação do domínio colonial. Diante dessa realidade, objetivamos, por meio deste artigo, apresentar o conceito de Crença Pedagógica Colonial, seus elementos e sua perpetuação nas práticas pedagógicas desenvolvidas por professores guineenses no contexto atual.

Desde a chegada dos colonizadores, é disseminada entre as nações colonizadas a ideia de uma descoberta, e de um ato civilizatório. Mignolo (2017) afirma que o descobrimento nada mais foi do que uma invenção forjada colonial europeia e consolidada pela expansão das ideias e instituições ocidentais. Nesta perspectiva, a educação colonial utilizava o ensino da História e da Geografia para reforçar que a presença portuguesa na África era benéfica para os povos originários, já que

[...] o conteúdo ensinado na época [colonial] era voltado à realidade portuguesa. Eu digo escola portuguesa porque a educação de todas as escolas era portuguesa. O regime era português, então você estudava lá a história de Portugal: de Dom Afonso Henriques aos rios de Portugal, até agora eu recordo assim de algumas coisas [...]. Tejo, Rio Minho. Minho nasce nos Montes Cantábricos da Espanha, passa por Melgaço, Montanha Valença, e deságua no mar junto a Caminha. As províncias de Portugal: Minho, Trás-os-Montes, Alto D'Ouro, D'Ouro Litoral, Beira Alta, Beira Baixa, Ribeira Litorais, Tejo, Algarve. Os poemas de Camões: orgulho-me de ser português, tenho a honra de pertencer a essa exitosa pátria que dominou os condáculos, transformando-os numa terra imensa, espalhada pelo mundo inteiro, talhada a golpe de lanças, com os olhos fixos na cruz cresceu e fez-se gigante, grande, etc. Então essa era a minha escola, uma escola portuguesa com esse conteúdo (Cá, 2009, p. 49-50).

Ensinavam a geografia e a história portuguesa, os colonizadores eram tratados na literatura como heróis e tudo que era eurocêntrico era classificado como mais evoluído. Os povos nativos, para serem aceitos e classificados à condição de ser/existir, deveriam abandonar a cultura africana, suas crenças e seus conhecimentos. Nesta perspectiva,

Para ascender à condição do ser, o não-ser buscará usar máscaras brancas como condição para se elevar à condição de ser. Uma das formas de usar máscaras brancas será por meio da linguagem. O negro antilhano 'será tanto mais branco, isto é, se aproximará do homem verdadeiro, na medida em que adota a língua francesa' (Fanon, 2008, p. 34).

As estratégias de dominação portuguesa obtiveram sucesso, afinal, foram 500 anos de dominação oficial, reconhecida internacionalmente por outras nações. Com a independência, no ano de 1973, Portugal perde a sua colônia, mas não perde a sua influência sobre a Guiné-Bissau; a colonização termina, mas a colonialidade permanece, constituindo-se como uma forma de poder.

Segundo Quijano (2005), a colonialidade do poder vem a ser a constituição de um poder mundial capitalista, moderno/colonial e eurocentrado, a partir da criação da ideia de raça, que foi biologicamente imaginada para naturalizar os colonizados como inferiores aos colonizadores. De fato,

A argumentação colonial sustentava a manutenção de uma política 'multirracial', assumindo, numa perspectiva evolucionista, que as sociedades indígenas, porque 'naturalmente' inferiores, só poderiam desenvolver-se em contacto com a civilização europeia, com os colonos brancos. Este contacto tinha lugar entre uma cultura que se impunha como dominante – a do colonizador – que aceitava ou tolerava a presença de

outras culturas, subalternizadas, no espaço colonial que dominava, mas sem aceitar a possibilidade de enriquecimento mútuo (Meneses, 2019, p. 127).

Na atualidade, ao final do primeiro quartel do século XXI, ensina-se, em muitas escolas da Guiné-Bissau, a história e a geografia portuguesa, sendo a invasão, o saqueamento e a captura dos povos originários para transformá-los em mercadorias com a escravização explicados como um processo de descoberta do território. Muitos professores recorrem à rede mundial de computadores, à internet, e utilizam materiais didáticos portugueses, replicando tais conteúdos em suas aulas na Guiné-Bissau.

As práticas educacionais coloniais deixaram um legado duradouro, que continua a influenciar as práticas didático-pedagógicas dos professores guineenses. Durante o período colonial, o modelo educacional era projetado para servir aos interesses do governo português, enfatizando a assimilação dos valores, das normas e da língua portuguesa. Os professores, assim, foram ensinados a valorizar e reproduzir os padrões culturais coloniais em suas práticas pedagógicas.

A pesquisa realizada, que dá origem à criação teórico-conceitual das Crenças Pedagógicas Coloniais, é de abordagem qualitativa e caracteriza-se como descritiva e interpretativa, já que são estabelecidas interlocuções entre o objetivo e o subjetivo, na perspectiva de elucidar resultados de pesquisa para além da apresentação do dado quantitativo (Minayo, 2007). As observações solidárias, empáticas, co-constitutivas aconteceram nos anos de 2022, 2023 e 2024. Observamos as práticas pedagógicas de professores de Geografia de todos os anos do Ensino Primário e Secundário, realizando os registros em um diário de campo e iconograficamente. Posteriormente às observações, participamos das aulas, a fim de introduzir conteúdo de base decolonial, incluindo práticas lúdicas, como o uso do recurso da música, dentre outros.

A observação se deu em 14 escolas da Guiné-Bissau, sendo que sete estão localizadas na cidade de Bissau, uma em Cacheu, uma em Bissorã, uma em Bubaque, uma em Bolama, uma em Bafatá, uma em Quebo e uma em Gabu (Mapa 1). Contemplou, como interlocutores de pesquisa, 38 professores e 270 alunos do Ensino Primário e Secundário que integram o Ensino Básico do país.

Mapa 1: Setores Guineenses



Fonte: Elaborado por Oliveira (2024) GEOLAB-UDESC.

Vale destacar que escolhemos as cidades mencionadas para que fosse possível investigar as práticas e variantes da mediação pedagógica em todas as regiões que compõem o território guineense. Isto permitiu a identificação mais precisa acerca de tais práticas, a fim de alcançar uma compreensão das marcas do colonialismo na educação e, conseqüentemente, dos professores da/na Guiné-Bissau.

## 2 CRENÇAS PEDAGÓGICAS

Antes de abordarmos conceitualmente a Crença Pedagógica Colonial, lançamos luz sobre a teoria das “Crenças Pedagógicas”. O conceito de crenças foi construído a partir de uma relação interdisciplinar com a Filosofia (Peirce, 1877); a Educação e a Psicologia da Educação (Dewey, 1933; Kruger, 1993; Pacheco, 1995; Raymond; Santos, 1995; Sadalla, 1998; Del Prette; Del Prette, 1999; Rocha, 2002), a Sociologia (Bourdieu, 1987, 1991); e a Psicologia Cognitiva (Abelson, 1979; Nespor, 1987). Contribuem também para essa discussão estudos de teóricos, como Pajares (1992), Ramos (1997) e Tardif (2010), que têm foco nesse construto. Na perspectiva de Pajares (1992), as “Crenças Pedagógicas” são definidas como

[...] atitudes, valores, julgamentos, axiomas, opiniões, ideologia, percepções, concepções, sistemas conceituais, pré-concepções, disposições, teorias implícitas, teorias explícitas, teorias pessoais, processos mentais internos, estratégias de ação, regras da prática, princípios práticos, perspectivas, repertórios de entendimento, estratégia social (Pajares, 1992, p. 309).

Ao definir as “Crenças Pedagógicas”, Pajares (1992) marca este como um dos mais importantes constructos psicológicos no processo de formação dos professores. Além disso, ressalta que este é global e, sendo assim, os pesquisadores do campo da educação podem explorar tipos específicos de crenças. Dessa forma, “atualmente ela [a discussão das crenças pedagógicas] se torna ainda mais forte no tocante à produção de conhecimento sobre as crenças dos docentes” (Iaochite, 2014, p. 82).

Aplicando ao contexto da prática docente, quando uma situação ocorre fora do domínio teórico e prático do professor, a tendência natural é buscar resolvê-la a partir das suas crenças, oriundas de suas experiências, ligadas ao campo profissional, lançando mão de uma “Crença Pedagógica”. Raymond e Santos (1995) apontam que as Crenças Pedagógicas são ideias e convicções a respeito de temas relacionados à educação, que se revelam, conscientemente ou não, nas ações dos professores. De modo geral, as “Crenças Pedagógicas” são formadas no decorrer das vidas dos professores, havendo, para a construção destas, a influência do contexto familiar, da condição à qual foram submetidos como alunos no ensino primário e secundário, da formação docente inicial e continuada e, principalmente, das suas experiências como professores.

As crenças, independentemente de se basearem em aspectos científicos ou não, fornecem uma certa segurança aos docentes, guiam suas atividades e legitimam seu poder em sala de aula, atravessando todo o desenvolvimento do seu trabalho. Ramos (1997, p. 20) ressalta que as crenças pedagógicas “[...] formam o chão dos nossos caminhos sem que nos perguntemos se está lá ou não, pois simplesmente andamos sobre ele”. Esse caminhar deve ser carregado de autoavaliação, a cada passo uma análise de nossas ações, afinal, elas podem gerar traumas e/ou prejudicar a aprendizagem dos alunos. Os saberes-fazeres docentes dos quais os professores lançam mão em suas práticas envolvem questões de “ordem pessoal; têm abrangência social; surgem e se desenvolvem dentro de uma temporalidade; apresentam-se com características

culturais e heterogêneas; e são amplamente personalizadas e situadas na pessoa do professor” (Tardif, 2010, p. 222).

### 3 CRENÇAS PEDAGÓGICAS COLONIAIS

A teoria das Crenças Pedagógicas Coloniais surge da articulação indissociável entre a teoria das “Crenças Pedagógicas”, principalmente a partir de Pajares (1992), Tardif (2010), Ramos (1997), Raymond e Santos (1995), e uma pesquisa empírica realizada na Guiné-Bissau, que teve como mote a prática docente de professores do Ensino Primário e Secundário. Isto torna-se possível, na medida em que teorias, campos e objetos, quando em condições específicas, podem possibilitar a realização de estudos e empregos metodológicos mais adequados, considerando a realidade para a aplicação do construto. Portanto, a formulação do conceito de Crenças Pedagógicas Coloniais foi realizada de modo a respeitarmos as construções anteriores (das “Crenças Pedagógicas”), corroborando com Pajares (1992) na compreensão de que este é um construto global, que pode ser base para novas investidas teórico-conceituais. Travando uma reflexão acerca das origens das “Crenças” e das “Crenças Pedagógicas”, que se dá em países colonizadores e colonizados, entendemos que a aplicação às especificidades dessas crenças dos professores guineenses, como mediadoras de sua ação, pressupõe lançar mão do conceito de Crenças Pedagógicas Coloniais.

A esse respeito, as Crenças Pedagógicas Coloniais representam um legado histórico enraizado nos modelos educacionais desenvolvidos em países que serviram como colônias de nações eurocêntricas. Estas Crenças, forjadas durante períodos de colonização, moldam as práticas educacionais, bem como os discursos dominantes sobre o ensino na Guiné-Bissau na atualidade. Mesmo com a conquista da independência, ocorrida em 1973, a educação deste país da costa ocidental africana ainda está sob influência das marcas do colonialismo.

A chegada dos colonizadores à África marcou o início de um período de profunda opressão e transformação cultural para os povos originários do continente. As estratégias de dominação, com a utilização do autoritarismo, da desumanização e inferiorização dos povos originais, que orientam a relação entre colonizador e colonizado, influenciaram a constituição dos docentes do país. As Crenças Pedagógicas Coloniais têm, em sua constituição, primeiramente a colonialidade do poder, com a hierarquização étnica, gerando uma desumanização e um sentimento de inferioridade.

Dussel (1993) destaca que a colonialidade do poder segue um padrão sistemático que tornou a dominação e a ideia de superioridade europeia concepções naturais difundidas no mundo inteiro, sendo alastradas primeiro na América, onde foram criadas, depois na África e, em seguida, na Ásia. As culturas locais, sendo inferiorizadas, subjugadas em favor da cultura do colonizador, tiveram a perda de parte da identidade cultural dos grupos originários. O novo padrão de poder formado foi o estabelecimento na ideia de raça como diferenciadora de identidades sociais, utilizada para legitimar o processo de colonização e dominação europeia sobre os povos latino-americanos. Quijano (2005) coloca que o sentido moderno de raça, utilizado para classificar seres humanos, não tinha uso conhecido até a colonização americana, já que “foi com a América que se iniciou a distinção entre pessoas a partir de diferenças fenotípicas, relacionadas neste momento à criação de distinções entre colonizadores e colonizados” (Quijano, 2005, p. 107).

Destacamos ainda que as missões religiosas desempenharam papel importante na perpetuação de algumas crenças pedagógicas. Ao longo da história, com a introdução de instituições educacionais religiosas, cujo objetivo era o de doutrinar e dominar os povos nativos,

alguns ritos foram criados. A imposição da religião católica, com a premissa de apresentar o Deus verdadeiro, buscava suprimir as crenças dos povos originários. Com efeito:

[...]os missionários manifestavam atitude negativa para com a cultura e a religião africanas. Desde o início estavam decididos a destruí-las. Pregavam que o único deus verdadeiro era aquele cuja natureza e essência haviam sido reveladas pela Bíblia; que todos os outros deuses não passavam de ilusões; que o filho de Deus, Jesus Cristo, era a revelação suprema e único salvador da humanidade; que a igreja era a única a dispensar a graça divina e que fora dela não havia salvação. Desse modo, os missionários europeus consideravam dever divino conduzir todos os povos ao domínio da graça e da salvação (Opoku, 2010, p. 612).

O governo colonial tentou impor a língua portuguesa aos povos originários por meio da desqualificação das línguas originárias, sobretudo nas instituições sociais promotoras de disseminação de ideias, fossem elas religiosas ou técnico-científicas, à época, igrejas e escolas. As Missões pregavam a importância de se aprender a língua portuguesa como forma de poder ler as escrituras sagradas, podendo aproximar-se de Deus e de seus ensinamentos. Posteriormente, ainda no governo colonial, o uso da língua portuguesa passou a ser um quesito para conquistar a condição de “civilizado”.

Coibir a língua nativa incide diretamente sobre o pertencimento cultural, sobre a constituição da identidade, é um processo que parte da materialidade a fim de moldar a subjetividade. Na Guiné-Bissau, por mais que os colonizadores tenham imposto a língua portuguesa como oficial, ela não é falada no cotidiano pelo povo guineense. Costumeiramente, nos deparamos com pessoas que não falam a língua portuguesa, podendo esse ser um movimento considerado como uma ruptura com a dominação e imposição colonial.

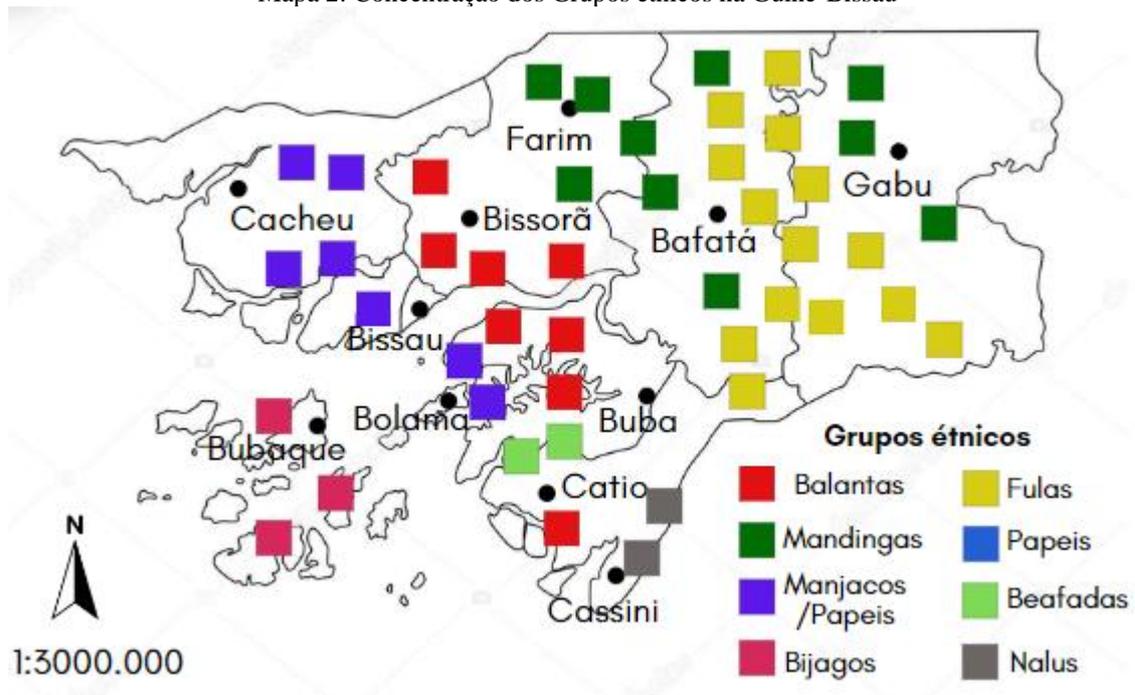
Cabral (1976) destaca que ao depreciar a cultura africana, proibindo o uso das línguas originárias<sup>1</sup>, promove-se uma hierarquização étnica, além de distorcer a verdadeira história colonial, gerando como consequências o complexo de inferioridade e o medo em relação ao homem branco, resultando em uma desconexão com a sua própria herança cultural. Seu descontentamento sugere a necessidade de reformas educacionais que promovam a inclusão, a diversidade e o respeito mútuo, para criar uma sociedade mais justa socialmente.

Segundo os dados do Instituto Nacional de Estatística da Guiné-Bissau-INE (2009), Guiné-Bissau tem cerca de 27 a 40 grupos étnicos, sendo os principais grupos: Fulas (Peulhs), 28,5%, localizados mais a leste do país, nas regiões de Gabú e Bafatá; Balantas, 22,5%, localizados principalmente na região sul do país, em Catió e Oio; Mandingas, 14,7%, localizados mais ao norte do país. Os grupos minoritários, mas ainda em destaque, são: Papeis, 9,1%; Manjacos, 8,3%; Beafadas, 3,5%; Mancanhas, 3,1%; Bijagós, 2,15%; Felupes, 1,7%; Masoanca, 1,4% (Mapa 2). Há outros grupos, entretanto, correspondem a 1% e 2,2% e não se identificam em nenhum grupo étnico.

---

<sup>1</sup> Segundo António Spencer Embaló, à época Secretário de Cultura da Guiné-Bissau, em entrevista à ONU News no ano de 2020, “uma das nossas maiores riquezas é o facto de, praticamente, todos os grupos étnicos na Guiné-Bissau são representados também com a sua própria língua”. Embaló (2020) afirma ainda que “o último recenseamento geral da população aponta 30, 32 grupos étnicos. E todos os grupos têm a sua língua, então podemos assumir que temos pelo menos 32 línguas maternas”.

Mapa 2: Concentração dos Grupos étnicos na Guiné-Bissau



Fonte: Elaborado pelos autores.

Durante o período colonial, a educação era controlada pelo governo português, seguindo um modelo tradicional de ensino, apoiado pelo catolicismo. Modelo este baseado na realização de cópias e na memorização de informações. A educação era vista como um meio de treinar os guineenses para o trabalho, objetivando produzir uma classe de indivíduos servís, obedientes e submissos, que não fossem capazes de questionar o domínio lusófono. Segundo Augel (2007, p. 55), “a experiência dessa longa dominação colonial e da luta anticolonial está presente na memória coletiva e, mesmo para a grande parte da população, na memória individual dos guineenses”.

A Educação Colonial não era ofertada à maior parte da parcela de mulheres guineenses, que eram educadas principalmente para cuidar da casa e da família, reforçando a desigualdade de gênero e perpetuando a opressão contra as mulheres na Guiné-Bissau. O regime de dominação e exploração das mulheres, pelos homens, na Guiné-Bissau, revela-se na falta de segurança e nas violências contra o corpo e a subjetividade feminina, numa sociedade que, como tantas outras, incluindo a brasileira, é cruelmente patriarcal, e onde a legitimação da violação do direito de existir da mulher é uma realidade.

O controle dos alunos por parte dos professores missionários era feito de forma autoritária, frequentemente recorria-se a castigos físicos para disciplinar os alunos, sendo que isso poderia incluir agressões com varas, chicotes e cintos. Em sua totalidade o modelo de ensino era opressor, autoritário, com a prática constante de castigos, objetivando o controle dos alunos.

Além dos castigos físicos, a educação colonial utilizava práticas semelhantes àsquelas utilizadas no processo de escravização. Nas escolas religiosas, os alunos recebiam outras formas de punição além dos castigos físicos, como isolamento social, restrições alimentares e até a realização de trabalhos forçados. Não resta dúvida de que

O impacto desse sistema educacional inadequado, coxo e mal orientado sobre as sociedades africanas foi profundo e quase permanente. Em primeiro lugar, legou à África um enorme problema de analfabetismo, cuja solução demandará muito tempo. Em segundo lugar, a elite culta que ele criou era uma elite alienada, que reverenciava a cultura e a civilização europeias e menosprezava a cultura africana (Boahen, 2010, p. 941).

Boahen (2010) destaca que as instalações escolares eram inadequadas e mal distribuídas, porque as potências coloniais não visavam o desenvolvimento da educação em si ou para os africanos, mas sim, preparar africanos para que fossem mais produtivos para o sistema colonial.

Dentre as práticas coloniais que proporcionaram o surgimento das Crenças Pedagógicas Coloniais destaca-se o ensino autoritário, realizado por meio de opressão, agressões físicas e psicológicas, desenvolvido por professores para estabelecerem uma relação de poder com os alunos. Freire (1987) destaca que a opressão não é um fenômeno unidirecional, ele afeta tanto aqueles que são oprimidos quanto aqueles que são opressores. O autor argumenta ainda que a opressão é um ato de desumanização que degrada tanto a vítima quanto o agressor, e que a libertação de ambas as partes só pode ser alcançada através da conscientização e da transformação da sociedade. Defende, assim, que

Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. [...] Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção (Freire, 1996, p. 43).

Os portugueses ofereceram duas opções aos guineenses: a primeira, que durou quatro séculos, foi a impossibilidade de terem acesso à educação colonial; e a segunda traduziu-se na oferta de uma educação domesticadora voltada à imposição da cultura europeia e à preparação para o trabalho. Já que

Entre colonizador e colonizado, só há lugar para o trabalho forçado, a intimidação, a pressão, a polícia, o imposto, o roubo, a violação, as culturas obrigatórias, o desprezo, a desconfiança, a arrogância, a suficiência, a grosseria, as elites descerebradas as massas aviltadas. [...] Eu falo de sociedades esvaziadas de si próprias, de culturas espezinheadas, de instituições minadas, de terras confiscadas, de religiões assassinadas. De magnificências artísticas aniquiladas, de extraordinárias possibilidades suprimidas (Césaire, 1978, p. 25).

No modelo educacional colonial o currículo era centrado na visão eurocêntrica, assim, cabia aos colonizados assimilarem conceitos que pouco se relacionavam com as suas realidades. O currículo eurocêntrico, baseado na história, cultura e literatura europeia, proporcionou aos guineenses um encorajamento a abandonarem os seus costumes e tradições em favor da cultura e dos valores europeus.

Em perspectiva, os conteúdos ensinados eram os europeus, inculcando a ideia de que as possibilidades de evolução enquanto sociedade estavam alicerçadas no modelo de Portugal, produzindo uma lógica de que o homem inteligente e poderoso precisava estar alinhado ao homem branco, tal qual o português, sendo estes vistos como desbravadores, grandes navegadores, enfim, como heróis. Segundo Sampa (2015, p. 4), “[...] a história da Guiné-Bissau não é contada nas escolas públicas. Seria necessário que estudantes guineenses estudassem a história do seu país conhecendo as realidades e as riquezas (dos mares, rios, matas, seus heróis nacionais da luta da libertação nacional e a história do país em geral)”.

Para falar do colonialismo português na Guiné-Bissau, tem-se como referência duas visões: a dos colonizadores e a dos colonizados. Para um o que aconteceu foi uma descoberta, um projeto expansionista e civilizatório; para o outro, foi uma invasão, uma desumanização e um extermínio. Ainda assim, o que predominou foi a perspectiva do colonizador, fazendo com que a dominação colonial, que durou cinco séculos, em suas estratégias de dominação, gerasse a (re)produção de Crenças Pedagógicas Coloniais, impondo o que se deve ensinar, como deve-se ensinar e como deve-se avaliar a aprendizagem.

Nesta direção, algumas das formas de opressão que foram praticadas pelos colonizadores se configuram a partir de: a) autoritarismo, levando o professor a adotar uma postura de não permitir que seus alunos se expressem, emitam suas opiniões, questionem conceitos ou decisões, impedindo ou prejudicando o desenvolvimento de habilidades e do pensamento crítico, limitando a liberdade; b) discriminação dos alunos com base em sexo, gênero, orientação sexual, religião, etnia ou ordem social, podendo incluir comentários ofensivos, preconceitos na forma de tratamento e nos processos avaliativos de desempenho dos estudantes, como também no silenciamento de determinados grupos dentro das salas de aula; c) intimidação dos alunos pelo professor ou pelos colegas através de zombarias, ridicularização ou ameaças, impactando negativamente na autoestima e no desempenho escolar.

As normas culturais influenciam na constituição das Crenças Pedagógicas Coloniais, e as sociedades guineenses, que vivenciaram cinco séculos de dominação e imposição cultural colonial, acabaram por assimilar parte da cultura europeia, classificando-a como uma cultura mais evoluída que foi incorporada no dia-a-dia. O autoritarismo presente na relação entre colonizador e colonizado, incorporado nas escolas guineenses, através da presença do ensino colonial-religioso, passa a configurar como o modelo de ensino correto e a ser seguido.

Os povos originários, quando assimilaram a cultura europeia, eram classificados como europeus assimilados de segunda classe, portanto, não tinham a identidade nacional portuguesa. Segundo Mendy (1992), muitos africanos não faziam mais parte da comunidade nativa, porque já negaram ou abandonaram as suas identidades como africanos e, acima de tudo, inferiorizaram as práticas classificadas como inadequadas.

Gadotti (2012) destaca que as pedagogias que se dizem puramente científicas, sob sua pseudo-neutralidade, escondem a defesa de interesses hegemônicos da sociedade e concepções da educação, muitas vezes, autoritárias e domesticadas. Ao contrário, as pedagogias críticas têm todo interesse em declarar seus princípios e valores, não escondendo a politicidade da educação.

Para Freire (1978), a educação colonial é uma forma de violência epistêmica que busca manter as pessoas colonizadas sob controle, perpetuando a dominação do colonizador sobre o colonizado. Destaca, portanto, que essa imposição é vista como uma tentativa de manter as pessoas colonizadas em um estado de submissão, perpetuando, assim, o modelo ideal do colonizador. O autor aponta que a educação deve ser vista como uma ferramenta para a libertação, pois auxilia os indivíduos a desenvolverem consciência crítica, levando a desafiar as estruturas opressivas que os mantêm subjugados.

Na Guiné-Bissau, durante os cinco séculos de colonização, as escolas eram controladas pelos colonizadores, os currículos eram voltados para a promoção da cultura europeia, a língua de ensino era a do colonizador, fatores que marginalizaram ainda mais as culturas e os saberes locais. Para Freire (1978, p. 112), “o colonialismo, como sistema que domina, como estrutura político-econômica que se impõe, como lógica de opressão, é um fenômeno mundial, que não se restringe ao espaço da colonização. É a tentativa de negação da existência do ser humano, com todas as suas características próprias”.

Em síntese, ocorreu a perpetuação de uma educação que foi utilizada para dividir e enfraquecer as comunidades locais, ancorada na manipulação do povo, fazendo acreditar que os merecedores poderiam acessar melhores posições no sistema escolarizado e,

consequentemente, na sociedade, por meio da prática dos colonizadores de selecionar alguns membros das comunidades para terem acesso à educação, criando uma pequena elite alfabetizada que estava separada das grandes massas. Estratégia que servia para minar as estruturas sociais existentes e, consequentemente, enfraquecer a resistência às políticas coloniais. Muitas das práticas educacionais excludentes existentes atualmente na Guiné-Bissau têm como pilar as Crenças Pedagógicas instituídas a partir da manipulação do mérito, a meritocracia.

Quando buscamos identificar, nas práticas dos professores de Geografia da/na Guiné-Bissau, traços e marcas deixadas pelo ensino colonial, partimos primeiramente de uma observação solidária, empática, co-constitutiva nas escolas de Ensino Primário e Secundário do país, corroborando com as metodologias decoloniais. Tal adoção instrumental se dá na compreensão de que nós, os pesquisadores, como brasileiros, somos partícipes do processo traumático de colonização, sobretudo no que tange à economia escravagista no Brasil, assim como, e mais recentemente, na Guiné-Bissau. Nesta perspectiva, o estudo ora relatado soma-se a pesquisas decoloniais, anti-coloniais e contracoloniais.

Houve alguma resistência por parte dos professores, não por negarem a nossa participação, mas pelo desconforto de sentirem-se observados, o que gerou, de início, uma certa inibição. Assim, buscamos, durante a realização da pesquisa de campo, fortalecer os vínculos, para conquistar a confiança dos professores e alunos. Para tanto, a observação solidária, empática, co-constitutiva foi realizada por um período de três semanas em cada escola, intercalando com aulas dadas e observações da atuação dos professores de Geografia na Guiné-Bissau.

Pesquisa (em sua perspectiva teórico-epistemológica), e pesquisador (no ato de fazer a pesquisa) estão articulados, de modo que o saber e o fazer, o discurso e a ação sejam indissociáveis, portanto

A ajuda autêntica, não é demais insistir, é aquela em cuja prática os que nela se envolvem se ajudam mutuamente, crescendo juntos no esforço comum de conhecer a realidade que buscam transformar. Somente numa tal prática, em que os que ajudam e os que são ajudados se ajudam simultaneamente, é que o ato de ajudar não se distorce em dominação do que ajuda sobre quem é ajudado (Freire, 1978, p. 15).

Durante as observações solidária, empática, co-constitutiva, constatamos que muitos professores de Geografia na Guiné-Bissau apresentam dificuldades em ensinar utilizando a Língua Portuguesa e, quando encontram alguma dificuldade no entendimento dos alunos, recorrem à língua crioula para citar alguns exemplos. Em sua maioria, os professores ficam exaltados quando os alunos não entendem as explicações, alterando o tom de voz, brigando com os alunos cada vez que tentam perguntar algo. As raízes desse movimento são coloniais, uma vez que

Com a dominação colonialista na Guiné, a cultura europeia cristã ocidental tentava penetrar na população por meio dos missionários, conforme os princípios de assimilação. A condição necessária para ter um cartão de identidade era saber ler em português e comportar-se como um civilizado. O crioulo, língua veicular do povo guineense, era proibido nas escolas e desprezado pelos portugueses (Cá, 2000, p. 7).

Além disso, como a crença de que aprender é decorar está fortemente enraizada em professores e alunos, o ensino resume-se, em sua maioria, a passar conceitos e exigi-los de forma literal nas avaliações. Os professores elaboram grandes questionários para os alunos estudarem para as provas, os quais são formados, em sua totalidade, por questões objetivas, diretas, que não apresentam contextualização, não exigindo um processo de interpretação,

apenas a decoração de informações/conceitos. Todas as avaliações analisadas em nossas observações nas escolas apresentavam a mesma característica, variando apenas a quantidade de questões, sendo que a maior parte continha, em média, de cinco a sete questões.

Em algumas aulas, observamos ainda um certo enaltecimento da Europa por parte dos professores, como a meta de desenvolvimento, sendo apresentados apenas os aspectos positivos. O foco é sobre a ideia de que esses países são ricos, industrializados, desenvolvidos e com elevados indicadores socioeconômicos. Na tentativa de contribuir com o processo de ruptura dessas Crenças Pedagógicas Coloniais, quando realizamos algumas intervenções durante a observação solidária, empática, co-construtiva, provocamos os docentes, questionando-os sobre o Brasil, para identificar o que sabiam, e as respostas se resumiam a: futebol, samba e violência de São Paulo (justificado pela forte audiência dos programas policiais sensacionalistas). Seguindo o objetivo de promover reflexões, apresentamos dados do desemprego e dos problemas com moradores de rua que ocorrem em alguns países da Europa, algo que para maioria era uma novidade.

Uma outra Crença Pedagógica Colonial perpetuada é a ideia de que a educação deve ser orientada para a reprodução de conhecimentos e valores eurocêntricos. Os professores guineenses foram ensinados a valorizar o conhecimento ocidental em detrimento aos valores e conhecimentos locais. Além disso, as práticas educacionais coloniais promoveram a crença na autoridade do professor como o detentor absoluto do conhecimento, enquanto os alunos eram vistos como receptáculos passivos. Essa hierarquia, como forma de poder e controle, entre professor-aluno, enraizada na estrutura do modelo educacional colonial, ainda persiste em muitas escolas guineenses, onde a participação do aluno é limitada e a transmissão unidirecional do conhecimento é valorizada e aceita como legítima.

A colonialidade é internalizada pelos professores guineenses ainda durante o seu processo de escolarização no Ensino Básico, que replica os modelos coloniais de ensino, mesmo sabendo das estratégias de dominação portuguesa, de toda a exploração e dos males causados aos povos da Guiné-Bissau, já que as artimanhas do sistema são bem articuladas a fim de promover amarras sólidas. Portanto, conhecer o que é uma “Crença Pedagógica” e como é constituída se faz necessário para tentar promover rupturas, visando valorizar os conhecimentos produzidos pelos povos originários, bem como contar a história como ela foi de fato, ou seja, de que não foi uma descoberta e um ato civilizatório, mas sim uma invasão, carregada de desumanização, inferiorização, saques e genocídios.

As amarras são refletidas na perpetuação das práticas pedagógicas coloniais pelos/dos professores guineenses, mesmo 50 anos após a independência do país. A colonialidade está presente também na prática dos professores, ao castigarem fisicamente seus alunos com chicotes, palmatórias, obrigando-os a ajoelhar em pedras, a decorar termos e conceitos, uma vez que acreditam que quanto mais rígido e autoritário melhor o professor é, orgulhando-se pela reprovação da maior parte dos alunos. A fim de desmistificar o ideário de que os professores devem agredir os alunos para afirmarem-se como capazes, rigorosos, criamos uma Campanha, disseminada nas escolas, intitulada “O bom professor não bate”. Esta foi uma das tentativas de romper com uma Crença Pedagógica Colonial que impacta cotidianamente a vida dos professores e alunos, sendo estabelecida uma relação professor-aluno ancorada no binômio medo e punição.

Na busca por sistematizar a constituição das Crenças Pedagógicas Coloniais explanadas neste artigo, apresenta-se a Figura 1.

Figura 1 - Constituição das Crenças Pedagógicas Coloniais



### Colonialidade do Poder, do Ser e do Saber

Fonte: Elaborado pelos autores.

Na análise das crenças dos professores como mediadoras de sua ação, compreendemos que estes constituem-se como sujeitos e objetos dentro do processo pedagógico e, desse modo, são situados histórica e socialmente, estando no interior de um sistema de causa-efeito, submetidos aos seus códigos mais ou menos perversos. Tal entendimento está ancorado na ideia de que o processo pedagógico se profissionaliza frente a seus componentes pessoais (professor, estudantes, profissionais escolares, comunidades, responsáveis por seus estudantes, sujeitos externos, entre outros) e componentes não-pessoais (planos, programas, políticas, métodos, objetivos, conteúdos, sistemas multimeios, espaços físicos da escola, tecnologias de informação e comunicação, entre outros).

## 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A teoria das Crenças Pedagógicas Coloniais surge como uma possibilidade para compreensão dos determinantes que levam os professores dos países colonizados a perpetuarem a colonialidade em suas práticas pedagógicas. Em síntese, elaboramos o conceito das Crenças Pedagógicas Coloniais a partir da articulação indissociável entre a teoria das Crenças Pedagógicas, desenvolvida por Pajares (1992), Tardif (2010), Ramos (1997), Raymond e Santos (1995), e uma pesquisa empírica realizada por meio de observações solidárias, empáticas, co-construtivas em escolas localizadas em todos os setores da Guiné-Bissau.

Os professores incorporam as Crenças Pedagógicas Coloniais a partir de um legado histórico dos modelos educacionais impostos pelos colonizadores, moldando as práticas docentes, bem como os discursos dominantes sobre o ensino na Guiné-Bissau na atualidade. Esse construto oferece uma lente poderosa para compreendermos as complexas dinâmicas de poder e dominação que moldaram os processos educacionais em contextos coloniais.

Ao examinar as raízes históricas e as manifestações contemporâneas dessas Crenças, podemos reconhecer como o legado do colonialismo continua a influenciar as práticas educacionais e as relações de poder em muitas partes do mundo, especialmente na Guiné-Bissau, contexto da investigação realizada. Esta teoria, desenvolvida a partir da articulação entre a teoria das “Crenças Pedagógicas” e a pesquisa empírica realizada com professores e alunos do Ensino Básico, nos convida a questionar as hierarquias de conhecimento, de

narrativas e práticas pedagógicas excludentes que foram institucionalizadas durante o período colonial e, sobretudo, a buscar abordagens mais inclusivas, sensíveis culturalmente e socialmente mais justas na educação.

As Crenças Pedagógicas Coloniais são refletidas principalmente nas agressões físicas e psicológicas praticadas pelos professores com os alunos, na ideia de que decorar informações é aprender, de que o modelo europeu é superior, entre outras. Ao enfrentar e desafiar essas Crenças Pedagógicas Coloniais é possível avançar em direção a um modelo educacional, quiçá, à criação de um sistema de ensino verdadeiramente emancipatório, que reconheça e valorize a diversidade de saberes, identidades e experiências dos povos originários.

Apontamos, desse modo, a necessidade de olhares outros às realidades educacionais guineenses, bem como de outros países africanos que sofreram com o colonialismo europeu, que culminou no apagamento da história, cultura e identidade dos povos originários. Uma educação transformadora somente será possível quando, além da independência, esses países conquistarem a liberdade, especialmente quanto à reinvenção das práticas pedagógicas, que pensem uma educação que, antes de escolar, deve ser humana e humanizadora. Portanto, a teoria das Crenças Pedagógicas Coloniais não se encerra no movimento da sua formulação, pelo contrário, inicia-se o que se pretende, que é cooptar a atenção de professores e pesquisadores interessados em refletir sobre as possibilidades de rompimento com práticas de inferiorização, de professores e alunos, cristalizadas no campo escolar.

## REFERÊNCIAS

ABELSON, R. Differences between belief systems and knowledge systems. **Cognitive Science**, New Haven, v. 3, p. 355-366, 1979.

AUGEL, J. **A Guiné-Bissau e o longo processo de descolonização portuguesa (1956-1974)**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2007.

BOAHEN, A. A. **História Geral da África, VII: África sob dominação colonial, 1880-1935**. 2. ed. rev. Brasília, DF: UNESCO, 2010.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectivas, 1987.

BOURDIEU, P. **Language and Symbolic Power**. Cambridge: Polity Press, 1991.

CÁ, L. O. A Educação durante a colonização portuguesa na Guiné-Bissau (1471-1973). **Revista On-line da Biblioteca Prof. Joel Martins**, Campinas, v. 2, n. 4, p. 1-19, 2000. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4856409.pdf>. Acesso em: 3 mar. 2024.

CÁ, C. M. O. **A trajetória dos quadros guineenses formados e em formação no Brasil na visão de estudantes e profissionais de 3º grau**. 2009. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

CABRAL, A. **Unidade e luta: a arma da teoria**. Lisboa: Serra Nova, 1976.

CÉSAIRE, A. **Discurso sobre o colonialismo**. Lisboa: Sá da Costa, 1978.

DEL PRETTE, Z. A. P; DEL PRETTE, A. **Psicologia das habilidades sociais: terapia e educação**. Petrópolis: Vozes, 1999.

DEWEY, J. **How we think**. Lexington: D. C. Health and Company, 1933.

DUSSEL, E. **O encobrimento do outro**: a origem do mito da modernidade [1492]. Petrópolis: Vozes, 1993.

EMBALÓ, A. S. Secretário da Cultura da Guiné-Bissau quer crioulo guineense como língua oficial. [Entrevista concedida a] ONU News – Perspectiva Global Reportagens Humanas. **ONU News**, New York, 25 fev. 2020. Disponível em: <https://news.un.org/pt/story/2020/02/1705191>. Acesso em: 15 mar. 2024.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FERREIRA, M. **O fim de uma era**: o colonialismo português em África. Lisboa: Sá Costa, 1977.

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

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, M. Educação Popular, Educação Social, Educação Comunitária: conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum. **Revista Diálogos**, Brasília, DF, v. 18, n. 1, p. 10-32, dez. 2012. IV Congresso Internacional de Pedagogia Social: Domínio Epistemológico. Disponível em: <https://portalrevistas.ucb.br/index.php/rdl/article/view/3909>. Acesso em: 5 mar. 2024.

IAOCHITE, R. T. Crenças de eficácia docente e suas origens. **Psicologia: Ensino & Formação**, Perdizes, v. 5, n. 2, p. 81-102, 2014. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pef/v5n2/v5n2a06.pdf>. Acesso em: 3 mar. 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA DA GUINÉ-BISSAU (INE). **Terceiro recenseamento geral da população e habitação de 2009**. 2009. Disponível em: [https://stat-guinebissau.com/Menu\\_principal/IV\\_RGPH/rgph1/estado\\_estrura\\_pop.pdf](https://stat-guinebissau.com/Menu_principal/IV_RGPH/rgph1/estado_estrura_pop.pdf). Acesso em: 18 set. 2024.

KRUGER, H. R. Ação e crenças. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 45, n. 34, p. 3-11, 1993.

MENDY, P. M. K. Conquista militar da guiné: da resistência a “pacificação” do arquipélago dos bijagós. **Soronda - Revista dos Estudos Bissau-Guineenses**, Bissau, v. 13, p. 41-58, 1992. Disponível em: <https://www.africabib.org/rec.php?RID=A00000634>. Acesso em: 2 mar. 2024.

- MENESES, M. P. Transnacionalização Curricular em Timor-Leste: tensões entre o global e o nacional. *In*: MONTEIRO, B. A.P.; DUTRA, S. A. CASSIANI, S. SANCHEZ, C. OLIVEIRA, R. D.V. (org.). **Decolonialidades na educação em ciências**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2019. p. 97-118.
- MIGNOLLO, W. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 32, n. 94, e329402, 2017.  
<https://doi.org/10.17666/329402/2017>
- MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 2007.
- NESPOR, J. The role of beliefs in the practice of teaching. **Journal of Curriculum Studies**, London, v. 19, n. 4, p. 317-328, 1987.
- OLIVEIRA, F. H. **Setores Guineenses**. Florianópolis: GEOLAB/UEDESC, 2024. 1 Mapa; Escala 1:3.000.000
- OPOKU, K. A. A religião na África durante a época colonial. *In*: **História geral da África, VII: África sob dominação colonial, 1880-1935**. Editado por Albert Adu Boahen. 2. ed. rev. Brasília: UNESCO, 2010. p. 591- 624.
- PACHECO, J. A. **O Pensamento e a ação do professor**. Lisboa: Porto Editora, 1995.
- PAJARES, M. F. Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. **Review of Educational Research**, Thousand Oaks, v. 62, n. 3, p. 307-332, 1992.
- PEIRCE, S. C. A fixação da crença. Tradutora Anabela Gradim. **Popular Science Monthly**, New York, v. 12, p. 1-15, 1877. Disponível em:  
<https://edisciplinas.usp.br/mod/resource/view.php?id=4665697&forceview=1>. Acesso: 20 de jul. 2024.
- QUIJANO, A. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. Buenos Aires: CLASCO: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005.
- RAMOS, M. N. **A arte de contar histórias na educação infantil**. São Paulo: Ed. Senac São Paulo, 1997.
- RAYMOND, A. M. SANTOS, B. Teacher beliefs and teacher education: partners in crême. **Asia-Pacific Journal of Teacher Education**, Oxford, v. 23, n. 1, p. 67-76, 1995. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/journals/capj20>. Acesso em: 7 mar. 2024.
- ROCHA, M. S. **Cognições de futuros e atuais professores sobre como motivar aluno**. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Comunicação de Artes, Universidade Estadual de Londrina, 2002.
- SADALLA, A. M. F. A. **Com a palavra, a professora**: suas crenças, suas ações. Campinas: Alínea, 1998.

SAMPA, P. J. Situação do ensino pública em Guiné-Bissau: desafios e possibilidades para uma educação de qualidade. *In*: FÓRUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA FIPED, 7., 2015, Campina Grande. **Anais eletrônicos** [...]. Campina Grande: Realize editora, 2015. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/17691>. Acesso em: 7 mar. 2024.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

**Submetido em:** 28/03/2024

**Aprovado em:** 27/06/2024

**Publicado em:** 25/10/2024



Todo o conteúdo deste periódico está sob uma licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional, exceto onde está indicado o contrário.