

# PUCRS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO  
SABINO TOBANA INTANQUÊ

**Desafios da Educação em Guiné-Bissau: Análise de Livros Didáticos de História e Geografia do Nono Ano da Educação Básica, Sob Perspectiva da Descolonização**

Porto Alegre

2022

PÓS-GRADUAÇÃO - STRICTO SENSU



Pontifícia Universidade Católica  
do Rio Grande do Sul

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL-PUCRS  
ESCOLA DE HUMANIDADES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

SABINO TOBANA INTANQUÊ

DESAFIOS DA EDUCAÇÃO EM GUINÉ-BISSAU: ANÁLISE DE LIVROS  
DIDÁTICOS DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA DO NONO ANO DA EDUCAÇÃO  
BÁSICA, SOB PERSPECTIVA DA DESCOLONIZAÇÃO

Dissertação de Mestrado apresentado para  
apreciação em banca no Programa de Pós-  
Graduação em Educação– Pontifícia Universidade  
Católica do Rio Grande do Sul.

Orientadora:  
Profa. Dra. Edla Eggert

Linha de Pesquisa:  
Teorias e Culturas em Educação

**Julho de 2022**

### Ficha Catalográfica

I61d Intanquê, Sabino Tobana

Desafios da educação em Guiné-Bissau, análise de livros didáticos de história e geografia do nono ano da educação básica, sob perspectiva da descolonização / Sabino Tobana Intanquê. – 2022.

123p.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, PUCRS.

Orientadora: Profa. Dra. Edla Eggert.

1. Ensino de História e Geografia. 2. Descolonização em Educação. 3. Educação e Transgressão. 4. Ensino Básico. I. Eggert, Edla. II. Título.

Sabino Tobana Intanquê

**DESAFIOS DA EDUCAÇÃO EM GUINÉ-BISSAU: ANÁLISE DE LIVROS  
DIDÁTICOS DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA DO NONO ANO DA EDUCAÇÃO  
BÁSICA, SOB PERSPECTIVA DA DESCOLONIZAÇÃO**

Dissertação de Mestrado apresentado para  
apreciação em banca no Programa de Pós-  
Graduação em Educação– Pontifícia Universidade  
Católica do Rio Grande do Sul.

Dissertação defendida e aprovada no dia 27 de julho de 2022.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Edla Eggert (Orientadora)

---

Prof. Dr. José Luis Ferraro – PUCRS

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ana Claudia Godinho - UFRGS

## **DEDICATORIA**

Dedico esta dissertação ao meu querido pai Tchudona Intanquê (*in memoriam*) e à minha querida mãe (Bidera, que significa agricultora e vendedora ambulante), Blete Bulna, aos meus estimados irmãos Reinaldo Lona Intanquê, Zelinha Intanquê, Suncar Ntiganhina Intanquê, ao meu tio Alfa Djaló, à minha tia Rute Maria Mendes Djaló e seus filhos, Alfocene Mendes Djaló, Ussainato Mendes Djaló, Fanta Mendes Djaló, Umu Aua Mendes Djaló, sem esquecer da minha tia Maria Alice e meu primo António Marcos Teixeira e Silva.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus de forma profunda, pelo amor, saúde, sabedoria e oportunidade que me proporcionou; aos meus ancestrais por me possibilitarem manter firme e dedicado nos afazeres e lembrar de onde eu vim e para onde irei; à minha mãe Blete Bulna de forma solene, merecedora pelos conselhos que me deu e pelos momentos difíceis na nossa família que conseguimos e conseguiremos superar, motivos pelos quais me fizeram continuar lutando pelos “nossos sonhos”.

Meus agradecimentos ao meu padrinho Wilson Tuna Tchudá e à minha madrinha Dalcy Cenia Lopes Vieira dos Reis Ié pela força e coragem que me deram e pela fidelidade que me provaram de terem feito parte da minha vida; aos meus tios, Agostinho Bulna e Bumba Bulna, pela motivação. De forma carinhosa, agradeço Adaziza Pires Santiago, uma mulher incansável que me apoiou e me acompanhou nessa caminhada.

Com enorme alegria e respeito, dirijo os meus agradecimentos de uma forma especial à minha orientadora Profa. Dra. Edla Eggert. Lhe agradeço pela confiança, estímulo e ajuda, sempre presentes na elaboração desta dissertação, sem esquecer de colegas, professores e funcionários do PPGEDU/PUCRS, que também contribuíram na viabilidade desta pesquisa.

O presente trabalho foi realizado com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq),

“O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001” (“This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Finance Code 001”). Assim também, com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Dimónio bim perto d'El e falal: “Si abô e Fidjo di Deus, fala es pedras pa ê bida pon”.  
Ma Jesus rispundil: “I sta scribido cuma i ca som de pon que omi ta vivi ma di tudo  
palavra que ta sai na boca di Deus!”. <sup>1</sup>(Mateus 4:3) Novo Testamento em Língua Crioula  
da Guiné-Bissau).

---

1 Chegando, então, o tentador disse-lhe: Se tu és filho de Deus manda que estas pedras se tornem em pães. Mas Jesus lhe respondeu: Está escrito: Nem só de pão viverá o homem, mas de toda palavra que sai da boca de Deus.

## RESUMO

Nessa dissertação, apresentamos recortes dos processos históricos da educação da Guiné-Bissau. Sinalizamos que, em Guiné-Bissau, antes da chegada dos colonizadores portugueses, não existiam as instituições escolares modernas, a educação ocorria oralmente, na qual adolescentes e jovens aprendiam com os mais velhos a forma de contribuir nas suas comunidades. Esta educação dos povos tradicionais foi colonizada pela educação oriunda de Portugal, uma educação baseada na colonização e na exploração, e quando houve a organização da educação nas zonas libertadas durante a luta para independência do país, foram estabelecidos marcos históricos fundamentais para compreender a colonialidade do saber e do poder no sistema atual da educação formal no país. E, nesse contexto encontram-se, os livros didáticos de História e de Geografia. A escolha para estudo sobre o conteúdo desses livros foi direcionada para os livros didáticos do nono ano da Educação Básica. O estudo é de base documental e utilizou-se a análise de(s)colonial do saber e do poder, para problematizar os conhecimentos eurocêntricos ainda contidos nos livros didáticos. Ao analisar os referidos livros, observamos conteúdos que, na sua maioria, não representam a realidade histórica e geográfica da Guiné-Bissau, mas sim, a realidade do Ocidente. Por isso, entendemos que a colonialidade do saber, do ser e do poder, representados nesses livros didáticos, representa uma narrativa que deve e pode ser mudada por meio da descolonização desses conteúdos. E, com a inclusão dos saberes que representam a realidade do povo guineense, poderá fazer com que adolescentes e jovens possam (re)conhecer as suas culturas, línguas e realidades através da educação escolar, permitindo aos mesmos, refletirem de forma profunda e crítica as suas condições histórias passadas e projetar um futuro sem a dominação desses conteúdos escolares. A conclusão deste trabalho suscita debates em torno da descolonização dos livros didáticos de História e de Geografia do Ensino Básico do país, e discute a possibilidade da inclusão dos conteúdos de uma história e geografia mais crítica da Guiné-Bissau nos livros didáticos.

**Palavras-chave:** Ensino de História e Geografia; Descolonização em Educação; Educação e Transgressão; Ensino Básico.



**Abstract:** In this dissertation, we present clippings of the historical processes of education in Guinea-Bissau. We point out that, in Guinea-Bissau, before the arrival of the Portuguese colonizers, there were no modern school institutions, education occurred orally, in which teenagers and young people learned from their elders how to contribute to their communities. This education of the traditional people was colonized by the education coming from Portugal, an education based on colonization and exploitation, and when education was organized in the liberated zones during the country's independence struggle, fundamental historical milestones were established in order to understand the coloniality of knowledge and power in the current system of formal education in the country. And, in this context are the history and geography textbooks. The choice to study the content of these books was directed to the 9th grade textbooks. The study has a documental base and we used the decolonial(s) analysis of knowledge and power to problematize the Eurocentric knowledge still contained in the textbooks. By analyzing the referred textbooks, we observed contents that, for the most part, do not represent the historical and geographical reality of Guinea-Bissau, but rather, the reality of the West. Therefore, we understand that the coloniality of knowledge, being, and power represented in these textbooks represents a narrative that must and can be changed through the decolonization of these contents. And, with the inclusion of the knowledge that represents the reality of the Guinean people, it can make teenagers and young people able to (re)know their cultures, languages and realities through school education, allowing them to reflect in a deep and critical way about their past historical conditions and to project a future without the domination of these school contents. The conclusion of this work raises debates around the decolonization of the History and Geography textbooks of the country's Basic Education, and discusses the possibility of including the contents of a more critical history and geography of Guinea-Bissau in the textbooks.

**Key-words:** Teaching History and Geography; Decolonization in Education; Education and Transgression; Basic Education.

.

## LISTA DE SIGLAS

ANP- Assembleia Nacional Popular

BM- Banco Mundial

CESJ- Centro Escolar São José

CPLP- Comunidade dos Países da Língua Oficial Portuguesa

FMI- Fundo Monetário Internacional

FNUAP- Fundo de População das Nações Unidas

IDH- Índice do Desenvolvimento Humano

LD- Livro Didático

M/C- Modernidad/Colonialidad

OGE- Orçamento Geral de Estado

OIT- Organização Internacional do Trabalho

OMC- Organização Mundial de Comércio

ONGs- Organizações Não Governamentais

ONU- Organização das Nações Unidas

PAIGC- Partido Africano para Independência da Guiné e Cabo-Verde

PAM- Programa Alimentar Mundial

PIB- Produto Interno Bruto

SINAPROF- Sindicato Nacional dos Professores

SINDEPROF- Sindicato Democrático dos Professores

UEMOA- União Econômica Monetária Oeste Africana

UMOA- União Monetária Oeste Africana

UNESCO- Organização das Nações Unidas para Educação

UNICEF- Fundo das Nações Unidas para Infância

UNILAB-Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira

UNOGBIS- Comissão das Nações Unidas para Apoio à Reconstrução da Paz na Guiné-Bissau

URSS- União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

**LISTA DE MAPAS**

Mapa 1- Mapa da República da Guiné-Bissau.....	20
Mapa 2- Mapa da Divisão da África após Conferência de Berlin.....	50

**LISTA DE QUADROS**

Quadro 1- Índice de Analfabetismo em Guiné-Bissau no ano 1958.....	61
Quadro 2- Aumento de número de escolas, professores/as, alunos/as nas zonas libertadas.....	68

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Capara do Livro Didático de Geografia Analisado.....	77
Figura 2- IDH dos Países Subdesenvolvidos de Acordo com PIB.....	78
Figura 3- IDH dos Países Desenvolvidos de Acordo com PIB.....	78
Figura 4- Grupos Étnicos Majoritário da Guiné-Bissau.....	80
Figura 5- Evolução da População Guineense.....	81
Figura 6- Causas da Migração da População Guineense.....	82
Figura 7- Ecossistemas da Guiné-Bissau.....	83
Figura 8- Justificativa para Resolução dos problemas Ambientais.....	84
Figura 9- Origem da População Africana.....	85
Figura 10- Políticas Demográficas.....	87
Figura 11- Revolução dos Transportes.....	91
Figura 12- Revolução dos Transportes Marítimos.....	91
Figura 13- Liberalismo Econômico.....	93
Figura 14- Partilha da África.....	94
Figura 15- A Crescente Influência da Alta Burguesia.....	96
Figura 16- As Condições de Vida dos Operários.....	97
Figura 17- Luta Operária, Sindicalismo e Doutrinas Socialistas.....	99
Figura 18- O 1º de Maio.....	100
Figura 19- As Origens do 1º de Maio.....	100
Figura 20- Imperialismo e Resistências Africanas.....	103
Figura 21- História do Infali Sonco.....	104
Figura 22- A Grande Guerra de 1914-1918.....	106

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO.....</b>	<b>16</b>
1.1 Percurso Social e Formativo do Pesquisador.....	16
1.2 Caracterização do Tema.....	18
1.2.1 A Colonialidade e a De(s)colonialidade estudando novos olhares.....	30
1.2.2 Questão de pesquisa e Objetivos.....	34
1.3 justificativa.....	35
1.4 Breve levantamento de pesquisas realizadas entre os anos de 2016-2020.....	36
1.5 Procedimentos metodológicos.....	44
<b>2. CONTEXTO HISTÓRICO - POLÍTICO DE GUINÉ-BISSAU E A LEITURA DESCOLONIZADORA COMO FONTE DE ANÁLISE.....</b>	<b>47</b>
2.1 Educação Antes da Colonização Portuguesa na Guiné-Bissau.....	51
2.2 Educação Colonial na Guiné-Bissau, anos de 1470-1970.....	56
2.3 Educação nas zonas libertadas durante a luta da libertação da Guiné-Bissau 1965- 1973.....	62
<b>3. APRESENTAÇÃO DOS LIVROS DIDÁTICOS RASTREADOS A SEREM ANALISADOS SOB A PERSPECTIVA DA DESCOLONIZAÇÃO.....</b>	<b>73</b>
1.1 A questão do financiamento dos LD e aspectos da lei para o ensino básico em Guiné Bissau .....	73
3.2 Livro didático de Geografia do 9º ano: autores, estrutura e conteúdo.....	76
3.3 Livro didático de História do 9º ano: autores, estrutura e conteúdo.....	88
<b>4. CONCLUSÕES.....</b>	<b>109</b>
<b>5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>112</b>

## 1. INTRODUÇÃO

Esta introdução está estruturada da seguinte maneira: apresentação do tema e contextualização da história de Guiné-Bissau, junto com a experiência escolar do mestrando para chegarmos na definição da pergunta de Pesquisa, seguida dos objetivos que suleiam<sup>2</sup> a importância da pesquisa a ser realizada assim como, os pressupostos metodológicos.

### 1.1 O Percorso Pesquisador para chegar na questão e objetivos da pesquisa

Sou guineense nascido na Capital Bissau, mas registrado no Norte do país, concretamente em Bissorã. Meus pais são da região referida e que ao longo do tempo mudaram para Capital Bissau em busca de melhores condições de vida. Meu pai teve oportunidade de fazer curso de administração e infelizmente minha mãe não teve esta mesma oportunidade, devido a educação patriarcal que também se vive em meu país. Éramos moradores de Bairro Quelelé em Bissau no qual comecei os meus estudos primários na escola do mesmo bairro desde 1ª classe até 5ª classe (do 1º ano ao 5º ano).

Fiz 6ª classe (6º ano) na Escola Justado Vieira no Bairro de Ajuda em Bissau. Finalizando o ensino primário, foi um dos momentos mais traumáticos da minha vida estudantil, ou seja, o falecimento do meu pai em 2007. Esse fato começou a afetar a minha vida escolar e emocional, mas com apoio da minha mãe e de alguns familiares comecei o ensino básico na Escola Samora Moises Machel na qual estudei somente 7ª e 8ª classe (7º ano e 8º ano).

Com a morte do meu pai, eu, minha mãe e minhas duas irmãs tínhamos que mudar para Bairro de Antula, para casa dos familiares, porque minha mãe não tinha condições financeiras de custear a nossa educação e manter a casa, depois da nossa mudança, por motivo da distância não tinha como continuar a estudar na mesma escola, então minha mãe decidiu me matricular na Escola do Ensino Básico e Secundário 23 de Janeiro, uma escola batizada com a data do início da luta da libertação da Guiné Bissau. Na referida escola, terminei o segundo ciclo do ensino básico, ou seja, 9ª classe (9º ano).

---

2 A palavra suleiam foi utilizada por Paulo Freire em seu livro “Pedagogia da Esperança” e será utilizada aqui no mesmo sentido de busca, caminho, direção. Não mais tendo o Norte como base, e sim, o Sul.



A Escola do Ensino Básico e Secundário 23 de Janeiro serviu-me de ponte para o fim de um ciclo escolar e início do outro ciclo, no qual comecei e terminei o ensino secundário, ou melhor, 10<sup>a</sup>, 11<sup>a</sup> e 12<sup>a</sup> classe (Do 1<sup>o</sup> ao 3<sup>o</sup> ano do ensino médio), onde finalmente terminei uma das etapas fundamentais para minha formação enquanto acadêmico e enquanto cidadão.

As experiências vividas durante todos esses doze anos, tanto nas escolas como nas comunidades, foram cruciais para a inquietação que vivencio hoje como acadêmico, de certa forma, essas experiências serviram de ferramentas para inquietações no que refere a encarar e analisar o sistema de ensino e o aprendizado nas escolas públicas da Guiné-Bissau. A minha experiência como estudante me leva a fazer outra questão que poderá possibilitar inúmeras reflexões, pois acredito que o processo de ensino e aprendizagem se constrói com diálogo e reflexão acerca dos conteúdos.

Essa reflexão não se verificava nas escolas em que eu passei, ou seja, nessas escolas os alunos, inclusive eu, recebíamos conteúdos e muitas das vezes éramos obrigados a decorar os conteúdos para as provas escritas e orais. Esta lógica de ensino não nos possibilitava refletir e procurar outras possíveis soluções para os problemas junto com os professores, o que nos levava a exprimir a mesma lógica da reflexão expostas nos livros didáticos. Outrora, não nos foi possível ter a consciência crítica acerca dos assuntos, e isso não nos permitiu ter uma reflexão sobre os conteúdos ministrados comparando-os com a realidade guineense.

Após terminar o Ensino Secundário na Guiné-Bissau no ano de 2013, comecei a pensar na realização de um curso superior no país ou no exterior. Eu não tinha condições para custear a minha formação superior, então comecei a fazer curso intensivo de informática custeado pela minha tia Maria Alice, uma mulher que sempre se preocupou e se preocupa com o meu bem-estar.

No mesmo ano, ouvi falar de uma “bolsa” de estudos que a cada ano uma universidade oferecia vagas para estudar no Brasil em uma Universidade Federal que era a UNILAB-Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira. Procurei informações na Embaixada do Brasil em Bissau sobre o processo seletivo e as documentações que se exigiam, comecei a planejar juntamente com a minha mãe sobre os valores monetários para emissão de passaporte e de todos certificados do ensino secundário.

Em 2014 no início no ano, a UNILAB publicou edital para ingresso nos cursos de graduação, realizei inscrição e entreguei todos os documentos na referida embaixada. No

dia de teste, foram feitas variantes de redação, e a que foi entregue na sala onde fiz a prova de redação teve como o título “Desafios da Educação em Guiné-Bissau”, e realização de uma redação com essa temática foi um dos motivos que me levam a aprofundar leituras e fazer pensar e contribuir para alargar a discussão sobre a educação em Guiné-Bissau.

Após alguns meses, saiu o resultado preliminar e depois definitivo no qual consegui a vaga para cursar o Bacharelado em Humanidades na UNILAB – Ceará/CE, e posteriormente concluí a Licenciatura em Sociologia na mesma universidade. Ao longo desses anos na UNILAB, conheci grupos de pesquisas e participei de encontros relacionados à sociologia africana, esses estudos me possibilitaram refletir acerca da colonialidade e de(s)colonialidade no contexto educacional em África e de modo particular em Guiné-Bissau.

Lendo textos de Amílcar Cabral (2013), bell hooks (2013), Paulo Freire (1978), Albert Memmi (2007), Frantz Fanon (2008), Achille Mbembe (2018), Hamadou Ampátá Bâ (2010),<sup>3</sup> e entre outros escritores decoloniais, acabei percebendo quão necessário é a discussão da colonialidade e da de(s)colonialidade no sistema educacional guineense para pensar uma ruptura significativa de uma educação inclusiva, de equidade, libertadora e decolonial na sociedade guineense.

## **1.2 Caracterização do tema**

Para adentrar na discussão da temática é relevante apresentar uma breve contextualização sobre a história e a geografia do lugar em questão. Lugar de onde sou originário. De acordo com Mamadú Djaló (2009), a Guiné-Bissau é um país com 36.125 km<sup>2</sup>, situado na costa ocidental do Continente africano, entre o território do Senegal (que lhe serve de fronteira ao norte), a República da Guiné-Conacri (delimitando leste e sul) e o Oceano Atlântico (a oeste). A conquista da sua independência é bastante recente, após séculos da ocupação portuguesa.

---

3 Autores mencionados acima, seus esboços ajudarão na análise dos livros didáticos escolhidos, identificando os conteúdos da colonialidade e seus efeitos assim como a construção de uma educação decolonial, e os conceitos da colonialidade e de(s)colonialidade serão reforçados para possibilitar a análise.

Lourenço Ocuni Cá (2015) nos mostrou que, na tentativa de “descobrir o Novo Mundo” a Guiné-Bissau foi “descoberta” em 1446 por Nuno Tristão<sup>4</sup>. No entanto, mesmo após dois séculos não havia praticamente sinal algum da atividade educacional dos portugueses. Quando o padre jesuíta António Vieira parou em 1652 em Cabo Verde, interrompendo a sua viagem que faria ao Brasil, suplicou a D. João IV que enviasse missionários para “instruir” a população da Guiné, onde havia falta de quem a catequizesse e ensinasse, pois não havia na Guiné rastro algum de cristandade, nem cruzeiros nas povoações ou nomes de santos. De acordo com o autor, a penetração europeia resultou na criação de um sistema de educação que derivava de certos fins, o autor salienta ainda que a finalidade desta educação era de manter, reforçar e dar continuidade à dominação, e estes são apenas alguns dos verbos que rimam com os principais objetivos do regime colonial no que diz respeito à educação, os colonizadores não tinham interesse de instruir ou educar as populações subjugadas, mas sim, extrair da sociedade uma minoria de homens letrados, indispensáveis para o funcionamento do sistema colonial e submetê-los a uma assimilação que devia retirar-lhes qualquer possibilidade de revelar e criticar o processo de exploração e despersonalização a que estavam submetidos.

O Relatório da Situação do Sistema Educativo, “Margens de manobra para o desenvolvimento do sistema educativo numa perspectiva de universalização do Ensino Básico e de redução da pobreza” (2013), publicado em Dakar, capital de Senegal, no ano de 2009, ilustra um recenseamento geral da população e da habitação em Guiné-Bissau. De acordo com dados obtidos, a população é estimada em 1.520.830 habitantes, dos quais 60% vivem no meio rural. O país está dividido em nove regiões administrativas: Capital Bissau, que concentra mais de um quarto da população do país, e as regiões de Oio, Bafatá, Cacheu, Gabu, Biombo, Quinara, Tombali e Bolama.

O país é caracterizado por uma grande e rica diversidade étnica, cultural e linguística, levando em consideração o tamanho do país. De acordo com o relatório citado, não existe consenso acerca do número exato das etnias no país, ou seja, podem ser consideradas entre 10 a 30 etnias existentes, elas têm as suas culturas, línguas e modos de enxergar a vida e o mundo. Entretanto, as mais numerosas podem ser consideradas da seguinte forma: os Fulas 24% localizados maioritariamente no Leste, Balantas 23% que

---

4 “Assim sucedeu com Nuno Tristão, um cavaleiro mancebo, assaz valente e ardido, que fora criado na câmara do Infante, que por três vezes passara com a sua caravela pelo cabo Branco, ali e em outros pontos fizera presa. (...) Ali foi morto aquele nobre cavaleiro Nuno Tristão, mui desejoso desta vida, porque não houvera lograr de comprar sua morte como valente homem”. DUARTE (1946, Pag. 33).

maioritariamente vivem no Sul, Mandingas 14% concentrados no Norte, Manjacos 12% no Norte e Pepéis 9% que vivem maioritariamente na região de Biombo.



Fonte: mapsofworld <https://pt.mapsofworld.com/guinea-bissau/#>

Em 24 de setembro de 1973, a Assembleia Nacional Popular (ANP), Parlamento da Guiné-Bissau, proclamou independência de Portugal, o local da proclamação foi Madina do Boé, no sul do país. A libertação do jugo colonial português fez com que o Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde (PAIGC) passasse a controlar todo o território nacional (CÁ, 2000).<sup>5</sup>

De acordo com Mamadú Djaló (2009), o país ainda sofre as consequências de uma dominação colonial prolongada por cinco séculos, mesmo se tornando independente de Portugal, antiga potência colonizadora, depois de onze anos de uma luta armada, que culminou com o reconhecimento da sua soberania pela antiga metrópole portuguesa em um contexto de descolonização.

5 A independência da Guiné-Bissau não foi possível somente com os esforços árduos dos combatentes da liberdade da pátria, ou do PAIGC, mas, reconheço os esforços dados por estes para a libertação do país que culminou com a independência total. Saliento que, com o avanço do socialismo nos finais do século XVIII, Guiné-Bissau como outros países africanos receberam apoios principalmente da China, Cuba e URSS, como compreende Bramia Seco Sede (2019) de que, de forma particular a Guiné-Bissau teve apoio da Guiné-Conacri, país onde foram instaladas as bases armadas e países de bloco socialista como a China, Cuba e URSS, as ajudas recebidos eram no âmbito da formação dos soldados guineenses, armamentos e manutenção durante o período da resistência.

Com o pouco investimento que é disponibilizado pelo Estado, para a área da educação, as organizações internacionais acabam interferindo financeiramente para suprir as necessidades recorrentes na referida área, ou seja, existe uma dependência dos fundos internacionais para o “funcionamento” do sistema educativo do país, portanto, Mamadú Djaló (2009), entende que, ainda que a relação entre o BM (Banco Mundial) e a Guiné-Bissau tenha começado nos anos de 1980, ou seja, com a independência total do país, em 1985 era notável a presença do Banco Mundial no país e foi também quando a Guiné-Bissau aderiu formalmente a referida organização. Portanto, desde 1986, o Banco Mundial tem procurado “ajudar ativamente” os esforços do então governo na recuperação econômica destruída pela colonização. A referida “ajuda” se dá pelo fato de que o Estado guineense através das suas verbas não consegue garantir a educação para todos os cidadãos guineenses de forma igualitária e equitativa.

Entendo que o pensamento ocidental influencia muito o imaginário social guineense, noto ainda que os conteúdos locais não ocupam a maior parte dos currículos das escolas, o que acaba influenciando na manutenção da colonialidade no sistema educativo do país. Para Boaventura de Souza Santos (2009), o pensamento moderno ocidental continua a operar mediante linhas abissais que dividem o “mundo humano” e o “sub-humano”, em decorrência disso, vê-se a eliminação dos princípios de humanidade e elevação das práticas desumanas. As ex-colônias ainda enfrentam um tipo de exclusão radical no pensamento e práticas modernas ocidentais tal como aconteceu durante a situação colonial.

Nilma Lina Gomes (2012) enfatiza que, para pôr fim ao empobrecimento do caráter conteudista dos currículos, é necessário que seja permitido um diálogo entre a escola, currículo e a realidade social. Neste caso, acredito que o poder estatal deve assumir a responsabilidade e papel de facilitador deste diálogo criando condições para formação de professores e professoras com pensamentos reflexivos e críticos, propor e concretizar a inserção das culturas negadas e silenciadas pela racionalidade dominante nos currículos.

Trabalhar a questão da alienação é um fator importante para pensar na estruturação de um currículo no qual a realidade local possa ser priorizada<sup>6</sup>. Como analisa Paulo Freire (1992) que, o ser alienado não procura um mundo autêntico. Provoca uma nostalgia: este

---

<sup>6</sup> Estado da pessoa que, tendo sido educada em condições sociais determinadas, se submete cegamente aos valores e instituições dadas, perdendo assim a consciência de seus verdadeiros problemas.

**Fonte:** Dicionário online de português.

ser passa a desejar outro país e lamenta ter nascido no seu. Deste modo, passa a ter vergonha da sua realidade. Faz questão de viver em outro país e trata de imitá-la e se crê culto quanto menos nativo é. Assim como José Carlos Libâneo (2008) discute que a conquista da autonomia nas escolas exige a participação de docentes, de estudantes e de todo corpo administrativo; a representação da comunidade e a sua participação no processo decisório e discussão pública dos problemas, procurando soluções para os mesmos através de um diálogo mútuo.

Portanto, com as minhas experiências vivenciadas nas escolas do ensino básico do país, principalmente no que refere ao conteúdo dos livros didáticos de história e geografia, nos quais os processos históricos e geográficos da Europa compõem maior parte dos mesmos, obrigando os alunos a estudarem os referidos textos o que remete a lógica da colonialidade e alienação ilustrado pelo Paulo Freire. Por isso, entendo que, a sociedade civil, o próprio Estado, professores e professoras precisam discutir a descolonização no sistema de ensino do país, através de um diálogo entre a escola, currículo e a realidade social, como foi enfatizado por Gomes (2012).

Acredito que todos os seres humanos estão sujeitos a aprender fora dos seus contextos sociais, e isso acaba ajudando muito em conhecer outras realidades e saber associar estas realidades com as suas, por isso, a descolonização que enfatizo aqui, com base nos autores citados, não implica em não estudar os conteúdos referentes aos outros Continente ou países, mas sim não se abdicar da realidade nacional para compreender a outra, incluir nos currículos os conteúdos que permitem o entendimento e a interpretação da realidade nacional a fim de encontrar possíveis caminhos para resolução dos problemas sociais do país.

Falando da reformulação da Lei de Base do Sistema Educativo da Guiné-Bissau, que ocorreu em 2009/2010, um documento importante para entender a inconsistência no sistema do ensino do país, principalmente quando se fala do que foi enfatizado na referida lei e do que se vive na prática nas escolas e nos conteúdos dos livros didáticos.

De acordo com Luísa Da Sila Lopes e Lopes (2014), nesses anos, a Guiné-Bissau estava saindo de uma situação política caótica, marcada pelo final da Legislatura ou fim dos mandatos dos deputados na Assembleia Nacional Popular (ANP). Nesta referida situação, era necessário a realização de uma eleição legislativa, mas, com o impasse político vigente na altura impossibilitou a realização das eleições legislativas, na qual, o então Presidente da República João Bernardo Vieira optou por dissolver o Parlamento no dia 5 de agosto de 2008. E forma um governo de consenso nacional liderado por Martinho

N'dafa Cabi. As eleições legislativas aconteceram no 16 de novembro de 2008 e o Partido Africano da Independência da Guiné e Cabo-Verde (PAIGC) saiu vencedor, mas, somente em janeiro de 2009 o país começou mais um ciclo governativo com Assembleia Nacional Popular funcionando.

Ainda de acordo com Luísa Da Sila Lopes e Lopes (2014), o projeto político de construção da primeira Lei de Bases do Sistema Educativo da Guiné-Bissau começou nos anos de 1992. Essa iniciativa para construção da primeira Lei de Bases do Sistema Educativo guineense foi incentivada nos anos de 1990 na Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, pela ONU. Na referida conferência, foi indicado a necessidade de um planejamento para que até anos 2000 todas as crianças com idade para frequentar espaços escolares, deveriam ter acesso à educação de qualidade.

Este processo da criação da Lei de Bases do Sistema Educativo da Guiné-Bissau foi interrompido em 1998, pois foi o ano em que eclodiu a guerra civil no país. Lembro que foi o ano que acabei de terminar (creche), ou seja, já tinha iniciado o primeiro ano do ensino básico na Escola do Ensino Básico de bairro de Quelelé, em Bissau. Com o ocorrido no país, é verdade que antes de 2010, a Guiné-Bissau não possuía nenhum instrumento que regulamentasse o seu sistema de educação. Embora essas datas pareçam distantes, elas são fundamentais para compreender as transformações do sistema de educação do país, porque antes de 2010 mesmo com a conferência realizada na Tailândia em 1990 que propunha a educação de qualidade para crianças com idades de frequentar escolas, a Guiné-Bissau não tinha uma lei que regulamentasse o seu sistema de educação, portanto não podia falar de qualidade sem ter uma norma que regulamenta e orienta o sistema educativo, e, mesmo com essa norma ainda é importante discutir se no país está sendo oferecida uma educação de qualidade para as crianças.

Luísa da Sila Lopes e Lopes (2014) afirma que o Estado guineense possui a responsabilidade da materialização da Lei de Bases do Sistema Educativo, ou seja, através do Ministério da Educação, a lei deveria ser cumprida. Esta responsabilidade atribuída ao Estado advém não só do facto de ter sido ele o líder do processo, mas também por ter incluído várias camadas sociais no referido processo, ou melhor, na construção da Lei de Bases do Sistema Educativo guineense, vários grupos sociais e religiosos estiveram envolvidos.

Houve a participação dos professores; de pais e encarregados de educação; de ONGs; de alunos, de ministros/governantes que exerceram cargos na educação,

especialistas em educação, padres das Igrejas Evangélica, católicas e Muçulmanas; associação de escolas privadas, o Sindicato Nacional dos Professores (SINAPROF).

De igual modo, o Sindicato Democrático dos Professores (SINDEPROF), o liceu João XXIII (uma escola privada da Igreja Católica), associação de pais e encarregados de educação, Unicef, Técnicos do Ministério da Educação, Diretores Gerais do Ministério da Educação e Diretores Regionais da Educação.

O que resta enfatizar aqui, principalmente no que se refere à participação dos movimentos citados e as suas colaborações, assim como as suas pautas defendidas dá para perceber que a inclusão desses movimentos no processo da construção da Lei de Bases do Sistema Educativo teve um marco importante no que se refere à inclusão na discussão de pautas que poderiam beneficiar a sociedade em geral.

De certa forma, compreendo a importância da participação desses movimentos no processo referido sem esquecer também de ressaltar que essa participação pode ser uma oportunidade usada pelo Estado com finalidade de passar a imagem positiva do mesmo, por outro lado, resalto ainda que, a participação desses movimentos pode ser entendida como momento oportuno de defender os seus interesses particulares.

Assim como outras áreas para o desenvolvimento do país, o sistema educativo guineense sempre dependeu e depende dos recursos financeiros dos parceiros internacionais<sup>7</sup>. Ou seja, com o orçamento geral do Estado não se consegue suprir todas as necessidades referentes a educação em Guiné-Bissau.

De igual modo, aconteceu no processo de construção da Lei de Bases do Sistema Educativo do país, como mostra Luísa Da Sila Lopes e Lopes (2014), quando afirma que a intervenção do governo no processo de construção da Lei de Bases do Sistema Educativo foi marcada pela obtenção de fundos, através do Ministério das Finanças e da cooperação trienal, junto à Unicef para o pagamento do referido projeto.

---

7 Ressalto ainda que, Guiné-Bissau, é um país que depende muito do financiamento das organizações internacionais para área da educação e não só, portanto, de acordo com Mamadú Djaló (2009, pg. 53), principais parceiros internacionais da Guiné-Bissau são: Banco Mundial (BM), Fundo Monetário Internacional (FMI), UNESCO, UNICEF, Organização Mundial de Comércio (OMC), Organização Internacional do Trabalho (OIT), União Económica Monetária Oeste Africana (UEMOA), e União Monetária Oeste Africana (UMOA). A parceria para melhoramento do sistema da educação do país não para por aqui, por isso, “A Cooperação Portuguesa afirmou-se como um dos principais parceiros no setor da educação junto do Estado da Guiné-Bissau. A sua intervenção foi coordenada com os objetivos do Estado guineense, embora tenha sofrido os efeitos conjunturais decorridos da instabilidade política que se fez sentir nesse país” (CARVALHO, Clara. BARRETO, Maria Antónia. BARROS, Miguel, 2017, pg. 9). De igual modo, (Lionel Vicente Mendes, 2019, pg. 103), entende que, Fundo de População das Nações Unidas (FNUAP), Programa Alimentar Mundial (PAM), UNESCO e PLAN Internacional, são parceiros muito importantes em termos de financiamento do sistema de ensino da Guiné-Bissau.



Acredito que, os “apoios financeiros” dessas organizações internacionais muitas das vezes servem de maior parte do recurso para manutenção e desenvolvimento do sistema educativo do país. Portanto, acredito que esses financiamentos que as vezes são verbalizados de “ajudas”, podem servir de possibilidade de uma nova forma de colonialidade baseada na interdependência econômica formando basicamente consumidores em todos os sentidos. Consumidores, não só de produtos, mas de uma escrita da própria história e geografia de um imaginário social que muitas das vezes promove uma negação ou supressão cultural.

Que tipo de educação é para todos? Será que essa concepção educacional do BM foi inspirada nos valores locais? Qual é o interesse ideológico que está por trás desta política do BM? Será que a “democratização” da educação que o BM propõe foi acompanhada com a inclusão dos saberes de novos sujeitos (atores sociais) beneficiados do processo? Como as pessoas com deficiências estão inseridas nesse processo de “democratização” da educação? Até que ponto podemos afirmar essa perspectiva educacional do BM e sua preocupação fundante é apenas agrupar uma certa categoria de sujeitos no espaço escolar sem necessariamente se importa com suas demandas educativas específicas? (MENDES, 2019, p. 106).

Ainda, a citação acima possibilita a compreensão de que é de suma importância o investimento estatal para a área da educação no país. Incentivar a participação e a inclusão através da gestão democrática, por isso, entendo que, viabilizar investimentos e fundos para a área da educação poderá possibilitar o “avanço” do país assim como a de(s)colonialidade do saber.

Depois da independência da Guiné-Bissau, era evidente a instabilidade político-militar e a desconfiança que reinava entre as forças políticas e militares sem esquecer da desigualdade social entre os guineenses, essas e outras razões acarretaram na eclosão de uma guerra civil entre os militares denominados Junta Militar e os militares que eram fiéis ao então Presidente da República, João Bernardo Nino Vieira, acontecimento que devastou o país e deixou rastros que impossibilitam o desenvolvimento de toda esfera pública principalmente na educação.

De acordo com Perfirio Mendes (2008), com a instabilidade que se vivia no país principalmente entre os militares, fez com que no dia sete de junho de 1998, o então Presidente João Bernardo Vieira afastasse através de um decreto presidencial o Chefe do Estado Maior, General das Forças, o Ansumane Mané, acusando o mesmo de favorecer o tráfico de armas para os “Rebeldes Separatistas” de Casamansa, Senegal.

Por outro lado, o general Mané não só refutou as acusações como considerou inaceitável a forma arbitrária da sua demissão, entretanto, ele formou uma Junta Militar com objetivo de enfrentar o presidente, acontecimento que deu início a referida guerra civil.

Levante militar por parte da Junta Militar, foi considerado ato de rebeldia. Na altura, o Presidente Nino Vieira tinha relação amigável com o Presidente da Guiné-Conacri, Lassana Conté e um acordo da proteção mútua, o que levou o último presidente mencionado a enviar as suas tropas em detrimento da proteção do presidente guineense, o que pode ser considerado um dos primeiros momentos da participação de outros países na resolução do conflito ou na eclosão da mesma numa escala maior.

Por isso, Perfirio Mendes (2008) salienta que, a eclosão dessa guerra civil teve a consequência imediata depois que tropas estrangeiras foram chamadas, neste caso, tropas senegalesas e tropas da Guiné-Conacri, o que provocou o gradual aumento do apoio popular às partes envolvidas, transformando o que no início era considerado um ato de rebeldia estritamente militar num movimento essencialmente político.

De acordo com Relatório de Voz di Paz e Interpeace (2008), a guerra civil de 1998 conhecida como guerra de 7 de junho, foi uma das maiores crises de violência no país, durou 11 meses, pondo frente a frente quase todos os antigos companheiros de armas, ou seja, combatentes que lutaram contra a colonização portuguesa num conflito fratricida que se estendeu até 7 de maio de 1999. A referida crise político-militar, de um tamanho jamais igualado na história da Guiné-Bissau independente, provocou a maior acumulação de rancor entre os guineenses nos últimos anos, sem esquecer de que os efeitos dessa guerra foram altamente destruidores.

Ela aniquilou boa parte das infraestruturas da capital e interrompeu os esforços destinados a restabelecer o crescimento económico após longos anos de maus desempenhos, aprofundou a miséria, e rompeu os frágeis equilíbrios sociais laboriosamente construídos. Esta guerra deixou profundamente debilitadas as instituições do Estado e instalou uma crónica instabilidade política que se alimenta de todo o processo de decomposição do aparelho do Estado, da economia e da sociedade. (RELATÓRIO VOZ DI PAZ, 2008, pg. 18)

Vale salientar ainda que, a guerra civil de 1998 colocou em xeque o fim do regime do João Bernardo Vieira, que com o aumento da tensão, foi obrigado a refugiar-se na Embaixada de Portugal situada na cidade de Bissau, e que ao longo do tempo pediu asilo ao Governo Português, no entanto, Perfirio Mendes (2008) entende que, o argumento

oficial para abandonar a Guiné-Bissau foi a necessidade de cuidados médicos, assim saiu do país rumo à Lisboa.

A guerra civil terminaria em maio de 1999 com a vitória da Junta Militar sobre Nino Vieira, que parte para o exílio em Portugal. Malam Bacai Sanha, Presidente da Assembleia Nacional Popular (parlamento local), assume interinamente a chefia do Estado até a eleição prevista para o final do mesmo ano. Ele passa a exercer o poder presidencial em sintonia com o Comando Supremo da Junta Militar. Francisco Fadul foi nomeado primeiro-ministro do GUN – Governo de Unidade Nacional. (MENDES, 2008, pg. 26)

Sinalizo ainda que, para pôr fim à guerra, houve vários tratados e acordos internacionais assim como o envolvimento de várias organizações internacionais, como, Organização das Nações Unidas, Parlamento Europeu, Comunidade dos Países da Língua Oficial Portuguesa (CPLP) e dentre outras. De igual modo, vários países vizinhos da Guiné-Bissau, como Senegal, Gambia e Guiné-Conacri desempenharam papéis importantes nesse processo.

Ainda, Perfirio Mendes (2008) salienta que, o acordo de paz de Abuja, Capital da Nigéria, realizado em primeiro de novembro de 1998, na qual João Bernardo Vieira e General Ansumane Mané foram convidados. Portanto, ambas as partes assinaram um acordo que enfatizava a reabilitação de cessar-fogo assinado em 26 de agosto de 1998 na cidade da Praia; a retirada total da Guiné-Bissau das tropas estrangeiras; e dentre outros.

De igual forma, o Conselho de Segurança das Nações Unidas aprovou a criação da Comissão das Nações Unidas para Apoio à Reconstrução da Paz na Guiné-Bissau (UNOGBIS), a ser chefiada por um representante especial do Secretário-Geral. A UNOGBIS foi criada com função de coordenar todo o trabalho do sistema das Nações Unidas na Guiné-Bissau durante o período de transição até a realização das eleições, no âmbito da implementação do acordo de Abuja. (Idem)

As eleições gerais e simultâneas foram realizadas em 28 de novembro de 1999. Para o parlamento, registraram-se 13 partidos e, para a presidência, foram 12 candidatos, sendo 6 mais expressivos. O antigo partido único (PAIGC) teve como candidato no pleito o presidente interino Malam Bacai Sanha. Kumba Yala, do Partido de Renovação Social (PRS), (...) O quadro eleitoral foi o seguinte: Kumba Yala teve 38,8% no 1º turno e 72% no 2º turno de votos válidos; Malam Bacai Sanha teve 23,4% no 1º turno e no 2º turno obteve 28,0% de votos válidos. Com esse resultado, mudam profundamente as personalidades mais expoentes no Estado, mas a debilidade administrativa e a instabilidade política continuam. (MENDES, 2008, pg. 27)

O conflito armado de 1998, foi devastador para a sociedade guineense, e como esse breve esboço dá para perceber que a durou onze meses, e, após o seu fim, não houve a responsabilização de ambas as partes (Justiça), uma guerra que culminou com a desestruturação do próprio Estado, a divisão étnica na sociedade guineense, na política e entre os militares, sem esquecer de que foi um dos eventos que impossibilitaram a continuidade da construção da Lei de Base do Sistema Educativo da Guiné-Bissau e o atraso da educação.

Portanto, no dia 21 de maio de 2010, a Lei de Bases do Sistema Educativo da Guiné-Bissau foi aprovada em uma sessão parlamentar na Assembleia Nacional Popular (ANP), sem esquecer também de que naquela altura o país tinha acabado de sair de um golpe de Estado que aconteceu em 2009, que culminou com a morte do João Bernardo Vieira que após voltar do asilo, ganhou as eleições presidenciais de 2005. Com a sua morte, Raimundo Pereira ocupou o cargo de Presidente da República interinamente como mostra:

{...} aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo guineense teve lugar na sessão plenária a 21 de maio de 2010, com início às 10h13 e terminou às 12h46. Nessa sessão em que foi aprovada a Lei de Bases do Sistema Educativo, o quórum para a abertura da sessão foi preenchido. Estavam presentes 63 deputados e ausentes 37 do total de 100 que compõem a ANP. A Lei de Bases do Sistema Educativo foi, de acordo com a conclusão do debate apresentado no documento, “aprovada por unanimidade, 75 votos a favor, zero contra e zero abstenção. (LOPES, 2014, pg. 98)

A Lei de Base do Sistema Educativo da Guiné Bissau estabelece um quadro referencial que começa desde organização geral da educação, orientações, regulamentos e o próprio desenvolvimento da política educativa do país. Contando com VIII capítulos e 66 artigos. *Capítulo I: Do âmbito e princípios; Capítulo II: da estrutura do sistema educativo, Capítulo III: dos apoios e complementos educativos; Capítulo IV: dos apoios e complementos educativos; Capítulo V: da administração do sistema educativo; Capítulo VI: dos recursos; Capítulo VII: do enquadramento e avaliação do sistema educativo; Capítulo VIII: do ensino particular e cooperativo e capítulo IX: das disposições finais e transitórias.*

O meu interesse, é apresentar alguns artigos e alíneas que, de certa forma, podem servir de pontos de reflexão e de possibilidades críticas acerca do sistema educativo do país. No entanto, acredito que, para realizar essa análise, é de suma importância levar em consideração alguns artigos e alíneas que divergem com a realidade educacional assim como com os conteúdos que os livros didáticos apresentam.

Artigo 4.º **Esqueleto do Sistema Educativo, Ponto 1.** O sistema educativo integra a educação não formal e a educação formal.

Artigo 1.º **do Âmbito e Conceito, Ponto 4.** A iniciativa e a responsabilidade pelo desenvolvimento do sistema educativo cabem a entidades públicas e privadas.

Artigo 2.º de **Princípios Gerais, ponto 6.** O sistema educativo deve adequar-se ao meio social que o envolve e visar o pleno desenvolvimento da personalidade humana, democracia e progresso social.

Artigo 3.º **Objetivos Específicos e Alínea c)** diversificar, desconcentrar e descentralizar as estruturas e atividades educativas, de modo a adaptá-las às realidades do país.

O texto completo constando todos os artigos que compõem a Lei de Base do Sistema educativo pode ser verificado na referência citada. O ponto de partida da nossa questão é referente aos conteúdos que são ensinados por meio dos livros didáticos nas escolas públicas e privadas, se são, na verdade, diversificadas e adaptadas à realidade do país como foi salientado na Lei de Base da Educação. Será que os técnicos da educação e diretores das escolas que participaram do processo da construção da Lei de Base do Sistema Educativo do país tiveram a consciência crítica acerca da inclusão dos conteúdos locais nos currículos das escolas do país? Ou seja, a outra pergunta para reflexão, é que, como pensar a descolonização dos livros didáticos de História e de Geografia de 9º ano, num país cujo no Orçamento Geral de Estado (OGE) os recursos que são disponibilizados não conseguem suprir a demanda das escolas principalmente as escolas públicas?

Outras questões serão aprofundadas no capítulo dois, porém o mais importante para salientar aqui é que os quadros que reformularam a Lei de Base do Sistema Educativo guineense e os técnicos administrativos da educação são frutos da educação colonial e a maioria destes, fizeram curso superior em Portugal. E muitos docentes do ensino básico e secundário passaram por processos escolares e formativos por meio de uma educação que perpetua a continuidade da colonialidade. Suspeito que essas questões podem ser fatores determinantes na reprodução do pensamento colonial no sistema educativo do país.

### 1.2.1 A Colonialidade e a De(s)colonialidade estudando novos olhares

Acredito que é necessária a construção e debates sérios referentes ao pensamento de(s)colonial no sistema educativo da Guiné-Bissau, ou seja, a de(s)colonialidade do saber poderá possibilitar a reconstrução de significados emergentes para o sistema educacional guineense. De igual forma, no reestabelecimento de uma autonomia ideológico, hegemônico através de movimentos de contraposição a lógica colonial.

Como salienta Vívian Matias dos Santos (2018), é interessante ressaltar que o pensamento decolonial surgiu através de um movimento de contraposição fundamental à fundação da própria lógica de modernidade/colonialidade, por isso, Vívian Matias dos Santos (2018), defende que este movimento teve seu início nas Américas através da resistência do pensamento indígena e afro-caribenho, e, que diferentemente ocorreu nos contextos asiáticos e africanos, estes últimos que tinham suas finalidades de contraposição ao imperialismo britânico e ao colonialismo francês. \*\*

De acordo com Walter Mignolo, citato por Vívian Matias dos Santos (2018), ao levar em consideração a produção científico-política, o termo decolonial tem seus fundamentos como posição epistêmica insurgente, construído pelos intelectuais latino-americanos/as denominados *Modernidad/Colonialidad* (M/C). E o referido movimento foi fundado no fim dos anos 1990, com finalidade de radicalizar os ideais e o argumento pós-colonial. De certa forma, esta radicalização dos argumentos pós-coloniais enfatizava que era necessário construir caminhos diferentes e emergentes para efetivar a chamada radicalização através da crítica à teoria pós-colonial construída na Ásia e na África. (SANTOS, 2018)

As leituras possibilitaram o entendimento do termo colonialidade e de(s)colonialidade. Segundo Vívian Matias dos Santos (2018), o conceito de de(s)colonialidade seria a contraposição à “colonialidade”, e o descolonial seria uma contraposição ao “colonialismo”, já que o termo “*descolonización*” é utilizado para se referir ao processo histórico de ascensão dos Estados-nação após ter fim as administrações coloniais, ou seja, o termo descolonial se refere basicamente ao processo da descolonização dos povos submetidos aos processo colonial enquanto que a decolonização refere aos processo que é entendido que mesmo com o fim da ocupação europeia permanece a colonialidade enraizada nas sociedades que passaram por processo de colonização.

De certa forma, a colonialidade é um dos elementos que constituem o padrão mundial do poder capitalista, que no contexto de convergências de crises (econômica, ambiental, de representação política) sustenta a imposição de um determinado tipo de classificação social que opera nos planos materiais e subjetivos. (STRECK, MORETTI, 2013, p. 35)

O colonialismo deixou suas marcas que podem ser vistas nas sociedades e de forma particular em Guiné-Bissau. A colonização foi um processo duradouro começando pela ocupação através da dominação direta e indireta, subjugando as políticas, as culturas e as sociedades autóctones que foram dominadas, fazendo com que as raízes europeias dominassem de várias formas.

De igual modo, para Luiz Fernandes de Oliveira e Vera Maria Ferrão Candau (2010), o colonialismo é mais do que uma imposição política, militar, jurídica ou administrativa. É através da colonialidade que as raízes do colonialismo imperam de formas mais profundas no seio de um povo e sobrevive apesar da descolonização ou da emancipação das colônias latino-americanas, asiáticas e africanas que aconteceram nos séculos XIX e XX. Ou seja, esses autores nos mostram que apesar do fim dos colonialismos modernos, a colonialidade sobrevive. De certo modo, dá para perceber que com o fim da colonização a colonialidade passou a substituir a colonização, ou seja, mesmo com a independências dos países colonizados percebo que a dominação e a exploração, são visíveis através da colonialidade, esses povos continuam sendo explorados e dominados em quase todas as vertentes o que me levou a compreender que, as raízes da colonização possibilitam até hoje a dominação do saber, do ser e do poder.

Para Walter Mignolo (2017), o conceito da colonialidade foi introduzido inicialmente pelo sociólogo peruano Aníbal Quijano, no final dos anos 1980 e no início dos anos 1990, e elaborado pelo Mignolo em “Histórias locais/projetos globais e em outras publicações posteriores”. Desde este momento, a colonialidade foi concebida e explorada pelo autor como o lado mais escuro ou sombrio da modernidade.

De igual modo, Quijano deu um novo sentido ao legado do termo “colonialismo”, principalmente da maneira como foi interpretado durante a Guerra Fria junto com o conceito de descolonização, e suas ligações com as lutas da libertação na África e na Ásia).

Para Quijano, citado por Vívian Matias dos Santos (2018), o colonialismo diz respeito a uma “relação de dominação direta, política, social e cultural dos europeus sobre os povos conquistados de todos os continentes.” Enquanto a colonialidade é referente a

continuidade da estrutura do poder colonial ou imperial, ou seja, mesmo com o término das administrações coloniais e a emergência dos Estados-nação não significa o fim da dominação colonial.

Quijano (2009), sinaliza que a colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial que deriva do poder capitalista, a sua sustentabilidade se baseia na imposição de uma classificação racial e étnica da população do mundo “como pedra angular do referido padrão de poder e opera em cada um dos planos, meios e dimensões, materiais e subjectivos, da existência quotidiana e da escala societal”, no entanto, o autor acredita que a colonialidade parte e mundializa-se a partes do Continente americano. Ao mesmo tempo, reafirmamos de acordo com argumento do autor, que ainda existe a dominação colonial, por meio da colonialidade e que é necessária a criação de frentes ou movimentos teóricos e políticos de contraposição que podem ser denominados de decoloniais.

Percebo que é necessário o engajamento na construção de saberes decoloniais. A pergunta de partida neste caso é de que forma académicos guineenses como eu, e/ou a sociedade em geral de Guiné Bissau, podem se engajar nessa luta de denúncias da colonialidade que se perpetua no sistema de educação. E como a de(s)colonialidade pode servir instrumentalização das denúncias da colonização assim como da colonialidade para a reconstrução desses países? Mignolo (2017) afirma que, o pensar descolonialmente e as opções descoloniais, são um esforço analítico para entender o objetivo de superar a lógica da colonialidade “escondida” nos traços da modernidade que surgiram através das estruturas da transformação da economia do Atlântico para entender o que ocorreu na história interna da Europa e a relação disso com as histórias das colônias europeias.

Para citado por Santos (2018), a proposta decolonial vai, então, desde a denúncia da colonialidade até a proposta de construção de um movimento insurgente que rompa com a base epistêmica moderna instaurados nos países colonizados. Não se trata da aposta no pós-moderno. Trata-se de ir além. Significa apostar na potência da base epistêmica “não-moderna”, que não é sinônimo de pré-moderno. Ou seja, a necessidade da utilização da proposta decolonial deve-se partir no rompimento das epistemologias hegemônicas levando em consideração a produção de conhecimento através das bases locais.

Vale ressaltar que o processo da colonização não seria eficaz sem a desqualificação que os europeus realizaram sobre os povos dominados, ou seja, houve a desqualificação ideológica, cultural, social e política que tornou mais fácil a concretização da dominação europeia. Por outro lado, esta dominação se perpetua através



da colonialidade hegemônica em termos da produção de conhecimentos internalizada nos povos invadidos e dominados. E esse processo se concretizou por meio de aniquilação dos conhecimentos dos povos dominados, ou seja, segundo Boaventura de Souza Santos (2009), Mignolo (2016), Quijano (2009) e Santos (2018), através do epistemicídio. O epistemicídio vai além da anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjugados, é um processo persistente de produção da “indigência cultural”, ou seja a base do epistemicídio é a negação ao acesso à educação, principalmente de qualidade; parte também pela produção da inferiorização intelectual; “pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro [e povos originários] como portador e produtor de conhecimento e de rebaixamento da capacidade cognitiva pela carência material e/ou pelo comprometimento da autoestima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo” (CARNEIRO, 2005, p. 97, Apud. SANTOS, 2018, P.7).

Portanto, acredito que é de suma importância levar em consideração a necessidade de repensar as epistemologias ocidentais criadas ao longo de séculos. Isso não significa abandonar todo conhecimento institucionalizado, mas sim, partir do pressuposto da desvinculação epistêmico ocidental no qual as línguas, religiões e culturas negadas terão oportunidades de ressurgimento nas abordagens epistemológicas. Por isso, “opção descolonial é epistêmica, ou seja, ela se desvincula dos fundamentos genuínos dos conceitos ocidentais e da acumulação de conhecimento”. (MIGNOLO, 2008, p. 290)

Quando se trata da pedagogia decolonial, acreditamos que é fundamental levarmos em consideração o fator da interculturalidade, ou seja, a interculturalidade que se refere aqui não é somente o fato do contato que os europeus tiveram com os povos subalternizados, mas sim a possibilidade crítica de olhar e pensar uma nova forma de produzir conhecimentos no qual os conhecimentos dos povos subalternizados terão espaços epistemológico para uma ressignificação que pode possibilitar diálogo entre saberes.

Como afirmam Luiz Fernandes de Oliveira e Vera Maria Ferrão Candau (2010), a interculturalidade não deve ser compreendida somente como um conceito novo para referir-se ao simples contato entre o ocidente e outras civilizações, mas sim, a interculturalidade deve ser vista como algo que deve ser inserido numa configuração conceitual propondo uma mudança epistêmica capaz de produzir novos conhecimentos e possibilitando outra compreensão simbólica do mundo, sem esquecer a colonialidade do poder, do saber e do ser.

A interculturalidade ressaltada por esses autores nos remete a uma perspectiva que possibilita a construção de um “novo espaço” para construção epistemológica, no qual os conhecimentos que foram negados ao longo dos séculos assim como os conhecimentos ocidentais possam dialogar de forma crítica e igualitária.

No entanto, acreditamos em ideia de multiculturalidade crítica e igualitária poderia servir de um cunho epistêmico para possibilitar diálogo entres as culturas das etnias que compõem o mosaico étnico de qualquer sociedade assim como abrir o caminho para uma discussão mais ampla entre a cultura ocidental e as nacionais. Como afirma Catherine Walsh (2007, p. 9) citada por Luiz Fernandes de Oliveira e Vera Maria Ferrão Candau (2010) “assumir esta tarefa implica um trabalho de-colonial dirigido a tirar as correntes e superar a escravização das mentes, “a desafiar e derrubar as estruturas sociais, políticas e epistêmicas da colonialidade”.

A partir das análises e reflexões, entendo que é de extrema urgência o debate para evidenciar uma discussão séria sobre o sistema de ensino da Guiné-Bissau. Esse compromisso que acadêmicos dentro ou fora do país devem ter com intuito de neutralizar o racismo epistêmico, e de certa forma, desmistificar a verdade que ao longo dos séculos operam nas nossas sociedades enfatizando que os conhecimentos produzidos pelo ocidente eurocêntrico são únicos e legítimos instituídos como verdade científica. Acredito que é possível reconstruir os conhecimentos decoloniais que possam dialogar com qualquer que seja epistemologia. Mignolo (2017), afirma que descolonizar o conhecimento consiste na prática da realização das pesquisas que abordam os processos para superação da colonialidade, construir opções decoloniais em nas “ruínas” do conhecimento ocidental ou imperial. Por isso, “essa mudança de paradigma implica também a construção de uma base epistemológica “outra” para se pensar os currículos[...], ou seja, novos espaços epistemológicos, interculturais, críticos e uma pedagogia decolonial” (OLIVEIRA; CANDAU, 2010).

### **1.2.2 A questão de pesquisa e os objetivos**

Segundo minha experiência e leituras atuais, é incoerente negar a presença da colonialidade no sistema educacional da Guiné-Bissau. Por isso a pergunta da pesquisa nesse caso remete à reprodução da colonialidade, ou seja: os livros didáticos de Geografia e de História, de 9º ano das escolas públicas e privadas da Guiné-Bissau, reproduzem os conhecimentos que mantem a colonialidade da experiência anterior a luta da libertação?

## **Geral**

- Analisar conteúdos escolares de livros didáticos de História e Geografia de 9º ano das escolas públicas e privadas da Guiné-Bissau, assinalando os conceitos coloniais e seus vínculos na manutenção da colonialidade no sistema educativo do país.

## **Específicos:**

- Investigar como a educação colonial deixou rastros nos livros didáticos que possivelmente até hoje podem ser verificados no sistema do ensino da Guiné-Bissau;
- Identificar o viés da colonialidade nos livros didáticos e discutir a de(s)colonialidade para superação de alienação e dominação.

## **1.3 Justificativa**

Acredito que a educação tanto formal como informal, são uma das chaves para o desenvolvimento de um país ou de uma sociedade. Não se deve negar essa assertiva, mas é injusto não reconhecer que por meio da educação, um povo ou uma nação pode ser reféns da alienação. Portanto, para que essa realidade se inverta, é preciso procurar outras alternativas, porém de forma oposta, ou seja, desalienar.

A escolha da realização de uma pesquisa mais aprofundada acerca da educação colonial assim como da colonialidade no sistema do ensino guineense, se deve ao fato de que enquanto estudante do ensino básico e secundário, não tive a oportunidade de estudar e aprofundar assuntos sobre a história, a geografia da realidade guineense e, no entanto, acredito que mesmo com o fim da colonização, se verifica que o sistema de ensino permanece igual ou pior do que era no tempo de colônia.

Ou seja, um sistema de ensino que não possibilitou (possibilita) a reflexão dos acontecimentos sociais do próprio país, que não incluiu (inclui) os saberes nacionais nos currículos, assim como, uma educação que não é pautada para equidade e inclusão. Essas sim, poderiam dar fim ao colonialismo e à colonialidade permanentes. Por isso, enfatizo que a ruptura por meio dos pressupostos da de(s)colonialidade podem permitir a inclusão massiva dos conteúdos locais nos currículos e possibilitar aos adolescentes e aos jovens a terem o conhecimento sobre suas raízes culturais e sociais.

A minha chegada no Brasil principalmente na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira-UNILAB, com meu envolvimento junto às leituras de(s)coloniais, me possibilitaram enxergar outra vertente da realidade social e educacional do meu país. Por outro lado, fui motivado pelo vazio dos debates referentes à de(s)colonialidade no sistema educacional da Guiné-Bissau, quer no âmbito acadêmico, quer governativo e social.

Trata-se de uma proposta de trabalho de extrema importância, principalmente no que diz respeito à produção de conhecimento científico e à formação de recursos humanos, com ênfase na educação de(s)colonial, libertadora e inclusiva ao qual, acredito, pode-se mudar uma sociedade. Esta pesquisa trará uma grande contribuição analítica para a compreensão mais acurada dos desafios da educação descolonizadora do currículo na Guiné-Bissau.

#### **1.4 Breve levantamento de pesquisas já realizadas entre os anos 2016 e 2020**

Livros didáticos no sentido geral do termo, são ferramentas de grande alcance e importância para produção e circulação de conhecimentos formais, assim também, são parte de materiais didáticos que possibilitam de forma razoável o trabalho docente, facilitando o processo de aprendizagem de estudantes. No entanto, não se pode negar que são ferramentas que as vezes são compreendidas como incompletas com a necessidade de revisões, por isso, acreditamos que, realizar a pesquisa em relação aos materiais didáticos é importante para o “preenchimento” das “lacunas” ou discutir possíveis caminhos para suas modificações.

Como já enfatizei, o interesse em investigar livros didáticos se deu por meio da experiência vivenciada durante processo escolar no ensino básico e secundário nas escolas públicas do país e ampliado no grupo de pesquisa “Ensino de Sociologia nos Espaços Lusófonos” durante a realização do curso de licenciatura em sociologia na UNILAB. O referido interesse possibilitou ampliar a compreensão de como os livros didáticos podem ser utilizados como ferramentas de manutenção da colonialidade, ou, ao contrário, na construção de um sistema de ensino de(s)colonial.

Ao considerar as contribuições de autores e autoras que realizaram pesquisas recentes sobre o assunto, encontrei oito dissertações, oito artigos, um capítulo de livro e duas teses, publicados nos últimos cinco anos. Saliento ainda que, fiz busca minuciosa e seleção de materiais que podem servir como ponto de partida para entender como está se desenvolvendo as pesquisas em relação a temática.

Começando com a dissertação de Giseli Origuela Umbelino (2018), sob título “Aprender a desaprender a para reaprender”: a perspectiva da de(s)colonização do gênero no ensino de história”, um trabalho que tem como objetivo de produzir articulações teóricas dos campos de gênero, interseccionalidade e de(s)colonialidade, levando em consideração os marcadores de gênero, classe e raça/etnia. Portanto, para Umbelino (2018), por meio da perspectiva histórica, a origem da disciplina História no Brasil está interligada com a própria história do país e assume papel importante no contexto de formação de identidade nacional. Por isso, ela salientou ainda que, na construção dos primeiros currículos de História, a concepção de identidade nacional reforça as finalidades dos setores dominantes, baseada em uma história eurocêntrica, branca, cristã, masculina e da elite. Por isso, a organização curricular predominante nas escolas secundárias partia do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, e passavam a servir de modelo para os demais colégios do país, bem como para a elaboração dos livros didáticos.

Após a leitura da referida dissertação, percebo que, os problemas levantados resumem os modos como as questões de gênero, raça e classe são impregnadas nos livros didáticos, principalmente a verificação da pouca representação das mulheres nos livros didáticos de história. Por isso, é de suma importância recorrer aos pressupostos decoloniais para amenizar esses problemas. Umbelino (2018) entende que, a crítica decolonial é uma das formas mais eficazes para combater a colonialidade, através da busca constante de uma diversidade das epistemologias que de certa forma, podem contemplar as reflexões das classes populares valorizando a sabedoria ancestral dos povos tradicionais.

Na busca pelo rompimento com a tradição da história una, é válido pensar as articulações possíveis entre os ditos marcadores sociais de diferença. Os estudos interseccionais de gênero raça/etnia e classe apresentam questões importantes nesse sentido, bem como as abordagens da crítica de(s)colonial. (UMBELINO, 2018 p. 104). No meu entender, em relação à de(s)colonização de livros didáticos das escolas da Guiné-Bissau, a inclusão e as discussões sobre gênero e etnia são urgentes. E de certa forma,

essas questões podem suscitar debates em relação ao papel e lugar das mulheres na sociedade guineenses, assim como a importância dos saberes tradicionais das etnias que compõem o mosaico étnico do país, que muitas das vezes não são estudadas ou discutidas, levando em consideração a minha própria experiência.

A outra dissertação encontrada que, de certa forma, pode contribuir para compreender a de(s)colonização de livro didático é a de Amanda Lisboa Moreno Pires (2019) intitulada “Modelo de referência para análise de livro didático: contribuições para uma de(s)colonização didática no ensino”, que tem como objetivos construir um modelo referencial para análise de livros didáticos, analisando os livros didáticos do 6º, do Ensino Médio Fundamental, tentando descobrir as possíveis mudanças que ocorreram nesses livros com aprovação das Leis 10.639/03 e 11.648/08.

Nessa perspectiva, o referido estudo busca refletir sobre papel dos conteúdos referentes à história e à cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros no processo de de(s)colonização didática e, conseqüentemente, na construção da sociedade brasileira no que se refere aos afrodescendentes e índios, principalmente no que refere contextos de estudantes e professores perante discriminação racial e do cumprimento das referidas leis nas unidades escolares. Pires (2019) salientou que, nas primeiras pesquisas feitas sobre o livro didático, a representação social dos negros, assim como os valores culturais, a identidade étnico-racial e a discriminação são frequentes no livro didático, E que, de certa forma, são estigmatizadas as funções e os papéis considerados marginais, subalternos, reflexos da ideologia das classes dominantes.

Percebo que houve avanços no que diz respeito à de(s)colonização de LD principalmente com aprovação da Lei 10639/03, que possibilitaram a “inclusão” do ensino de História e da Cultura Afro-brasileiras na educação básico, um marco histórico importante para de(s)colonização do currículo no Brasil.

E, de igual modo, com debates de interesse por parte do Estado guineense, através de políticas educacionais o país poderá conseguir enormes avanços em relação à de(s)colonização dos livros didáticos.

Pires (2019) analisa que aconteceram avanços por meio das ações previstas na Lei nº 10639/03 e esses avanços ocorrem na atenção à questão da diversidade na sociedade, de igual forma, esses progressos ainda não são percebidos totalmente, pois se limitam a iniciativas individuais ou de coletivos organizados que têm essa questão como prioridade nas suas ações. É muito importante pensar na institucionalização dessas políticas como compromisso a ser definido entre todos os atores que integram a escola. Pires (2019)

entende que, mesmo com o referido progresso, ainda se verifica a configuração das questões sociais recebendo destaques em relação aos interesses presentes nos conteúdos e na organização de livros didáticos, por isso, não se pode deixar de constatar ideologias e visões de mundo sob a ótica do interesse capitalista nessas produções. Por isso, é importante destacar a necessidade de ampliar o conhecimento sobre os livros didáticos, sobretudo, devido à sua relevância no contexto escolar. Trata-se de instrumento mais antigo de trabalho na escola utilizado pelos professores (...) (PIRES, 2019, p. 27).

Luiz Fernando Kavalerski (2020), na sua dissertação de mestrado, “Entre a narrativa colonial e a trajetória decolonial: indícios dos lugares dos afro-brasileiros e indígenas nos livros didáticos de história do ensino médio”, procurou entender os indícios dos lugares dos Afro-brasileiros e Indígenas nos livros didáticos de História do Ensino Médio. Ele utilizou argumentos da colonialidade enquanto narrativa e de(s)colonialidade como trajetórias. Kavalerski (2020) advoga que, a política educacional é geradora de mudanças. (...), assim como um mecanismo constitutivo para uma sociedade mais justa e igualitária para todos.

De certa forma, como afirma Kavalerski (2020), ao longo das leituras dessas pesquisas, considero que, a de(s)colonização dos livros didáticos é de suma importância para transformação da sociedade, principalmente a sociedade guineense, possibilitando o equilíbrio de saberes e de poderes tradicionais assim como na construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

Victor Loback e Amélia Cristina Alves Bezerra (2018), analisam que a educação transformadora precisa reconhecer nosso condicionamento como subalternizados por forças moderno-coloniais da sociedade, de igual forma, negar as determinações. Ou seja, é possível um trabalho mais autônomo e democrático, que tencione e auxilie para o desalojamento de conceitos coloniais.

Acredito que, o desalojamento de conceitos coloniais referido é um processo difícil, mas, não impossível de concretizar, por isso, Victor Loback e Amélia Cristina Alves Bezerra (2018) salientaram que, é claro que uma abordagem plenamente de(s)colonial encontrará grande dificuldade de tornar-se “exequível”, principalmente quando nós como intelectuais conformamos com as subjetividades das bases coloniais, principalmente no processo da formação de professores e professoras.

A de(s)colonialidade implica a libertação das heranças coloniais, e mais uma vez, saliento que, o que entendo da libertação das heranças coloniais não significa menosprezo dos saberes ocidentais, mas sim, saber compreender historicamente e geograficamente a nós mesmo e o nosso processo de formação histórico e geográfico como um povo, e esse processo deve ser considerado de emergente, um processo para emancipação dos nossos saberes e conhecimentos.

De certa maneira esta libertação implicaria um deslocamento epistemológico de pensar uma Geografia mais próxima dos sujeitos, de seus lugares, suas histórias e modos de vida. Para tanto, torna-se urgente que, no entendimento da configuração do espaço geográfico, suas contradições e segregações, sejam vislumbradas formas de combater as desigualdades impostas aos sujeitos em determinadas partes do globo. Apontando, portanto, para a produção de uma Geografia forjada em uma narrativa implicada com os sujeitos e lugares que a produzem, e não mais referendada em uma narrativa eurocêntrica que, historicamente, tem nos revelado uma imagem distorcida do que somos, de onde viemos e onde estamos geograficamente no mundo. (CORRÊA, MEIRELES, 2019, p. 100-101)

Por outro lado, a de(s)colonialidade exige a desobediência epistêmica, portanto, essa desobediência epistêmica seria romper com as barreiras impostas pela colonialidade, ou, em outra perspectiva, saliento que, é necessário instaurar paradigmas que condizem com as nossas realidades como um povo, um povo que geopoliticamente foi negado a ressignificação de suas raízes.

Pensar a de(s)colonialidade de livros didáticos na Guiné-Bissau, me faz acreditar de que, é de suma importância levar em consideração a referida desobediência epistêmica, pensar o mundo da nossa forma com base nas nossas vivências culturais e sociais através de um ponto de vista particular, por isso, para Victor Loback e Amélia Cristina Alves Bezerra (2018), é importante romper com uma prática docente e um ensino de Geografia com padrões coloniais e repensar as bases teóricas e práticas pedagógicas.

A expansão da colonização principalmente na Guiné-Bissau, fortaleceu os conteúdos coloniais nos LD da História e Geografia consolidando discursos da europeização e da superioridade europeia. De certa forma, entendo que, a de(s)colonialidade do saber para uma educação transformadora e o empoderamento de saberes culturais e sociais na academia pode ser meio para possibilitar os adolescentes e jovens a experimentarem conhecimentos locais e se inteirarem na resolução de seus problemas.



A colonização subalternizou os nossos saberes enquanto povo, e acredito que, a resolução dos nossos problemas em termos da educação formal deve partir em conformidade da nossa realidade, pautando em diminuir as desigualdades em termos da etnia, gênero e saber valorizar e respeitar as nossas diferenças enquanto povo multiétnico. Por isso, considero de importante a reflexão de Victor Loback e Amélia Cristina Alves Bezerra (2018) em relação a essa questão, no qual o saber é historicamente subalternizado a partir da subalternização de quem os detêm. Por isso, é importante considerar o ensino de(s)colonial como forma de e recusar qualquer preconceito, de raça, gênero, classe ou orientação sexual e promovendo a valorização da diferença no nosso dia a dia.

Os livros didáticos de forma geral, são ferramentas importantes que facilitam o processo de ensino e aprendizagem. No entanto os materiais didáticos sempre se fazem presentes no que refere a educação formal de qualquer que seja povo ou país, por isso, realizar a pesquisa em relação à essas ferramentas são de suma importância. Buscarei também olhar para pesquisas voltadas a Guiné-Bissau levando em consideração os escritos produzidos a partir de olhares de acadêmicos e pesquisadores no Brasil.

Por isso, o processos de ensino e aprendizagens assim como de elaboração de um livro didático pode ou envolve as discussões e posições prós e contras dos conteúdos programados de um determinado livro, compreendemos esse fato, levando em consideração a própria importância que o livro didático tem, e o seu papel no sistema de ensino e aprendizagem formal.

Observo que o material didático, de um modo geral, sofre alterações que ocorrem em detrimento dos contextos políticos, econômicos, educacionais, culturais etc. com base nas localidades que são produzidos e utilizados, ou seja, em todo caso, os livros didáticos são produtos de várias discussões e elaborações que determinam os conteúdos que serão ensinados nas escolas independentemente das suas veracidade e enquadramento.

Jaqueline Lesinhovski Talamini (2009) salientou que, a presença dos livros didáticos na escola causa impactos de suma importância “na produção e circulação de ideias pedagógicas como formas de pensar o ensino e a aprendizagem, assim também na difusão de métodos de ensino e de avaliação”. De igual maneira, livros didáticos influenciam a formação de professores, e esses aspectos podem ser percebidos nas pesquisas realizadas nas áreas da Didática assim como nas de História da Educação, por isso, são materiais que compõem um campo de pesquisa de muita complexidade e que as

contribuições das pesquisas educacionais poderão ser benéficas para minimizar essa complexidade e ampliar mais horizontes de debates dessa área.

Percebo que, os debates em relação aos livros didáticos estão sendo aprofundados a cada dia, e são debates que suscitam questões acerca da importância das mesmas para escolas, professores e professoras assim como para alunos e alunas, mas, acreditamos também que, existem diferentes opiniões sobre esse tema de pesquisa, e muitas das vezes não se levam em considerações as opiniões de professoras e professores em relação ao uso dos livros didáticos assim como opiniões de alunos e alunas em relação à esses materiais escolares.

No artigo intitulado “A interseccionalidade de gênero, raça e classe em livros didáticos de EJA”, de Márcia Alves da Silva e Renata Kabke Pinheiro (2019), no qual objetivo dessas autoras é de buscar problematizar “as representações de gênero trazidas em livros didáticos, especialmente em livros da educação de jovens e adultos”. Elas acreditam que, é inegável que os livros didáticos desempenham um importante papel na formação dos/das estudantes, assim como na constituição social, cultural dos cidadãos e cidadãs.

Em todo caso, como já afirmei várias vezes, o livro didático é de suma importância para a própria organização do processo de ensino e aprendizagem, mas não podemos esquecer de levar em consideração de que, só o uso de livro didático não garante o melhor funcionamento dos processos referidos e a formação de cidadãos conscientes e críticos, preocupados com suas realidades capazes de lutar por uma “mudança”, como afirmam ainda Márcia Alves da Silva e Renata Kabke Pinheiro (2019), de que apenas o uso de livros didáticos “adequados” a realidade seja a garantia da formação de pessoas conscientes e atuantes nas esferas públicas e sociais, mas de qualquer forma, é sabido que os livros didáticos são uma das principais ferramentas que se utiliza nas e pelas escolas, proporcionando um equilíbrio do ensino de forma conceituada e organizada.

Assim como os já citados, para Paolla Ungaretti Monteiro (2016), os livros didáticos das escolas da rede pública possuem um peso ainda maior por se direcionarem a estudantes de classes de menor poder aquisitivo, ou seja, muitos desses estudantes carecem dos meios financeiros que lhes possibilitam adquirir experiências históricas fora das instituições ou das escolas formais. De certa forma, a referida pesquisadora acredita

que essas experiências podem ser adquiridas através de livros não didáticos, ou por meio de documentários, filmes ou na internet.

As discussões trazidas até aqui, são pertinentes para compreender a situação da organização, produção e distribuição dos livros didáticos na Guiné-Bissau de um modo específico. Como em outros países, nas escolas da Guiné-Bissau são verificadas a presença dos livros didáticos no processo de ensino e aprendizagem. São ferramentas utilizadas nas salas de aulas que possibilitam uma organização para que docente assim como alunos e alunas manuseiem, leiam e estudem concluindo o ciclo de aprendizagem no que refere a planificação e o alcance dos objetivos das aulas.

Vale salientar que, os livros didáticos escolhidos para análise, um é uma apostila de História do nono ano da escola pública e o outro é um livro didático de Geografia do nono ano da escola privada, de igual forma, ressaltar os conteúdos da referida apostila e do livro didático foram organizados pela direção das escolas em questão, levando em consideração as normas e leis para elaboração dos conteúdos previstos na Lei de Base da Educação do país.

Sem esquecer que, não existem produção e distribuição dos livros didáticos de História do nono ano por parte do Estado ou pelo governo, mas sim, cada escola produz uma apostila que lhe serve para organizar os conteúdos dessa disciplina, e essas apostilas são vendidas através das fotocópias. Nas escolas privadas, principalmente a escola cujo o referido livro didático de Geografia analisado é estudado, esse livro didático foi produzido com orçamento da própria escola e vendido aos alunos, o outro fato importante é que, alunos dessas escolas que não têm condições de comprar esses livros acabam emprestando aos colegas para fazer fotocópias.

### **1.5 Procedimentos metodológicos**

Para a realização desta pesquisa, foi utilizada a pesquisa bibliográfica. Sendo um trabalho do campo educacional, o levantamento de bibliografias é um fator fundamental no que refere ao embasamento teórico e conceitual, permitindo a compreensão do fenômeno pesquisado através das bibliografias e fontes históricas oficiais e não oficiais, assim como, procurando respostas através da análise das informações obtidas. Portanto, segundo Gil, a pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências

teóricas já analisadas e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos e páginas de *web sites*. (GIL, 2008).

Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem, porém, pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta. (FONSECA, 2002, apud GERHARDT, SILVEIRA, 2009)

Neste caso, para Cleber Cristiano Prodanov e Ernani Cesar de Freitas (2013), a pesquisa bibliográfica é elaborada a partir de material já publicado, ou seja, livros, revistas, publicações em periódicos e artigos científicos, jornais, boletins, monografias, dissertações, teses, material cartográfico, internet. A pesquisa bibliográfica permite o pesquisador ter contato direto com “todo” material já escrito relacionado ao assunto da pesquisa. Os autores citados acreditam que, é de suma importância levar em consideração a confiabilidade e fidelidade dos dados obtidos, ou seja, na pesquisa bibliográfica é crucial que o pesquisador verifique a veracidade dos dados obtidos, isso possibilita o mesmo a encontrar possíveis incoerências e contradições que muitas das vezes algumas obras apresentam. Prodanov e Freitas (2013), acreditam que para realizar a pesquisa bibliográfica é necessário seguir algumas etapas fundamentais, que são: escolha do tema; levantamento bibliográfico preliminar; formulação do problema; leitura dos materiais levantados; fichamento e redação do próprio texto. Na construção desse trabalho, levou-se em consideração essas normas ou etapas que possibilitaram a organização das informações obtidas e resultados prévios.

Além da pesquisa bibliográfica, foi feita o uso da pesquisa documental de livro didático para o ensino básico da Guiné Bissau. Segundo Menga Lüdke e Marly André (1986), a pesquisa documental parte da análise documental, o que pode ser considerada uma técnica muito valiosa em termos de abordagens de dados qualitativos, complementando informações obtidas por outras técnicas de pesquisa e desenvolvendo novos aspectos de um tema ou problema de pesquisa. Essas autoras sinalizam que, podem ser considerados documentos, quaisquer materiais escritos como fonte de informação que abordaram o comportamento humano. Ou seja, de acordo com Bernard Philips, citado por Lüdke e André (1986, p. 38), os documentos podem ser, leis e regulamentos; normas;

pareceres; cartas; memorandos; diários pessoais; autobiografias; roteiros de programas de rádio e televisão; discurso; jornais; livros; estatísticas e arquivos escolares.

Em relação à técnica de pesquisa, a análise de conteúdo foi fundamental para realização desta pesquisa, portanto, a análise de conteúdo em todo caso, pode ser definida como um conjunto de instrumentos metodológicos, que se utiliza para analisar diversas fontes de conteúdo, sem esquecer de que, é uma técnica de pesquisa que exige do pesquisador, a disciplina, dedicação, paciência saber utilizar o seu tempo. De igual modo, é de suma importância levar em consideração a intuição, criatividade e imaginação em relação ao conteúdo a ser analisado. (FREITAS, CUNHA, & MOSCAROLA, 1997).

Tendo em vista os objetivos traçados, as etapas de análise de conteúdo propostas por Laurence Bardin (1977), ou seja: pré-análise; exploração do material e tratamento dos resultados e interpretação dos mesmos possibilitaram o contato com livros analisados assim como a interpretação desses livros. Identificando os conteúdos históricos e geográficos e as relações desses conteúdos com a manutenção da colonialidade.

Vale salientar que, no pré-análise, levamos em consideração a escolha dos documentos a serem analisados, através do rigor e leituras para conhecer melhor os livros analisados assim como as demais fontes, em relação a exploração do material, levamos em consideração o recorte e enumeração dos conteúdos que devem ser analisados através da seleção dos capítulos que pretendemos analisar e, por fim, exploramos os conteúdos através da interpretação utilizando os teóricos críticos que trabalham a questão da de(s)colonialidade.

Em relação à perspectiva teórico epistemológico na pesquisa educacional, utilizamos teoria crítica que possibilitou a compreensão dos conteúdos dos livros didáticos a análise dos mesmos. Para Maria Paz Esteban Sandín (2010), no contexto da teoria crítica, a noção da ideologia é compreendida como central nos discursos críticos, através das duas concepções: a primeira, como cosmovisão ou conjuntos de crenças que as pessoas utilizam para dar sentidos as suas experiências, a segunda é representada como falsa realidade. No entanto, no que refere a segunda concepção, a autora entende que, “Teoria Crítica” tenta demonstrar como a ciência através das ideologias destorce a realidade social, moral e política, ocultando as causas de conflitos e “submetendo as pessoas a relação do poder”.

Por isso, levando em consideração esses pressupostos, os teóricos críticos utilizados para analisar os livros didáticos abriram horizontes para pensar criticamente

como os conteúdos desses livros didáticos ocultam ou distorcem a realidade social, moral e política do povo guineenses, submetendo aos adolescentes e jovens a compreensão falsa de suas realidades.

E, portanto, os livros didáticos e alguns aspectos da lei da educação básica de Guiné Bissau, serão materiais de estudo. Buscando compreender como essas leis e os livros didáticos de história e geografia do nono ano do ensino básico, das escolas públicas e privadas concretizam o sistema educacional do país, na manutenção da colonização, levando em consideração os pressupostos da de(s)colonização da educação.

Saliento ainda que, não tive oportunidade de fazer uma pesquisa do campo, ou seja, levantamento de dados em Guiné-Bissau, por isso, os livros didáticos analisados foram conseguidos através de uma conversa com meu irmão mais velho, explicando o mesmo, os objetivos e pergunta da pesquisa, assim como, a finalidade e a importância do referido estudo e os livros didáticos que pretendo analisar. Em seguida, ele, meu irmão, conseguiu comprar fotocópias dos livros e fazer scanner dos mesmos e enviar através do meu e-mail.

## **2. CONTEXTO HISTÓRICO POLÍTICO DE GUINÉ-BISSAU E A LEITURA DE(S) COLONIZADORA COMO FONTE DE ANÁLISE\**

Nesse capítulo, o interesse é apresentar um pouco da implementação do sistema educacional em Guiné-Bissau no período pré-colonial, colonial, e a educação nas zonas libertadas durante a luta da independência/libertação do país. E farei o exercício de analisar esses fatos por meio das leituras decoloniais que podem possibilitar a análise e a compreensão do cenário educacional no país.

A Guiné-Bissau semelhante a vários países africanos, possui seu contexto histórico e político por meio da invasão europeia, neste caso, a colonização portuguesa em todo seu domínio. Ressalto que, vários processos foram elaborados e estabelecidos para efetivação da colonização neste país. E o processo educacional é um marco forte para manutenção da colonização e seus rastros são visíveis na sociedade guineense atual.

Antes da chegada dos colonizadores europeus, existiam povos e grupos étnicos no país, esses grupos desenvolviam suas atividades de subsistência e viviam de acordo com suas culturas e costumes. De certa forma, antes da penetração europeia, a agricultura foi uma de várias formas de trabalho que possibilitou a sobrevivência nas comunidades. Como mostra Helida Maria Ferreira de Almeida (1981), que as diversas etnias encontradas nessa região, se dividiam entre sociedade de litoral e sociedade do interior. No litoral guineense, estavam estabelecidos vários grupos étnicos desde os séculos XIII e XIV, e a maior parte desses grupos se dedicavam ao cultivo de arroz e eram animistas, ou seja, adoravam as naturezas como forma de culto aos deuses. Viviam organizados de acordo com seus interesses e necessidade, sem esquecer de que eram povos que viviam “sem divisão de classes”, organizadamente em formas de Estados, no qual se verificava reis, nobres, artesões dentre outros.

Saliento que, antes da efetivação da infiltração e dominação europeia no continente africano, os europeus mantinham as relações comerciais com vários povos africanos, essas trocas comerciais possibilitaram os primeiros contatos de mobilidade humana entres esses povos, e que mais tarde a referida efetivação europeia se traduziu em colonização e a exploração desses povos. De certa forma, o século XV foi assinalado pelas expedições europeias, e essas expedições permitiram aos europeus terem contato com vários povos do mundo, inclusive povos africanos.

No entanto, de acordo com Mamadú Djaló (2006), os primeiros navegadores portugueses estabeleceram contato com a Guiné-Bissau nos anos de 1446-1447, e em 1588 fundaram espaço de estadia na margem do Rio Cacheu, Norte do país e que recebeu a primeira contingência de capitães portugueses. Ao longo dos anos, em 1630, se deu a ocupação administrativa da Guiné-Bissau pelos colonizadores portugueses, e cerca de 60 anos depois foi criada uma nova “capitania-mor” em Bissau que serviu como meio de defesa contra-ataques de outros navegadores que pretendiam estalar na região.

Esse contato que iniciou no século XV fez com que os portugueses adentrassem na região dos Rios da Guiné como salientou Diego de Cambraia Martins (2015), os portugueses conseguiram ter acesso a essa região através do Reino do Senegal. Chegaram a região no contexto da expansão marítima para o Atlântico, que foi patrocinado pelo Infante D. Henrique. Todavia, esses navegadores tinham interesses em mercadorias das caravanas transaarianas, o que originou o surgimento de comércio que unificava as rotas comerciais vindas do interior do continente ao litoral atlântico, no qual o primeiro objetivo era obtenção do ouro sudanês. Portanto, tendo acesso às margens dos rios que compõem a bacia hidrográfica da atual Guiné-Bissau, os portugueses ampliaram sua presença no território dos rios da Guiné, com intuito de dar seguimento ao comércio de escravos<sup>8</sup> cera<sup>9</sup> e marfim.

Assinalando o início da ocupação portuguesa na Guiné assim como a prática da captura de pessoas para o comércio de escravos e outras atividades, não se via tão fácil a dominação e continuidade das suas atividades, isto é, houve e sempre houve resistências por parte dos grupos étnicos que agrupavam principalmente em Cacheu e Bissau. Estes que assaltavam e atacavam as comunidades portuguesas que se encontravam no local.

Diego de Cambraia Martins (2015), enfatizou que, mesmo tendo se estabelecido no local e mantendo uma política de negociações com os poderes dos grupos étnicos, os colonizadores portugueses sofriam ataques e assaltos principalmente por parte da etnia Papel, grupo étnico majoritário que vivia em Bissau.

---

8 Design genérica de certos materiais sólidos de origem animal, vegetal, mineral ou fóssil, com várias propriedades e largo uso industrial. (Dicionário da Língua Portuguesa)

9 Material branco-leitoso, translúcido a opaco, mais compacto que o osso, que forma a parte central das presas de animais, como o elefante, o hipopótamo, o narval e a morsa [ É usada na confecção de joias, esculturas e diversos outros artefatos.]. (Dicionário da Língua Portuguesa)



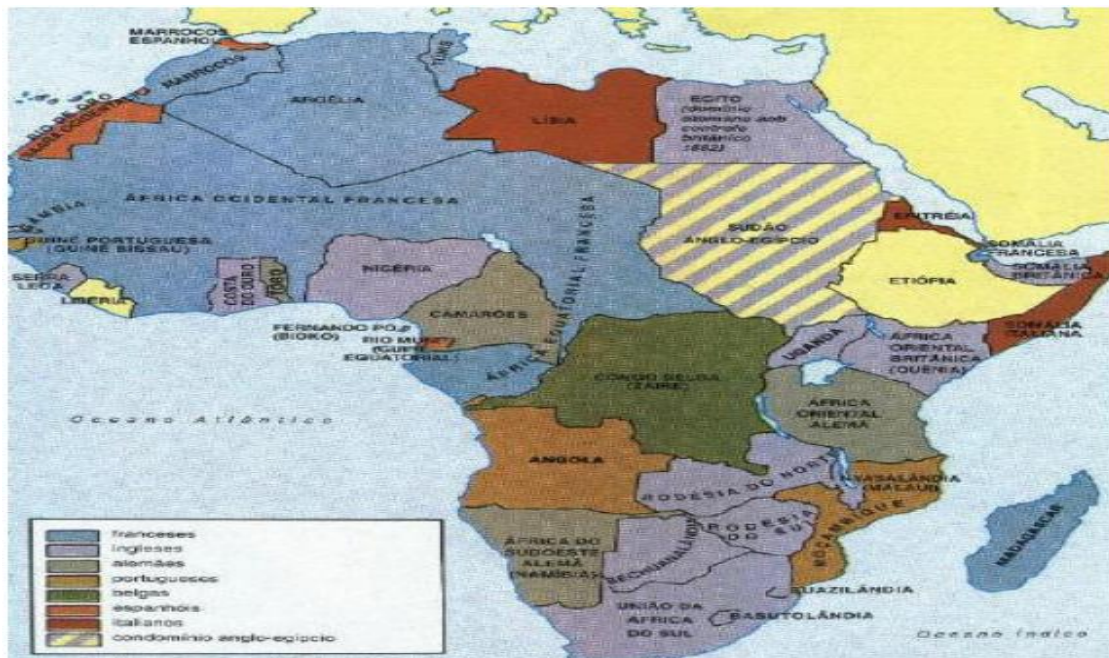
Se percebe ainda que os portugueses residentes na altura em Bissau e Cacheu, não temiam somente os nativos, ou seja, outras potências ocidentais se aproximavam da região com o objetivo de se instalar e seguidamente desenvolver suas atividades. Eram os franceses e ingleses que as feitorias portuguesas não conseguiram afastar. Esses eram rivais na corrida do comércio de escravos e de outras mercadorias. Outro fato é que apesar de os portugueses terem construído uma fortaleza em Cacheu desde o final do século XVI, não foram capazes de manter os ingleses afastados da Costa, de igual forma, no final do século XVII, os colonizadores portugueses tinham que lidar com a ocupação dos franceses que já haviam controlado quase a totalidade do comércio na Gambia e Senegal ou Senegambia, com exceção de Bissau e Cacheu. Deste modo, o domínio dos portugueses começou a se reduzir, o que obrigou os mesmos a praticar de modo exclusivo, o tráfico de escravos por meio dos rios da Guiné (MARTINS, 2015).

Para Diego de Cambraia Martins (2015), é possível perceber ainda, nesse processo de ocupação ou da invasão da África pelos europeus, que sempre houve as resistências de grupos e povos nativos. Assim como também, houve brigas entre as potências europeias para controlar diversas formas de comércio no continente africano. De modo que as potências com fraco poder de administração e de armamento, perderam suas feitorias e rotas de comércio. Isso fez com que Portugal como uma nação enfraquecida em termos de armamento, e que a partir do século XVIII, se viu obrigado a fazer os tratados de proteção como a Grã-Bretanha para assegurar as regiões “conquistadas”.

Nesse tratado, de acordo com Paulo Manuel Pulido Garcia Zilhão (2006), a Grã-Bretanha assegurou e reconheceu interesses de Portugal começando desde o “coração” da África. Isso possibilitou a extensão da soberania portuguesa por ambos os lados do Congo por cerca de 70 Km, e Portugal se responsabilizou e assegurou à Grã-Bretanha a livre navegação no rio Congo e concedeu-lhe a cláusula de nação mais favorecida em termos comerciais. Com esse tratado entre Portugal e Grã-Bretanha, a França, a Bélgica e Alemanha não se sentiram satisfeitos, e Portugal por sua vez decidiu pedir ao chanceler alemão, Otto von Bismarck à realização da Conferência de Berlin, realizada entre 15 de novembro de 1884 e 26 de fevereiro de 1885

Essas brigas entre as potências europeias no que tange à exploração da África, por meio do comércio de escravos e outras formas de negócios, poderia suscitar uma crise entre as referidas potências, e que na verdade suscitou. No entanto, para evitar a derrocada crise entre os mesmos, a Conferência de Berlin decidiu que o continente África deveria

ser dividido entre os europeus e seus aliados. Essa conferência contou com a participação da comitiva e representantes de Portugal, França, Bélgica, Grã-Bretanha, Alemanha, Áustria-Hungria, Países Baixos, Rússia, Dinamarca, Espanha, Itália, Suécia, Noruega, Turquia e Estados Unidos da América (ZILHÃO, 2006).



Mapa da Divisão da África - Conferência de Berlim. Fonte: MARQUES (1969), retirado do texto de CHARLES, Arlindo José. SÁ, Lucilene Antunes Correia Marques de. **Cartografia Histórica da África - Mapa cor de Rosa**. I Simpósio Brasileiro de Cartografia Histórica, 2011.

Para Paulo Manuel Pulido Garcia Zilhão (2006), as principais decisões tomadas nessa conferência foram a fundação do Estado Livre do Congo, no qual Portugal ficou apenas com a margem esquerda da foz do rio Congo; a liberdade de navegação e o livre comércio nos rios Congo, Niger e Zambeze, em particular em relação à foz e à bacia do Congo; e para a legitimação dessa divisão era necessário a ocupação efetiva dos territórios africanos pelas potências designadas de acordo com a divisão, o que implicava a existência de autoridade suficiente que obrigava os membros assinantes de tal acordo de respeitarem os direitos adquiridos; e que era necessário a ocupação militar e a proibição do tráfico de escravos. Assim foi e a “partilha” do continente africano.

No entanto, para garantir a posse dos territórios concedidos na Conferência de Berlim, os portugueses começaram a ocupar de forma massiva as regiões que lhe foram concedidas, o que originou deslocamento de portugueses para se habitarem em Guiné-Bissau. De certa forma, a ocupação da Guiné não foi fácil, ou seja, para sua efetivação,

houve uma guerra violenta de quase meio século, para impor o domínio português no território (DJALÓ, 2006).

## **2.1 A Educação Antes da Colonização Portuguesa na Guiné-Bissau**

Nas sociedades africanas, antes da colonização europeia, muito embora no Continente não se verificasse as instituições escolares formais, ou seja, a educação sempre foi um dos principais pilares das sociedades africanas e a oralidade era uma forma de educação, ou seja, os velhos passavam os conhecimentos para os mais novos através da oralidade.

De certa forma, como Mostra Zuleide Duarte (2012), de que, nas sociedades tradicionais africanas as narrativas orais configuram nos principais pilares onde se apoiam os valores morais, as crenças transmitidas pela tradição e, simultaneamente, previnem as inversões éticas e o desrespeito ao legado ancestral da cultura. Ou seja, o respeito a ancestralidade ou aos anciões era fundamental para transmissão dos conhecimentos.

A transmissão dos valores culturais, morais e educacionais ocorriam em vários lugares das convivências diárias das comunidades, nas cerimônias dos ritos de passagem de fase jovem para fase adulta e dentre outros momentos importantes dependendo da comunidade assim como da localidade. No entanto, percebemos que os mais velhos nessas sociedades eram respeitados não pela idade, mas sim pela experiência e conhecimentos acumulados, portanto, para Ampâté, Bâ (2010) “quando morre um velho africano, é como se queimasse uma biblioteca”. Ou melhor, levando em conta esse argumento, se percebe que os anciões tinham a mesma importância que as bibliotecas modernas têm na modernidade.

Na Guiné-Bissau, em especial, como em muitos países africanos colonizados pelos europeus, a educação se baseava em experiências que se vivenciavam nas comunidades, ou seja, não se verificavam as instituições escolares formais. Adolescentes e jovens aprendiam com os mais velhos as formas de contribuir nas comunidades através de ritos de iniciação que possibilitavam estes de integrarem como membros ativos das suas aldeias e desempenhar as funções que aprenderam ou que foram passadas pelos mais velhos.

De acordo com Jan Vansina (2010), muitas civilizações africanas, começando do Saara e ao sul do deserto, eram em grande parte civilizações nas quais a palavra falada era muito forte, mesmo onde existia a escrita; como por exemplo na África ocidental a partir do século XVI, pelo de fato de que poucas pessoas sabiam escrever, por isso a escrita muitas vezes foi relegada a um plano secundário em relação às preocupações essenciais da sociedade.

Como afirma também Francisco de Macedo (2017), esta forma de educação ou processo de aquisição de conhecimento se verificava nas comunidades de muitos povos africanos assim como na Guiné-Bissau. Não haviam escolas no sentido literal da palavra nem mestres no sentido clássico do termo, mas, cada adolescente e jovem aprendia com os mais velhos as formas de comportamento e de trabalhos em prol das comunidades. Neste caso, a educação estava inserida na vida, e na atividade de cada integrante dos grupos.

Ainda, para Helida Maria Ferreira de Almeida (1981), a educação pré-colonial, como aconteceu em várias regiões africanas, não era um sistema de educação com instituições formalizadas, o que aconteceu somente com a chegada dos colonizadores europeus no início do século XV. Na época pré-colonial, a educação das crianças e dos adolescentes ocorria de forma difusa, ou seja, era tarefa diária através de aprendizagens que ocorriam entre os mais novos com os mais velhos, esse modelo educacional possibilitava a interpretação das suas culturas e da natureza ou meio ambiente. Vale salienta também que essa educação ocorria de formas diferentes levando em consideração a forma de viver de cada grupo étnico.

A inexistência de instituições escolares formais não implicava na falta de educação ou de processos de ensino e aprendizagem. Nessas comunidades, os integrantes aprendiam uns com os outros em prol do benefício dos mesmos, possibilitando a formação e a continuidade das suas culturas e costumes. A vivência e aprendizagem acontecia de acordo com suas necessidades, e os conhecimentos eram ensinados sem a escolarização formal europeia. Lourenço Ocuni Cá (2000), ressalta que a ausência das instituições escolares nessas sociedades não significava a inexistência de ensino e aprendizagem. Era uma cultura oral, que veio a ser substituída e/ou aniquilada pela cultura escrita europeia. A aniquilação dessa forma de educar aconteceu com a presença dos colonizadores europeus principalmente em Guiné-Bissau, no qual o processo da

escravidão imposto a esses povos contribuiu com a ruptura da sociedade tradicional no qual as aprendizagens ligadas as comunidades foram se perdendo ao longo dos anos.

De certa forma, cada grupo ou etnia tinham as suas formas de eficazes de construir casas, de pescar, de cultivar campos ou “bolanhas”, exemplo das populações de Ilhas de Bijagós no sul do país ou aqueles que habitavam as costas marítimas tinham as suas técnicas de construir canos conheciam as forças e os movimentos de marés, as correntes dos rios e desenvolviam os conhecimentos de remarem suas canoas para se locomoverem (Idem).

No entanto, entendo que a educação na altura se baseava em passagem de conhecimento de mais velhos para os mais novos, estes últimos aprendiam as formas de produzirem seus alimentos, e aprendiam a conhecer as técnicas de sobrevivências. Portanto, essa educação tinha finalidade de fazer com que os mais novos passassem a integrar de maneira eficaz nas suas comunidades e se empenhassem no “desenvolvimento” do mesmo.

Essa experiência da educação se verifica até os tempos atuais em muitas comunidades da Guiné-Bissau, lembro que ainda em Bissau e no interior do país, ou seja, na minha adolescência, participei e vivenciei de várias atividades desse modelo educacional que ocorriam de formas diferentes de acordo com ritos de passagem e costumes de cada grupo étnico. Na atualidade, com a mobilidade humana e a globalização, esses ritos de passagens ainda se verificam de forma mais forte nas regiões ou nos interiores do país. De certa forma, sou fruto dessa forma de educação para o bem da comunidade.

Para Amadou Hampâté Bâ (2010), quando se fala de tradição em relação à história africana, refere-se à tradição oral, e para penetrar na história e no espírito dos povos africanos é fundamental conhecer essa herança de conhecimentos que ocorre através da passagem de conhecimento de ‘boca a ouvido, de mestre a discípulo, ao longo dos séculos’. De certa forma, essa forma de educação ainda não se perdeu e reside na memória da última geração de grandes depositários, de quem se pode considerar de memórias vivas da África.

Essa experiência educacional foi explicada de forma muito clara por meio da observação de Francisco de Macedo (2017), no qual Amílcar Cabral, o fundador da nacionalidade guineense e cabo-verdiana vivenciou um momento ímpar dessa forma de

aprendizado, onde se viu um adolescente de 11 anos a remar a canoa, e observou as técnicas utilizadas por este adolescente para aproximar da margem do rio, e a forma como o mesmo organizou os remos ao encostar na margem do rio assim como a maneira que pulou da canoa, ao observar esse cenário, Amílcar Cabral sublinhou que, se um determinado ambiente é o fator que constitui uma cultura então o nosso povo é bastante culto.

Ou seja, essa reflexão nos leva a aprofundar sobre a importância da educação tradicional dos povos africanos em especial do povo da Guiné-Bissau. Em outros aspectos, a nossa reflexão nos permite acreditar que, os conhecimentos tradicionais passados de geração em geração serviram- de cunho crítico para libertação do país. E esses conhecimentos podem ainda servir para o entendimento e as interpretações das culturas, religiões, línguas do povo guineense e contribuir para o enriquecimento dos conteúdos que hoje são ensinados nas escolas do país. Por isso, para Macedo (2017), o depoimento de Cabral sobre a realidade e o valor da cultura e conhecimento do povo africano nos faz acreditar que a educação tradicional africana tem o seu valor. Apesar de ser uma experiência da educação não formal ela serve para pensar criticamente e analiticamente que a cultura e os conhecimentos dos povos da Guiné-Bissau, que foram negados na época colonial, podem enriquecer os métodos pedagógicos e o próprio sistema educacional atual.

Cá (2000), acredita que em relação à educação, no referido contexto, não havia pessoas que ensinassem na sociedade africana tradicional uma forma de ensino formalizado como se verificava na sociedade ocidental, e nem existiam lugar privilegiado para a ‘transmissão’ do conhecimento. A forma de educar nessas sociedades e comunidades, baseava-se na passagem do exemplo do comportamento e do trabalho de cada membro com idade de aprender. Neste caso, todos os adultos considerando as suas funções nas suas comunidades podem ser denominados de professores, e essa educação não ocorria de forma temporal, mas sim, através de aprendizados durante a vida ao longo do tempo nas aldeias.

Ainda, Cá (2000) sinaliza que, a educação que se refere ocorria de modo espontâneo e diário possibilitava os mais jovens, uma forma de aprendizagem direta da realidade social ou da realidade em que estavam inseridos. Adquiriam saberes, e com esses saberes conseguiam sobreviver nos períodos da crise, e para sobreviver as crises,

essas sociedades aprendiam de acordo com as suas necessidades, a reprodução e a produção de seus bens necessários para sobrevivências

Bâ (2010), por outro lado, afirma que essa forma de ensinar não é sistemática, mas sim, ligada às circunstâncias da vida, ou seja, adolescentes e jovens aprendiam de acordo com acontecimentos circunstanciais. Ainda, o autor acredita que “Este modo de proceder pode parecer caótico, mas, em verdade, é prático e muito vivo. A lição dada e aprendida em determinada ocasião ou acontecimento, fica profundamente gravada na memória da criança. (BÂ, 2010, p.183)

Nas sociedades tradicionais antes da colonização portuguesa em Guiné-Bissau, essa forma de educação era muito visível e eficaz, ou seja, os conhecimentos que os mais novos aproveitavam dos mais velhos serviam para viver de acordo com o que a natureza lhes oferecia. Entendo que um exemplo lúcido dessa educação, pode ser compreendida no sentido de que, os conhecimentos serviam para suprir as necessidades, ou seja, os mais velhos ensinavam aos mais novos as formas de pescar, de cultivar e de caçar com o objetivo de suprir suas necessidades biológicas e de desempenharem desde muito cedo papéis de membros ativos que contribuem para a sobrevivência das suas comunidades.

Retomando à compreensão de Cá (2000) referente a esse modelo de educação, no qual antes da dominação colonial, nessas sociedades, a educação consistia em aquisição de certos conhecimentos e normas de comportamento como acontece em várias sociedades tradicionais africanas. Através da participação na vida do grupo familiar e da comunidade integrando-se nos trabalhos de campos, escutando histórias dos velhos e assistindo às cerimônias conjuntas, as crianças e os jovens aprendiam constantemente ao longo dos anos, e esses conhecimentos serviam como mecanismos da integração na comunidade, esses jovens aprendiam as habilidades e técnicas de produção, adotando as regras de comportamento e os valores importantes à vida comunitária.

De certa maneira, como já foi enfatizado antes, essa forma de educação através de ritos de iniciação que ocorria no continente africano de forma particular em Guiné-Bissau, foi aniquilada com a presença europeia. A criação das instituições escolares ocidentais pelos colonizadores europeus possibilitou a subjugação dessa educação de tradição oral, da cultura e costumes desses povos, afastando-os das suas vidas comunitárias perpetuando a subordinação e subjugação dos povos por meio da educação. A chegada dos europeus, ou seja, dos portugueses em Guiné-Bissau, com a implementação da

educação na forma de reprodução social, facilitou a exploração da mão de obra e a continuidade da exploração dos recursos naturais do país.

## **2.2 Educação Colonial na Guiné-Bissau entre 1470 e 1970**

A instalação oficial dos colonizadores portugueses na Província da Guiné, como era chamada, principalmente com a saída da Conferência de Berlin, acreditamos que os colonizadores portugueses decidiram de fato, implementar de forma mais rápida e eficaz, a dominação daqueles povos, a subjugação e a exploração dos recursos naturais e humanos. No entanto, a educação de qualquer que seja forma, foi um dos pilares utilizados para efetivação das características mencionadas.

Portanto, para Helida Maria Ferreira de Almeida (1981), A implementação da educação na época colonial, a educação dos africanos na altura, tinha como finalidade de manter a “superioridade” sócio econômica por parte dos colonizadores europeus, fazendo com que os povos africanos passassem a adquirir os padrões culturais estrangeiros, e de certa forma, educação formalizada colonial não teve por objetivo abranger um grande número de africanos, ou seja, o modelo educacional implementado na altura só conseguia abranger as populações das zonas urbanas, enquanto que, as de zonas rurais estavam sendo “educados” pelos missões religiosas, estas que só ensinavam os princípios religiosos principalmente o cristianismo-católico.

Ao estudar a educação colonial na Guiné-Bissau, percebe-se que era uma educação baseada na exploração do homem pelo homem. Como ressaltou Cá (2000), que a finalidade da referida educação era de manter, reforçar e dar continuidade à dominação, e estes são apenas alguns dos verbos que rimam com os principais objetivos do regime colonial no que diz respeito à educação, ou seja, os colonizadores não tinham interesse de instruir ou educar as populações subjugadas com intuito de serem povos livre e instruídos à procura de suas liberdades e manutenção de suas sociedades, mas sim, extrair da sociedade uma minoria de homens letrados, indispensáveis para o funcionamento do sistema colonial e submete-los a uma assimilação que devia retirar-lhes qualquer possibilidade de revelar e criticar o processo de exploração.



No entanto, levando em conta as questões apontadas, se percebe que, a política e o sistema educacional implementado pelos colonizadores portugueses em Guiné-Bissau, impossibilitou os nativos a refletirem acerca da condição humana que eram obrigados a viver. A exploração e a alienação eram princípios fundamentais para concretizar os objetivos coloniais.

Alexandre Brito Ribeiro Furtado (2005), relata que durante muitos séculos o país vivenciou a colonização e a dominação portuguesa e, uma grande maioria dos povos da Guiné-Bissau, os <sup>10</sup>“indígenas”, não se encontravam inseridos no sistema educativo, ou seja, não tinham direito à educação. E que nesse caso, foram entregues à educação missionária e apenas uma percentagem muito pequena tinha esse privilégio de receber a instrução escolar de nível primária, e essa minoria era considerada de “civilizada”. Ainda, o autor retrata a questão de que nos anos cinquenta, só se verificava os 7,3% dos alunos com a cesso a instrução primária elementar.

Acredito que, a implementação do sistema educacional pelos colonizadores não foi algo sem um planeamento e definições de objetivos, vale salientar também que os mesmos colonizadores portugueses entenderam o valor e a importância que um sistema de educação pode ter no processo de tomada de consciência de na própria alienação de indivíduos.

Neste caso Furtado (2005), nos mostra que, na definição das estratégias de atuação no domínio da educação que é um tanto complexa, mas necessária, as autoridades coloniais reconheceram muito cedo que a educação pode servir de força para transformação. Bemo como para a alienação das mentes, mas, neste caso específico da colonização, a educação devia constituir como um dos mecanismos permanentes de instrução para manutenção da ordem colonial e não de tomada de consciência para procurar a liberdade.

Portanto, essas reflexões nos remetem a dar ênfase à lógica do sistema educacional da época colonial, ou seja, se percebe que os colonizadores não tinham nenhum interesse de implementar ou oferecer uma educação capaz de possibilitar uma mudança de pensamento. Como ressaltou Furtado (2005), sobre a lógica da educação de que a escola deveria ser um lugar com características muito “especiais e com duas faces”, a primeira

---

10 Os grupos étnicos que compõem a diversidade cultural da Guiné-Bissau, eram denominados de “indígenas” pelos colonizadores português, pelo fato de não detiveram a civilização ocidental como a educação formal e outros traços da civilização europeia... diferentemente do Brasil, onde os indígenas são grupos étnicos originários do país.

é que, deve ser capaz de ensinar apenas o essencial ou rudimentos para esses povos, com finalidade de continuar a controlá-los, e por outro lado, a escola deve ser espaço de transformação desses povos, tirando-lhes a condição de serem “indígenas” para civilizados. E, com isso, torna-los os colaboradores mais próximos do sistema colonial vigente, de modo que com um mesmo sistema de educação estes não fossem capazes de reconhecerem a si mesmos e não percebessem que estavam servindo apenas a continuidade da exploração colonial mesmo tendo certos privilégios.

Como já foi enfatizado, as missões católicas se fizeram presentes no que refere a educação em Guiné-Bissau na época colonial, portanto, percebemos que o regime colonial se associou com a Igreja Católica para difusão de cristianismo e de exploração dos povos da Guiné. E, por isso, na visão de Cá (2000), para desenvolver o espírito do sistema educacional, o regime colonial português associou-se à Igreja Católica no seu “dever colonizador” para educar as populações dentro dos padrões particulares da cultura portuguesa. Foi preciso usar a estratégia de europeização para estabelecer uma ordem social que facilitasse a exploração econômica. Mesmo com este processo de incorporar a sociedade aos costumes europeus através da educação, na maioria dos casos, estes não gozavam dos mesmos privilégios e direitos com os colonizadores.

Eduardo de Sousa Ferreira (1977), enfatizou que, mesmo com a “generosidade” de permitir aos africanos se tornarem “mais civilizados”, e em termos teóricos, de gozarem dos mesmos direitos que os outros portugueses, isso acontecia de forma restrita, tendo em conta os obstáculos que impediam os africanos de atingir essa condição de “cultos”. Desta forma, poucos africanos tinham condições materiais para atingir a educação formal necessária, para a assimilação.

Por muitos anos, a ajuda de missões religiosas portuguesas, contribuiu com o regime colonial no que refere a sua continuidade de exploração dos africanos, em específico os da Guiné. Se percebe ainda, que no decorrer dos anos de 1836 a 1868, o Estado colonial substituiu as missões religiosas no que tange com a educação desses povos, de certa forma, Helida Maria Ferreira de Almeida (1981), acredita que, nesses anos, Estado toma o lugar das missões religiosas no ensino colonial, abolindo a através de decreto todas as ordens religiosas, no entanto, a política educacional passou a ser estabelecida por Estado e seus agentes da educação, mas, nenhuma mudança foi verificada em relação aos objetivos do processo de ensino e aprendizagem, ou melhor, a educação continuou a ser oferecida para poucos indivíduos.

Entre várias medidas legais tomadas pelo Estado colonial em relação à educação desses povos, observo que não houve interesse nenhum da implementação de uma educação igualitária, libertadora e equitativa, ou seja, o referido sistema educacional possibilitava a manutenção da dominação e exploração, mantendo sempre a desigualdade social. E também os conteúdos que eram ensinados não possibilitavam um avanço pleno na sociedade guineense, mas sim, abriam a possibilidade de aprendizagem dos conteúdos necessários para a continuidade da exploração e dominação colonial.

Almeida (1981), afirmou que das medidas legais relativas à educação, nesse período, o decreto mais “importante” para Estado colonial aconteceu em, 1845. O referido decreto possibilitou a criação de escolas nas colônias portuguesas, no qual a Guiné-Bissau fazia parte. Ele propunha a não distinção em termos da lei entre os africanos e europeus que se encontravam nessas regiões, ou seja, o sistema educacional passou a ser aprendida em dois níveis, como afirma a autora. O primeiro seria as escolas "elementares" que de acordo com decreto, deveriam ser instaladas de acordo com necessidade, e os conteúdos que deveriam ser ensinados devem se basear na escrita, a doutrina cristã, e a história de Portugal, enquanto no segundo nível, a lei estabelecida obrigou a criação das escolas nas capitais das colônias, onde se ensinavam a língua portuguesa, geometria, contabilidade, economia da colônia e física aplicada.

O estabelecimento desse decreto mudou somente a estrutura legal do sistema educacional, mas não mudou os objetivos do mesmo, no qual os princípios da exploração e da dominação podem ser percebidos através dos conteúdos ensinados. De modos que, não se ensinavam as línguas locais, nem a história desses povos, mas sim a língua portuguesa e história de Portugal. Essa estratégia era de desligar esses povos das suas culturas e línguas, perpetuando a dominação colonial através da educação.

Com tudo isso, nos anos de 1910, a proclamação da República em Portugal houve uma nova orientação para educação nas colônias portuguesas, no qual as missões religiosas foram substituídas pelas missões laicas, ou seja, houve a ruptura entre a Igreja e o Estado. E, nos anos de 1926, houve golpe de militar em Portugal, ou seja, a criação do “Estado Novo” no qual o Salazar, membro de um partido católico, assumiu o poder do Estado, implementado uma ditadura feroz aos portugueses e aos povos das províncias ultramarinas. Com essa ditadura salazarista em Portugal, nos anos de 1941, houve a criação de um novo estatuto missionário, que Almeida (1981), chama de estatuto Missionário reformulado em 1941 e estabeleceu tipos diferentes de ensino para "indígenas" e "civilizados". As missões se encarregavam da educação “rudimentar” para

africanos, que era ministrada de seguinte maneira: três anos de estudo da língua e civilização portuguesas, em escolas que situavam nas zonas rurais, e de igual modo, esse nível de ensino era um dos requisitos para povos africanos, incluindo os guineenses que desejassem cursar primário nas escolas do Estado colonial, estas que eram destinadas somente para filhos dos colonizadores europeus e eram localizadas nos centros urbanos.

A educação colonial em Guiné-Bissau, teve seus objetivos traçados e deveriam ser cumpridos e, neste caso, era o afastamento dos povos locais nas cidades, ou melhor, suas permanências nas zonas rurais e nos campos agrícolas. Esses fatos nos levam a pensar de que, o sistema educacional da era colonial não passava de uma segregação entre os europeus e a população local, mantendo um distanciamento até nos conteúdos que essas duas camadas de população devem aprender.

Como afirma Furtado (2005), um novo estatuto missionário de 1941, exigia a revisão do ensino escolar para indígenas, no qual algumas entidades colonizadoras defendiam o afastamento dos indígenas das escolas destinadas aos civilizados, neste caso, os filhos de portugueses, e outras entidades defendiam uma escola separada para indígenas, mas, com uma possibilidade de selecionar os “melhores alunos” que concluíssem a formação para terem acesso às escolas primárias oficiais. De certa forma, essa ideologia de separação de escolas entre “indígenas” e “civilizados” tinha objetivo de fazer permanecer a população local, que representava a maior parte da população em geral, longe das escolas. As escolas destinadas a esses últimos deveriam somente ensinar o “necessário” para a produção agrícola através de um sistema rude de educação considerada bastante para esse povo “primitivo”.

De igual modo, percebi que a educação colonial, era propositalmente inadaptada à realidade do país e à realidade das comunidades. Era uma educação que destruía os valores comunitários, pautava sempre pela divisão dos diferentes grupos étnicos e enaltecia o “subdesenvolvimento” do país através do crescente índice de analfabetismo que se verificava na altura.

Portanto, para Macedo (2017), além da não inserção da escola na sociedade, a educação colonial funcionava de forma seletiva, ou seja, o aparato colonial selecionava de acordo com o seu interesse os indivíduos que deveria ou poderia frequentar as escolas. Ao mesmo tempo, era uma educação de difícil acesso para a maioria da população, e os resultados obtidos ainda hoje se percebe, no analfabetismo das massas populacionais que se verificava desde a colonização, assim como nos primeiros momentos da independência do país, resultou no atraso principalmente no que diz respeito à falta de quadros

profissionais, muito embora o PAIGC trabalhou bastante para diminuição de índice de analfabetismo, como pode ser constatado na tabela abaixo.

População total em 1958	Número de analfabetos em 1958	Percentagem de analfabetismo em 1958
510.777	504.928	98,85

**Fontes:** Anuário Estatístico do Ultramar e Instituto Nacional de Estatística, Lisboa, 1958, In: Ferreira, 1977. Retirado do texto de Lourenço Ocuni Cá, A educação durante a colonização portuguesa na Guiné-Bissau (1471-1973), Rev. online Bibl. Prof. Joel Martins, Campinas, SP, v.2, n.1, out. 2000.

No entanto, para Daniel Júlio Lopes Soares Cassama (2014), a educação colonial, ou seja, a escola com uma instituição, foi um dos principais fator que Governo colonial português utilizou para estabelecer seu poder nas colônias, incluindo a Guiné-Bissau, a mesma escola serviu como veículo de conhecimentos religiosos, político, moral e social do acidente com intuito de manter os territórios sob dominação.

O modelo educacional em questão, sempre foi criticado pelos líderes da luta para independência do país, Cabral (1978) acreditava que era um sistema de educação cuja a ideologia era dominante, inferiorizava as culturas e as línguas locais, assim também o enaltecimento do homem branco que se verificava no mesmo sistema de ensino, como pode ser constatado na fala de Amílcar Cabral:

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

De certa forma, é evidente que os rastros da educação colonial são verificados e vivenciadas no sistema de ensino guineense nos dias atuais, neste caso, a colonialidade do saber e de poder, que estão mantidas nos conteúdos que são ensinados nas escolas. Portanto, o meu interesse parte do princípio de tentar entender que, até que ponto, possíveis rastros da colonialidade podem ser verificadas nos livros didáticos mesmo com fim da colonização, assinalar o viés para possível superação da referida colonialidade do saber.

### 2.3 Educação nas zonas libertadas durante a luta da libertação da Guiné-Bissau entre 1965 e 1973

A colonização portuguesa em Guiné-Bissau não foi um processo fácil para os colonizadores nem para os colonizados. Foi um processo doloroso que se percebe na forma de enxergar as realidades sociais, culturais e educacionais do país. De igual modo, percebemos que o sistema educacional implementado pelo Partido Africano Para Independência da Guiné e Cabo-Verde (PAIGC), serviu como forma de resistência à colonização portuguesa e estabelecimento de um “nacionalismo” que possibilitou a tomada da independência.

O nosso propósito é ilustrar como um possível sistema de educação, que foi pensado em um curto espaço de tempo, possibilitou a alfabetização de um número maior da população nas zonas libertadas mais do que sistema da educação colonial que perdurava de modo seletivo durante décadas, enraizando à pobreza, o analfabetismo, a divisão de classe assim como o empobrecimento do país e da exploração da mão-de-obra.

Como já afirmamos, houve a resistência contra a colonização, em toda a África e, em especial, em Guiné-Bissau, portanto, acreditamos que o povo guineense já estava aborrecido com o que se passava no país. No entanto, a década de 1960 foi marcada pelo início de independência de países africanos, no qual vários desses povos pegaram na arma e outras formas de resistência para findar com a colonização europeia no Continente.

O nosso interesse aqui, não é produzir a biografia de Amílcar Cabral<sup>11</sup>, mas sim, trazer um pouco da sua trajetória como nacionalista africano e fundador da nacionalidade guineense. De acordo com Kwame Kondé (2018), Cabral nasceu em Bafatá, Leste da Guiné-Bissau no dia 12 de setembro de 1924. Filho de Eva Pinhel Évora e de Juvenal António Lopes da Costa Cabral, naturais da Ilha de Santiago (Cabo-Verde). Passou seus primeiros momentos em Guiné-Bissau e nos anos de 1932, mudou-se para Santiago com os pais onde viveu grande parte da sua infância e adolescência.

---

11 O ideólogo das independências da Guiné-Bissau e Cabo Verde, Amílcar Cabral, foi considerado o segundo maior líder mundial de todos os tempos, numa lista elaborada por historiadores para a BBC. A lista é da “BBC World Histories Magazine” e foi feita por historiadores, que nomearam aquele que consideraram o maior líder, alguém que exerceu poder e teve um impacto positivo na humanidade. **Fonte:** <https://www.geledes.org.br/amilcar-cabral-e-o-segundo-maior-lider-da-historia/>

Ainda Kondé (2018) salientou que, nos anos de 1937 e 1938, começou seus estudos primários no Liceu de São Vicente em Cabo-Verde, e terminou nos anos de 1944. Após a conclusão dos estudos, ganhou uma bolsa para cursar agronomia em Portugal no Instituto Superior de Agronomia. Vale salientar que, desde cedo, em Lisboa, se envolvia nas lutas anticoloniais e antifascistas. Formado em agronomia, regressou para Guiné-Bissau, onde começou a trabalhar com recenseamento agrícola no posto experimental da Granja de Pussubé, dando o seu início para formalização das estratégias na mobilização das massas agrícolas e a fundação do Partido Africano da Luta para Independência da Guiné e Cabo Verde.

O regresso de Cabral para Guiné-Bissau, pode ser considerado como um momento importante para a mobilização da luta armada em todas as vertentes para a independência do país, ou seja, o seu olhar crítico e inconformado em relação à colonização não só em Guiné, mas sim em toda África, envolveu as massas e demais camadas sociais para denunciar e lutar contra a colonização.

Para Daniel Júlio Lopes Soares (2014), durante uma das visitas autorizadas pelo governo colonial, no dia 19 de Setembro de 1956, numa reunião considerada restrita em Bissau, Amílcar Cabral com o seu irmão Luís Cabral “que viria a ser o primeiro presidente da Guiné-Bissau”, juntaram-se com Aristides Pereira, Fernando Fortes, Júlio Almeida e Elysée Turpin, e, fundaram o Partido Africano da Independência (PAI), que mais tarde viria a ser denominado Partido Africano da Independência da Guiné e Cabo Verde. Depois da criação do referido partido, Amílcar Cabral voltou para Portugal.

Ainda Daniel Júlio Lopes Soares Cassama (2014), a volta de Cabral para Guiné, o partido passou a adotar a sigla PAIGC, Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde, a mudança da sigla aconteceu com o propósito de reafirmar a política de Unidade desses dois países, Guiné-Bissau e Cabo-Verde. De certa forma, foi decido uma possibilidade de negociação com governo português e caso houvesse a impossibilidade da negociação que logo de imediato deveria se dar o início da luta armada.

Não podemos negar que a fundação do Partido Africano para Independência da Guiné e Cabo Verde (PAIGC), foi um marco histórico da resistência e luta para independências desses povos, um partido que foi fundado principalmente por Cabral e seus companheiros, com intuito de mobilizar as massas para aderência a luta armada, e um partido que trabalhou em todas vertentes para denunciar os abusos da colonização portuguesa no país.

A colonização portuguesa em Guiné-Bissau fez desencadear vários eventos que nos possibilita a entender melhor como se deu a luta armada do país. Tchernó Indjai (2017), nos mostrou que a partida da segunda metade dos anos 40, no século XX, até princípios das independências dos países africanos que deu início em 1960, aconteceram várias movimentações promovidas por nacionalistas africanos. E após fim da Segunda Guerra Mundial, esses nacionalistas estavam ansiosos esperando e lutando para a liberdade de seus povos, e muitos eventos inesperados aconteceram, ou seja, houve as reivindicações, greves das massas populares pela melhoria de salários, assim como da própria tomada da independência, e de igual modo, houve a repressão por parte dos governos coloniais.

Não obstante, esses eventos foram perceptíveis em Guiné-Bissau, principalmente no que tange com as reivindicações de trabalhadores de Porto de Pindjiquiti localizada na atual Capital Bissau, então Guiné Portuguesa. Estes exigiam melhorias de condições de trabalhos assim como, melhorias e aumentos de salários pelos serviços que se prestavam ao governo colonial. E, pelo motivo de medo de rebelião, o governo colonial em Guiné, usou a repressão contra esses estivadores do Porto de Pindjiquiti.

De acordo com Tchernó Indjai (2017), no dia 3 de agosto de 1959, os trabalhadores do cais de Pindjiquiti resolveram promover uma manifestação contra as autoridades portuguesas, reivindicando melhores condições de trabalhos e laborais. Esses grevistas eram marinheiros, estivadores, cozinheiros, contramestres etc. Mesmo sendo pessoas com poucas instruções, o autor enfatizou que algumas delas já estavam se envolvendo nas ações nacionalistas.

O referido acontecimento foi um marco importante para o início da mobilização das massas para a luta armada, a repressão utilizada pelo governo colonial, repercutiu nos bastidores à nível internacional, uma repressão que deixou feridos e mortes assim como os presos políticos. Ainda, Indjai (2017), acredita que foi instaurado um inquérito oficial para apurar o acontecido, e foi constatado que nove pessoas morreram, quinze foram feridos gravemente e vinte e três estavam presos. E de certa forma, esses dados poderiam não corresponder a verdade, mas, porque de acordo com a versão do PAIGC, os mortos na reivindicação foram cinquenta, de certa forma, essa disparidade de dados pode ter interpretado como uma estratégia que o PAIGC utilizou para dar mais visibilidade e chamar atenção da comunidade internacional sobre o que se acontecendo na então colônia portuguesa.



Com séries de eventos ou acontecimentos que mudaram drasticamente o rumo do país, a mobilização da massa popular principalmente nas zonas rurais levou o desencadeamento da luta armada. Inicialmente começou através das táticas de “guerrilhas”, assim como a integração dos jovens nos grupos de guerrilheiros e o alastramento da luta para todo território do país. Como salientou (DUARTE SILVA 1997, p. 48, citado por Daniel Júlio Lopes Soares Cassama, 2014, 73), a luta armada de libertação nacional começou no dia 23 de janeiro de 1963 com o ataque realizado pelos combatentes do PAIGC ao quartel de Tite, Sul do país, na margem sul do rio Geba, onde sediava o comando de um batalhão português. Entretanto, a guerra se desenvolveu rapidamente em todo o território nacional, o que levou Cabral a afirmar que “foi mais a luta armada que se integrou na população que a população que se integrou na luta armada”.

De modo que a guerra estava se alastrando para todas as regiões do país, mesmo com tantas dificuldades e faltas de materiais para dar seguimento da luta armada, o PAIGC conseguia aos poucos libertar algumas zonas que eram ocupadas pelo exército português. Nas zonas libertadas para partido, viam-se a movimentação para articular os passos a seguir, e o partido ganhando mais força e apoio popular, desta forma, decidiu-se organizar congresso para definir os caminhos a seguir e conscientizar a população a aderir a luta.

De acordo com Ana Lúcia da Silva Reis (2020), o partido escolheu *Cassacá* como lugar ou espaço para realização do seu primeiro congresso durante a luta de libertação, o mesmo que foi denominada 1º Congresso de Cassacá. A referida região fazia parte de uma das zonas libertadas, uma das zonas libertadas que estava sendo reconstruída pelo fato de ser bombardeado pela aviação portuguesa, a realização deste mesmo congresso tinha como pano de fundo, a presença do partido nas zonas libertadas, pedir apoio da população e mandar mensagem da unidade e luta contra colonialismo português.

Libertando algumas zonas da ocupação colonial, essas mesmas zonas se deparavam com dificuldades não só das primeiras necessidades assim também da própria falta instituições escolares. Essa falta de instituições escolares principalmente nas zonas rurais se verificava pelo fato do governo colonial centralizava as escolas nos centros urbanos, impossibilitando as crianças e adolescentes de zonas longínquas de poderem frequentar as escolas. De acordo com Luís Cabral (1983), o analfabetismo na altura, atingiu mais de 99% da população das zonas rurais, os filhos dos camponeses não tinham acesso ao sistema do ensino que era reservado para os filhos da elite colonial na Guiné e

de seus empregados, por isso, PAIGC através da sua direção e de promessas feitas no Congresso de Cassacá, decidiu-se dar primeiros passos para criação da escolas denominada na altura de Escola-Piloto, que foi um dos passos importantes da possibilidade de acesso a ensino para os filhos de camponeses e para a reconstrução nacional.

Ainda, é de suma importância ressaltar que a Escola-Piloto, instalada na República da Guiné-Conakry, país vizinho da Guiné-Bissau foi possível com apoio da Jugoslávia, e de acordo Furtado (2005), a mesma escola foi inaugurada em março de 1965, foi uma escola que era destinada aos filhos dos guerrilheiros. Nos anos de 1967, a referida escola tinha cerca de 87 alunos e, ao longo dos anos, a escola-piloto foi transformada numa instituição politécnica, formando não somente os alunos do ensino básico, mas também os quadros políticos, professores para escolas das zonas libertadas em Guiné-Bissau.

Percebemos de que a referida reconstrução nacional através da educação e não só, partiu-se da ideia de proporcionar acesso à educação mesmo com dificuldades e precariedades que se encontrava o país, possibilitando os jovens e adolescentes a o engajamento na luta assim como no entendimento da importância e valorização das suas culturas e suas identidades como um povo. Por isso, Amílcar Cabral defendeu que é de suma importância a recuperação das tradições desses povos, recuperar a tradição ancestral, aproveitar o “lado bom” de culturas de outros povos de mundo, principalmente no que refere a inovação, para pôr fim a ignorância e abandono da “superstição” (Idem).

Vale ressaltar que, a criação das escolas nas zonas libertadas fora assumida pelos dirigentes do PAIGC, principalmente homens e mulheres que estudaram em Portugal e que na necessidade de contribuírem com a causa justa que era de(s)colonização do país e na recuperação da identidade cultural do povo guineense, tiveram que fugir de Portugal para Guiné no qual serviram como principais mentores da elaboração dos conteúdos escolares nas zonas libertadas.

Para Reis (2020), os povos africanos estudavam as suas histórias de acordo com perspectiva europeu, e isso foi um dos fatores que impulsionou a mobilização desses intelectuais no engajamento nos movimentos da recuperação da identidade cultural, levando em consideração as suas próprias realidades. Como também aconteceu na Guiné-Bissau, esses homens e mulheres formados em Portugal, viram-se no engajamento da desconstrução da realidade vigente, e a necessidade de produção de materiais escolares para escolas das zonas libertadas, e que de acordo com suas experiências, os materiais

escolares deveriam atender a realidade das crianças guineenses e não somente as realidades das crianças portuguesas que viviam na metrópole.

Essa tentativa de mudar paradigma no sistema educacional no momento, teve grande impacto no que refere a manutenção no analfabetismo e da dominação do poder e de saber, nesta ótica, as escolas das zonas livres da ocupação e administração colonial, tiveram grande importância na redução da taxa de analfabetismo e de aumento de número de crianças e adolescentes nas redes escolares.

Entretanto, Furtado (2005) acredita que, houve a tentativa de reforma no sistema de administração colonial principalmente no que refere ao sistema de ensino, e essa reforma foi assumida pelo PAIGC. Nas zonas libertadas, o partido lançou-se as bases escolares com um “novo” sistema de ensino e formação voltadas à organização do povo para a luta da libertação assim como para a emancipação do próprio povo.

Esse sistema de educação possibilitou a o “diálogo entre a teoria e a prática”, ou seja, nas escolas, os jovens e adolescentes que na sua maioria eram das zonas rurais, e para não afastar os mesmos dos seus meios de habitação, o partido a ligação da escola com o trabalho do campo, ou seja, era possível oferecer uma educação sem afastar os alunos dos trabalhos produtivos que ajudavam nos sustentos familiares ou na satisfação das necessidades básicas. Como afirmou ainda Furtado (2005), com as escolas abertas, principalmente nas comunidades, foram desencadados alguns projetos de “escolas auto-geridas”, esses projetos possibilitavam a ligação da escola com o trabalho do campo, com o propósito de garantir a educação básica para ‘todos’, sem a necessidade de retirar os alunos das zonas rurais.

A cultura como a identidade do povo guineense, fez presente no sistema educacional nas zonas libertadas, por isso, acreditamos que quando um povo assume e valoriza a sua cultura, o mesmo pode ser tomar a consciência e lutar para mudar a sua realidade, por isso, Cá (2000), acredita que um povo que preserve a sua cultura é capaz de se mobilizar para a luta e “esta, por sua vez, torna-se um fator de cultura à medida em que o dinamismo social se desencadeia”. De igual modo, a valorização das culturas dos povos que compõem o mosaico étnico da Guiné-Bissau levou o PAIGC a considerar de suma importância a introdução dessas culturas no sistema do ensino nas zonas libertadas. Uma educação voltada e integrada em todas atividades que o povo desenvolvia, uma educação para a compreensão da própria luta do povo.

Percebemos que, os camponeses tiveram papel importante no processo da de(s)colonização do país, por isso, foi necessário a conexão entre o trabalho do campo

com a educação escolar, o que possibilitou a aderência da massa popular a luta armada assim como o interesse da mesma massa em frequentar as escolas nas quais os conteúdos programados eram adaptáveis as suas realidades, por isso, para Furtado (2005), na época, o povo guineenses era na sua maioria composto pelos camponeses, portanto, sistema de educação teria que ser adaptada à realidade cultural do próprio povo, valorando as suas tradições e culturas, levando em consideração as práticas agrícolas. Nas referidas escolas, os conteúdos eram baseados nas realidades sociocultural, conhecimentos em relação as técnicas modernas de acordo com as condições que dispunham, uma educação que era orientada para subsistência do povo e o seu contributo para independência total do país.

A impossibilidade de frequentar as escolas que o povo guineense tinha quando o governo colonial controlava todo o território nacional, levando em consideração que as escolas eram elitizadas ou seja nas suas maiorias, eram frequentadas pelos filhos dos colonizadores que viviam na “província ultramarina” e filhos de seus empregados assim como a centralização das mesmas nas zonas urbana, pode ser percebida como fator do analfabetismo e da desigualdade que então se verificava e constatada até depois da independência do país. Com isso, acreditamos que mesmo com todas essas dificuldades os adolescentes e jovens queriam frequentar escolas ou queria aprender, mas dado a impossibilidades mencionadas, não conseguiam ingressar nas escolas. Por isso, para Macedo (2017), à medida que a consciência da libertação total do país foi incutida na mente do povo, a vontade de aprender cresceu rapidamente, ou seja, se verificou o aumento de número de crianças com idade de frequentar escolas cresceu num “ritmo invulgar” assim como o aumento de números de professor, como ser visto na tabela abaixo.

Ano escolar	Escolas	Professores/as	Alunos/as
1965/66	127	191	13.361
1966/67	159	220	14.386
1967/68	158	284	9.384
1968/69	134	243	8.130
1969/70	149	248	8.559

1970/71	157	251	8.574
1971/72	164	258	14.531 Houve aumento de número de alunos/as, professores/as, porque, a luta da libertação já estava quase no seu fim, era mais viável pessoas frequentarem escolas.
1972/73	156	251	15.000

**Fontes:** Documento do Comissariado de Estado da Educação Nacional e cultura da Guiné-Bissau, julho de 1976. Retirado do texto de Lourenço Ocuni Cá, A educação durante a colonização portuguesa na Guiné-Bissau (1471-1973), Rev. online Bibl. Prof. Joel Martins, Campinas, SP, v.2, n.1, out. 2000.

Acreditamos que a disparidade de dados que se se verifica na tabela acima referente ao aumento de número alunos/as e professores/as assim como a diminuição desses números, esse fato é devido o ambiente que o país estava vivendo, a luta da libertação assim como os ataques que os combatentes da liberdade da pátria sofriam em algumas zonas libertadas é fator principal da disparidade em questão.

A implementação da educação nas zonas libertadas, foi muito importante para dismantelar o regime colonial interno, a educação serviu como base para diminuir o analfabetismo, mas, não se pode negar também que era uma educação militante, ou seja, uma educação que era baseada também no ensino de ideologias para o combate libertador, de igual forma, não se pode negar que as escolas das zonas libertadas um número maior de crianças num período curto mais do que número das crianças alfabetizadas nas escolas que eram gerenciadas pelos colonizadores.

Retomando ao Cá (2000), a educação escolar que funcionava nas zonas libertadas e rurais do país, era um sistema educacional que poderia ser chamada de educação “militante”, uma educação que facilitou a tomada de consciência para a defesa da integridade territorial e do povo. E, ao mesmo tempo, PAIGC, ao criar essas escolas deu uma enorme “foiçada” no regime colonial português com a implementação de um sistema de ensino alternativo e diferente do que era oferecido pelos colonialistas.

Como já foi enfatizado, o sistema educacional implementado na época colonial, na sua totalidade colonialista, negou o viés das experiências das sociedades tradicionais, se verificava a desvalorização da cultura tradicional a desvalorização dos saberes que os mais velhos passavam aos novos, através das experiências diárias, no entanto, o sistema educativo implementado pelo PAIGC nas zonas libertadas procurava retomar o que havia

de relevância na experiência da sociedade tradicional guineense. A informalidade educativa e sua espontaneidade tradicional eram revalorizadas, assim como o recurso à experiência dos anciãos (CÁ, 2000).

O processo da implementação da educação “formal” nas zonas libertadas, foi um marco importante suscitando o espírito nacionalista no povo que possibilitou a libertação do país assim como um nacionalismo que se vivenciou nos primeiros anos da independência do país. O referido sistema de ensino era de um modelo diferencial do que foi implementado pelos colonizadores, ou seja, nas zonas libertadas, passavam a ministrar os conteúdos relacionados à cultura dos povos da Guiné, mas também, era incorporado no ensino de acordo com condições existentes a cultura técnico e científico universal.

Como afirma ainda Cá (2000), a educação contribuiu fortemente para a emergência de uma cultura verdadeiramente nacional que, extraído das raízes nacionais os aspectos “positivos” das diferentes culturas tradicionais que compõem o mosaico étnico do país, assim como foi possível a incorporação de acordo com necessidades e condições, as diferentes formas da educação científica e técnica que se verificava em outras partes do mundo.

Mesmo com dificuldades de materiais escolares, precariedade de infraestruturas escolares, viu-se nascer um sistema educacional no qual não se media esforços para possibilitar o processo de ensino e aprendizagem assim como a ligação da escola com o trabalho do campo e a participação dos alunos e das comunidades na gestão das escolas e a preservação das infraestruturas e dos materiais escolares era tarefa de todos e todas. Das condições de guerra que ainda estava acontecendo, essas dificuldades não impossibilitavam o avanço de alfabetização de crianças e adolescentes, ou seja, a educação nas zonas libertadas obteve resultados importantes, escolarizando grande parte da população como foi mencionado na tabela acima assim como nos esboços de autores trabalhados. (Idem)

Desde então, pode ser verificada o início de um avanço no processo de ensino e aprendizagem que possibilitou o a formação escolar de jovens e adolescentes dentro e fora da Guiné-Bissau, homens e mulheres que ao longo dos anos se tornaram os dirigentes do país, dando início a formação de um Estado “novo”, “livre” da colonização de forma direta com a proclamação unilateral da independência no dia 24 de setembro de 1973, que foi reconhecida pelo Portugal no dia 10 de setembro de 1974.

Entendemos que o país ainda sofre as consequências de uma dominação colonial prolongada por cinco séculos, mesmo com a tomada e o reconhecimento da independência, portanto,

É possível afirmar que o processo educacional a que este povo foi submetido naquele tempo, tinha como finalidade aniquilar de forma concreta as suas raízes culturais, e inculcar nas suas mentes a europeização de forma abstrata e clara. Rosiska Darci de Oliveira (1977) salienta que o conteúdo do ensino abordado na época referia-se somente à realidade da metrópole-Portugal porque “a África não tinha história”, quer dizer, a história do Continente não tinha existido antes da chegada dos europeus.

No entanto, com todas essas experiências que o país vivenciou no que refere a educação, entende-se que, de certa forma, algumas mudanças precisam ser feitas levando em consideração as dicotomias moderno e tradicional, colonial e decolonial. As diferenças dicotômicas e discursivas que existem na sociedade africana levam como pressuposto, direta ou indiretamente, a existência de uma dualidade social (tradicional e moderno) com saberes, práticas e valores aparentemente contraditórios e que muitas das vezes entram em conflitos, quando não são articulados. Por isso, deve-se promover e discutir a interação entre os saberes, práticas e valores da natureza moderna, tradicional e local nos países africanos. (CASTIANO, 2006).

Deste modo, entendemos que o avanço de um país depende profundamente do setor educativo como de outras áreas, por isso as reformas curriculares seriam necessárias e viáveis para a neutralidade da colonialidade ou a sua superação no sistema de ensino. Por isso, para José P. Castiano (2005) a participação constitui a porta principal aberta por onde vão entrar na escola os saberes locais. Quer dizer, através da participação da comunidade no desenho dos conteúdos para que os idiomas locais ou maternos possam ser utilizados para lecionar algumas disciplinas. Há que se convidar os artesãos locais, para ensinarem certos conteúdos por eles dominados, proporcionar oficinas locais como centro de recursos para os alunos realizarem visitas ou excursões, sem esquecer-se de ensinar as histórias locais que muitas das vezes são contadas pelos mais velhos, e usos e costumes locais.

Enfatizo que, na Guiné-Bissau, existem inúmeros grupos etnolinguísticos com suas variáveis tradições e costumes que estão espalhados em todas as regiões do país, deste modo, é da suma importância a criação de políticas educacionais para legitimar os conhecimentos e cultura desses grupos étnicos assim como a inserção dos mesmos nos currículos escolares. Portanto, é necessária a implementação das políticas educacionais

para a de(s)colonização dos currículos assim como do sistema do ensino, inserir conceitos e costumes locais nos processos de ensino e aprendizagem, possibilitar os alunos a compreenderem de forma crítica as realidades do seu povo. Por isso, vale levar em consideração a compreensão no que trata o currículo local levantado por Castiano (2005), onde o autor acredita que o currículo local parte do pressuposto da introdução de alguns conceitos, hábitos, usos e costumes da região no processo de ensino-aprendizagem.

Nesta ótica, Pacheco (2000) nos mostra que, para desenvolver um currículo é fundamental levar em consideração a territorialização, o que significa percorrer e valorizar os caminhos seguidos pela escola ou pela região com a finalidade de alcançar uma autêntica territorialização do ensino. Deste modo, é necessário construir projetos curriculares locais devolvendo competências para referenciais nacionais.

A Guiné-Bissau é um país multicultural, com aspectos tradicionais e linguísticos ricos que norteiam os valores sociais do seu povo. Por isso, é necessário criar políticas educacionais para possibilitar a de(s)colonização dos currículos, pautando na elaboração dos currículos interculturais. Ainda Pacheco (2000) acredita que a educação está não só vinculada às questões sociais, mas também às ideias de mudança, portanto, qualquer política educativa deve ser discutida em função dos conflitos existentes. Desta maneira, a descentralização deve ser vista pelo Estado como uma estratégia de resolver esses conflitos e ainda legitimar os contextos locais que por muito tempo são silenciados pela administração burocrática.

Como salienta Nilma Lino Gomes (2012), a de(s)colonização do currículo “implica conflito, confronto, negociações e produz algo novo”. Essa de(s)colonização implica ainda o confronto entre poder e saber. Como se sabe, estamos perante confrontos entre diferentes experiências históricas, econômicas e visões de mundo, por isso, a superação da perspectiva eurocêntrica e a de(s)colonização do currículo passam a ser desafios para a escola, os educadores e as educadoras, o currículo, assim como para formação docente.

Ou seja, seria isso um dos caminhos possíveis a trilhar a de(s)colonização dos livros didáticos e manuais escolares na Guiné-Bissau. O que remete à negociação que leve à produção de algo novo e desafiador.



### **3. APRESENTAÇÃO DOS LIVROS DIDÁTICOS RASTREADOS E ANALISADOS SOB A PERSPECTIVA DA DE(S)COLONIZAÇÃO**

Neste capítulo, o meu interesse é apresentar os conteúdos dos dois livros didáticos de História e dois de Geografia, das escolas públicas e privadas que serão analisados, levando em consideração os marcadores da colonialidade. Os livros didáticos de história e de geografia escolhidos para análise representam um marco fundamental para realização deste trabalho. Levando em consideração os conteúdos que identificarei como marcadores da colonialidade, acredito que os mesmos conteúdos representam o imaginário da história e geografia da Guiné-Bissau e do Ocidente. De igual modo, o outro foco da análise será baseado na apresentação da inconsistência dos conteúdos destes livros didáticos com os artigos da Lei de Base da Educação já apresentados.

As leituras dos livros didáticos rastreados foram interessantes, pois revivi as minhas trajetórias escolares trazendo à tona as lembranças do percurso escolar, assim como, das provas feitas durante a realização do 9º ano na Escola do Ensino Básico e Secundário na Escola 23 de Janeiro, em Bissau. Saliento ainda que, Geografia e História foram minhas disciplinas favoritas e importantes na minha formação escolar.

#### **3.1 A questão do financiamento dos LD e aspectos da lei para o Ensino Básico em Guiné Bissau**

Desde a independência do país, os esforços são fundamentais para proporcionar materiais didáticos aos professores e alunos, possibilitando melhor organização dos conteúdos. Levando em conta as várias dificuldades e a falta de recursos, assim como a não viabilização da educação como fator chave para “desenvolvimento” e diminuição das desigualdades do país, o que ainda se verifica, por isso, o país ainda depende da ajuda das Organizações Não Governamentais-ONGs, a exemplo do Fundo das Nações Unidas Para Infância-UNICEF, que sempre mobilizou recursos para a produção e a distribuição de materiais escolares.

Como foi enfatizado por Maimuna Sambu (2017) que, desde a independência, o Partido Africano da Independência da Guiné e Cabo Verde (PAIGC), assumiu a

administração do sistema educativo do país. Nesse momento, o sistema de ensino guineense se depara com a falta de quadros para a referida área. No entanto o PAIGC teve que assumir a autoria da produção e distribuição dos materiais didáticos, neste caso “o livro divulgado como instrumento de trabalho – O Nosso Livro (livro de leitura para a 2ª classe editado pelo PAIGC) – impresso na Suécia com o apoio financeiro da Federação dos Estudantes Universitários de Lund<sup>12</sup>”.

A Guiné-Bissau ainda se encontra com dificuldade de produção e distribuição dos livros didáticos para estudantes, ou seja, mesmo com ajuda da UNICEF no que refere a produção e doação de livros didáticos, muitas das vezes essa distribuição não consegue alcançar todas as regiões do país, como mostra Maimuna Sambu (2017). Esses fatores obrigam a produção de fotocópias dos manuais pelos pais e encarregados da educação e pelas livrarias. E, pior ainda, a cópia dos manuais são vendidos a um preço mais barato.

Sambu (2017) salientou ainda que entre diversos materiais didáticos, o livro didático tem assumido um papel de supremacia no processo de ensino e aprendizagem em diversos contextos no país. O livro didático assume de fato o papel de ser o único instrumento pedagógico a ser utilizado nas salas de aulas. Esse fato está relacionado à falta de outros meios didáticos envolvendo também a falta de tecnologias digitais principalmente nos lugares distantes que carecerem de energia elétrica e internet, e até mesmo pela falta de computadores bem como de sistemas de gerenciamento de atividades escolares que facilitam o ensino e aprendizagem por além dos livros didáticos.

Levando em consideração os artigos e alíneas da Lei de Base do Sistema educativo do país, que de certa forma, podem servir de pontos de reflexão e de possibilidades críticas acerca do sistema educativo do país. No entanto, acredito que, para realizar essa análise, é de suma importância levar em consideração alguns artigos e alíneas que divergem com a realidade educacional assim como com os conteúdos que os livros didáticos apresentam.

Começando com Artigo 4.º **Esqueleto do Sistema Educativo, Ponto 1.** O sistema educativo integra a educação não formal e a educação formal.

Vale salientar que, na Guiné-Bissau, se verifica o funcionamento da educação formal que ocorre por meio das instituições escolares públicas e privadas, de igual forma,

---

12 A Universidade de Lund, Suécia, foi fundada em 1666 e é repetidamente classificada entre as 100 melhores universidades do mundo. A Universidade tem cerca de 44.000 estudantes e mais de 8.000 funcionários baseados em Lund, Helsingborg e Malmö. **Fonte:** página oficial da Universidade de LUND, <https://www.lunduniversity.lu.se/about-university/university-glance> Acessado: 23/01/2022

a educação não formal que ocorre através da socialização dos conhecimentos não formais nas famílias e através dos ritos de iniciação realizadas por grupos étnicos e sociais, no entanto, interesse bastante em entender como os artigos da Lei de Base do Sistema Educativo da Guiné-Bissau citado em baixo, podem ser relacionados e discutidos para compreender a colonialidade no sistema educacional e nos conteúdos de livros didáticos.

Artigo 1.º do **Âmbito e Conceito, Ponto 4**. A iniciativa e a responsabilidade pelo desenvolvimento do sistema educativo cabem a entidades públicas e privadas.

Artigo 2.º de **Princípios Gerais, ponto 6**. O sistema educativo deve adequar-se ao meio social que o envolve e visar o pleno desenvolvimento da personalidade humana, democracia e progresso social. Deste modo, é importante salientar que, se de fato o sistema da educação do país está adequado à realidade do país, ou seja, se os conteúdos dos livros didáticos carregam as realidades históricas e geográficas da Guiné-Bissau.

No Artigo 3.º **Objetivos Específicos e Alínea c)** diversificar, desconcentrar e descentralizar as estruturas e atividades educativas, de modo a adaptá-las às realidades do país. Esse último artigo salientado aqui, é fundamental para compreender de forma crítica a realidade dos conteúdos dos livros didáticos de história e geografia do 9º ano, ou melhor, a minha inquietação refere o fato de que, se na realidade a educação do país ou os conteúdos escolares de história e geografia estão descentralizadas, diversificadas e adaptadas a realidade do país.

A minha própria experiência me conduz a fazer uma inquietação deste gênero, por isso, é importante questionar esses artigos da Lei de Base do Sistema da Educação, levando em consideração os conteúdos que os referidos livros didáticos apresentam, ou melhor, será que os conteúdos dos LD de história e geografia são adaptados à realidade do país?

Enquanto aluno que vivenciou as experiências escolares sobre os conteúdos dos livros didáticos, entendo que existe uma incoerência em relação a esse fato, ou seja, maior parte dos conteúdos não referem a realidade da Guiné-Bissau, por isso, é incoerente falar da diversidade da educação principalmente quando se discute os livros didáticos, que apresentam na sua maioria os conteúdos que não condizem com aspectos sociais, culturais do país, por isso, a referida diversidade apontada no artigo em questão deve ser discutida com objetivo de consolidar a própria diversidade nos conteúdos dos livros didáticos.

### **3.2 Livro didático de Geografia de 9º ano: autores, estrutura e análise dos conteúdos**

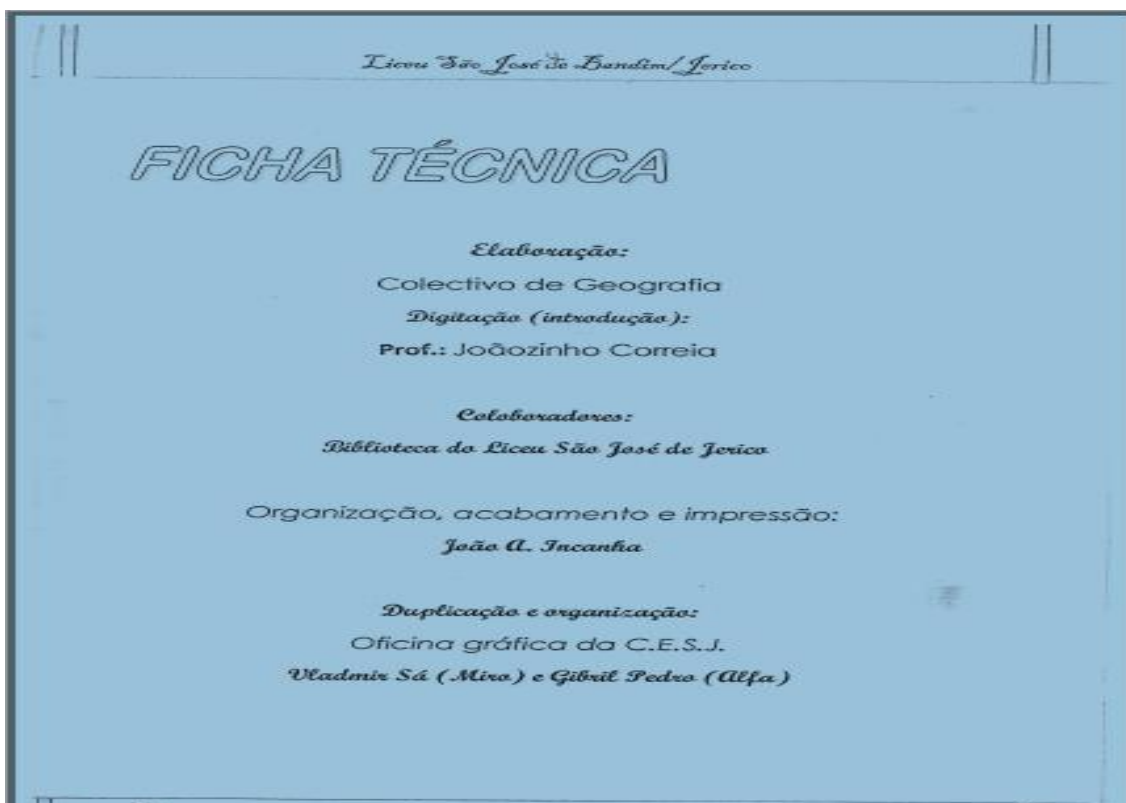
O referido livro didático é utilizado no Centro Escolar São José, uma escola privada situada na cidade de Bissau no bairro Bandin/Jericó. Um LD que também é utilizado nas escolas públicas do país, esse fato é porque alguns professores que lecionam nas unidades escolares São José são professores efetivos ou contratados de várias escolas públicas. Para facilitar suas aulas, utilizam livros das escolas privadas nas escolas públicas, tendo em conta a “desorganização” das escolas públicas em relação à produção e distribuição dos livros didáticos.

A elaboração deste livro didático contou com a colaboração de Coletivo de Geografia; digitalizado pelo professor Joãozinho Correia; com colaboração de bibliotecários/as da Escola São José de Bandin/Jerico; organização, acabamento e impressão foram feitos pelo João A. Incanha; duplicação e organização feitas pela Oficina Gráfica de Centro Escolar São José- (CESJ), na pessoa de Vladimir Sá (Miro) e Gibril Pedro (Alfa).

Vale salientar que o referido livro didático tem 21 capítulos, começando com o 1º A População Guineense; 2º Origem da População Guineense; 3º Evolução da População Guineense; 4º Distribuição da População Guineense; 5º Classificação da População Guineense; 6º Migração da População Guineense; 7º Ecossistemas da Guiné-Bissau; 8º Atividades Econômicas da Guiné-Bissau; 9º A África: a população e a Economia; 10º Origem da População Africana; 11º Distribuição da População do Continente Africano e Áreas mais Povoadas; 12º O ritmo do Crescimento da População Africana; 13º Classificação da População Africana; 14º Principais Atividades Econômicas da África; 15º A População Mundial; 16º Evolução da População Mundial; 17º A Distribuição da População por Continentes; 18º Classificação da População Mundial; 19º Políticas Demográficas; 20º As Migrações: Tipos principais, Causas, Características dos Migrantes e Consequências das Migrações, por último 21º Tendências Econômicas Mundiais.

No entanto, é de suma importância ressaltar que, nem todos os capítulos desse livro foram escolhidos para análise, ou seja, foram escolhidos alguns capítulos que na minha percepção são fundamentais para compreender como a colonialidade está representada nesse livro didático.

Figura 1- Capara do Livro Didático de Geografia Analisado



**Fonte:** Coletivo de Geografia, Centro Escolar São José

Começando por apresentar os resultados do referido LD e analisar aspectos que compõem o mesmo, começo com o 1º capítulo, no qual os conteúdos principais são sobre a população guineense e os conceitos básicos da demografia, ou seja, nesse capítulo foram apresentadas as políticas demográficas com ênfase no cálculo de taxa de natalidade, de mortalidade, taxa de mortalidade infantil.

Esses conteúdos referentes à população guineense, resumido ao cálculo básico das taxas da natalidade, de mortalidade, de mortalidade infantil seguido de classificação de índice de desenvolvimento, levando em consideração alguns indicadores do desenvolvimento global. O que me chamou atenção é sobre quadro ilustrativo em relação aos países cujo Produto Interno Bruto (PIB), são elevados. Mas que, com a ingerência ou a má distribuição de renda, acabam afetando o Índice do Desenvolvimento Humano (IDH) desses países.

Figura 2- IDH dos Países Subdesenvolvidos de Acordo com PIB

Países	IDH		PIB per- capita em dólares	
	Valor	Nº de ordem	Valor em dólar	Nº de ordem
Canada	0,951	1	20980	7
EUA	0,940	2	24680	2
Suécia	0,933	9	17.900	21
Singapura	0,881	34	19380	13
Emiratos Árabes Unidos	0,864	43	20940 <sup>(a)</sup>	8
Brasil	0,798	38	5500	38
Guiné-Bissau	0,297	161	860	152
Níger	0,204	174	790	157

Quadro.1 - alguns países seriados segundo o IDH e o PNB em 1993

Nos países em que o PIB é maior que o IDH não se tem verificado uma utilização cuidadosa e justa dos rendimentos a fim de melhorar a qualidade de vida e o bem-estar dos cidadãos.

**Fonte:** Coletivo de Geografia, Centro Escolar São José.

No LD não aparece a discussão nos conteúdos em relação a má distribuição da renda, ou seja, não trata da pobreza em contrapartida com a riqueza de recursos minerais que a Guiné-Bissau possui. Assim também, não é aprofundada a discussão sobre a temática da corrupção que sabemos ser uma das causas em relação a má distribuição de renda. Um país como Guiné Bissau, onde alguns dirigentes do Estado vivem na opulência, enquanto a maioria da população não consegue minimamente ter três refeições diárias, portanto, nesse LD, a discussão não está centralizada em como melhorar o Índice do Desenvolvimento Humano (IDH), nos países mencionados no quadro.

Figura 3- IDH dos Países Desenvolvidos de Acordo com PIB

Nº de ordem	Países desenvolvidos	IDH	Nº de ordem	Países em vias do desen.	IDH
1	Noruega	0,965	173	Guiné-Bissau	0,343
2	Islândia	0,960	175	Mali	0,338
3	Austrália	0,957	176	Serra Leoa	0,335
4	Irlanda	0,956	177	Níger	0,331

**Fonte:** Coletivo de Geografia, Centro Escolar São José.

Nesse outro quadro, os referidos países são considerados de desenvolvidos, todos são do Ocidente, sem mencionar se quer um país desenvolvido da África ou do Sul global. Portanto, em relação ao ensino desses conteúdos, um determinado aluno pode acreditar que o desenvolvimento trabalhado nesse LD só se deu nos países ocidentais, lembrando

que, o próprio conceito de “desenvolvimento” pode variar de região para região. O entendimento do desenvolvimento para um europeu não pode ser considerado de verdade absoluta para um africano e vice-versa. Em relação a essa discussão, o LD não apresenta a questão do colonialismo interno, ou seja, na época da colonização em Guiné-Bissau, acredito que os colonizadores portugueses não viam o povo guineense como um povo desenvolvido, mesmo apresentando os traços da organização política, cultural, econômica e social para suas subsistências, uma questão que prevaleceu até então, nos considerando um povo subdesenvolvido.

Como mostra Pablo González Casanova (2007), de que os Estados coloniais se imperialistas e seus dirigentes refazem e conservam as relações coloniais com as minorias e as etnias colonizadas. E essa ação se repete mesmo com a queda dos impérios e da independência política desses países, portanto, essa conservação das relações coloniais é efetuada em detrimento da dependência das forças antigas, ou seja, dos colonizadores.

Portanto, não posso negar alto índice de pobreza que se verifica em Guiné-Bissau assim como nos outros países, mas sim, tentar entender e questionar os fatores que são utilizados para classificação do desenvolvimento à nível mundial, e entender se esses fatores favorecem todos países principalmente os países colonizados, nos quais seus recursos foram saqueados na época colonial e que até hoje a relação de comércio não é de igual para igual, o que leva esses países a dependerem dos países ocidentais para seus “desenvolvimento”.

No 2º capítulo, denominado “Origem da População Guineense”, são abordadas as questões que remetem o pertencimento da Guiné-Bissau ao Império do Mali e do Gabu antes da dominação europeia, assim como, as diversidades étnicas que compõem o país.

Em relação a origem da população guineenses, dando menção ao Império do Mali e de Gabu, nesse LD os conteúdos não aprofundaram as histórias desses Impérios, nem dos Reis dos mesmos, ou seja, o ensino desses conteúdos limita a compreensão de como a Guiné-Bissau foi considerada nesse ciclo histórico. A ilustração referente aos grupos étnicos majoritários do país, os portugueses foram incluídos como população do país, ou seja, até que ponto se pode considerar um português como guineenses?

Figura 4- Grupos Étnicos Majoritário da Guiné-Bissau

Balantas (27,2%), Fulas (22,9%), Mandingas (12,2%), Manjacos (10,6%), Papéis (10%), portugueses e outros grupos minoritários (17,1%).

**Fonte:** Coletivo de Geografia, Centro Escolar São José

Ressaltando ainda a questão do colonialismo interno e, levando em consideração a questão dos grupos étnicos, percebo que nesse LD, mesmo com a independência do país, os portugueses continuam fazendo parte do mosaico étnico da Guiné-Bissau. Observo que a luta pela independência se resume pela autonomia, mas, nesse LD constato um paternalismo atualizado, por isso:

A luta pela autonomia dos povos, das nacionalidades ou as etnias não somente uniu a as vítimas do colonialismo interno, internacional e transnacional, mas também se encontrou com os interesses de uma mesma classe dominante, depredadora e exploradora, que opera com seus complexos e articulações empresariais, militares, paramilitares e de civis estes organizados como suas clientelas e agregados em um paternalismo atualizado e um populismo focalizado. (CASANOVA, 2007, Pg. 453-454)

No 3º capítulo intitulado “Evolução da População Guineenses”, está apresentado o crescimento rápido da população do país, e a esperança média de vida que é de 49 anos de idade. No 4º capítulo, a “Distribuição da População Guineenses”, em que está considerado as nove regiões do país, começando pelo Setor Autônomo de Bissau; Oio; Gabu; Bafatá; Cacheu; Biombo; Tombali; Quinara e Bolama Bijagós, de igual modo, os dados apresentados ilustram a própria distribuição da população nessas regiões.

Figura 5- Evolução da População Guineense



Regiões	Superfície total	População total	Porcentagem da pop.total
Sector A. Bissau	77,5km <sup>2</sup>	387.909 Habitantes	25,19%
Oio	5403,4km <sup>2</sup>	224.224 Habitantes	14,85%
Gabu	9150,0km <sup>2</sup>	215.530 Habitantes	14,19%
Bafatá	5981,1km <sup>2</sup>	210.007 Habitantes	13,86%
Cacheu	5174,9km <sup>2</sup>	192.508 Habitantes	12,77%
Biombo	838,7km <sup>2</sup>	97.120 Habitantes	06,42%
Tombali	3727,2km <sup>2</sup>	94.939 Habitantes	06,29%
Quinara	3138,4km <sup>2</sup>	63.610 Habitantes	04,19%
Bolama Bijagós	2624,4km <sup>2</sup>	34.563 Habitantes	02,24%

**Fonte:** Coletivo de Geografia, Centro Escolar São José.

O quadro ilustrativo acima, especifica a distribuição da população guineense em termos de regiões, sem aprofundar no que diz respeito ao conhecimento de setores e secções que compõem essas regiões. Grande parte dos adolescentes e jovens guineenses não conhecem setores ou seções dessas regiões, e falta de aprofundamento dessas questões nos levam a não conhecer o nosso próprio país, um fato que pode ser pesquisado com jovens guineenses como eu, frutos de uma educação que nos limita a conhecer o nosso país, mas, que, nos obriga a conhecer país dos outros.

Portanto, a escola colonial empenhou em remover as tradições dos nossos povos, em apagar as nossas histórias e conhecimentos, o que foi possível com o sistema de ensino e religiões coloniais, como referiu Amadou Hampâté Bâ (2010), considerando que, a maior preocupação do poder colonial era, remover as tradições autóctones tanto quanto possível para implantar no lugar suas próprias concepções ocidentais. Um processo que foi apoiado pelas escolas, seculares ou religiosas, constituindo os instrumentos principais desta ceifada.

Mas, mesmo como o fim da colonização, esses conteúdos ainda fazem presente no nosso sistema de ensino remetendo a colonialidade, ou seja, os conteúdos apresentados nesse LD, são fundamentais na manutenção da colonialidade, quer dizer, em vez de ensinar principalmente os conteúdos referentes as nossas realidades, as escolas ainda empenham em preservar as concepções ocidentais, “portanto, educação “moderna” recebida por nossos jovens após o fim da última guerra concluiu o processo e criou um verdadeiro fenômeno de aculturação”. (Bâ, 2010, Pg. 211)

No capítulo 6º capítulo, “Migração da População Guineense”, está enfatizado o conceito de Emigração e Imigração, assim como as principais causas de migração da

população guineense. O meu interesse aqui é demonstrar os conteúdos apresentados nesse LD e tentar compreender de forma crítica como as causas da migração da população guineense estão representadas nesse LD, principalmente falando da causa política e histórica e causa sociocultural.

#### Figura 6- Causas da Migração da População Guineense

2.Causa Política e Histórica – Na era colonial e sobretudo período da luta armada de libertação nacional, vários pontos do país estavam na situação de total insegurança, tendo como reflexo uma enorme degradação da economia dos cidadãos, mas não só, porque corriam também enormes riscos de vida. Como alternativa muitos procuravam refúgios internos ou externos.

3.Causa sociocultural - segundo o relatório das Nações Unidas sobre os indicadores do desenvolvimento humano do ano 2000; a população da Guiné-Bissau ocupa a posição 173, dos 182 países medidos e com o Índice do Desenvolvimento Humano de 0,343. Com Taxa de Natalidade de 39,63‰ e Taxa de Mortalidade de 15,62‰, tendo uma baixa esperança média de vida que não ia além de 49 anos. A taxa de crescimento atinge 2,4%. As fracas realizações em termos da melhoria do nível de vida das populações e com ausência total das infra-estruturas de coordenação e de protecção civil, também estão na origem frequentes fluxos migratórios em buscas de melhores condições de vida.

**Fonte:** Coletivo de Geografia, Centro Escolar São José.

Nota-se que, no recorte acima, foi salientado fatores da causa da migração da população guineenses, principalmente causa política sociocultural, dando ênfase a luta armada da libertação nacional, o que obrigava populações das zonas afetadas pela guerra a migrarem, mas, em consequência disso, em nenhum momento foi trabalhado a questão da migração dos portugueses para Guiné-Bissau na época da colonização, o que considero de processo de exploração e de dominação sem esquecer também que foi um processo migratório com objetivos de procurar melhores condições de vida.

Conteúdo do recorte das causas políticas e históricas da migração da população guineense apresentados, enfatizam a colonialidade, ou seja, essa marca da colonialidade ilustra a ideia das causas da migração levando em consideração os estudos ocidentais como o relatório das Nações Unidas citado na causa sociocultural, sem utilizar também os mesmos estudos para entender o processo migratório dos povos ocidentais no Continente africano, ou seja, na modernidade esses estudos enfatizam que, os povos africanos em especial os guineenses nesse caso, migram para outros países principalmente

países europeus em busca de uma vida melhor, mas, o processo migratório dos europeus para África na época colonial foram e são consideradas de “descobertas”

Constatei que nos conteúdo desse livro didático, a penetração europeia em África ou em Guiné-Bissau não foi trabalhada como fato migratório. Vale salientar ainda que, a colonialidade do saber visa até um certo ponto estabelecer as regras de conceitos, do que é “descoberta” e do que é migração, portanto, conteúdos como esse, têm os seus efeitos na nossa sociedade, fazendo com que muitos jovens e adolescentes acreditem que somos um povo inexistente antes da chegada dos colonizadores europeus.

Suspeito ainda que, esses modos de avaliar e julgar a realidade do país, não são estabelecidas por acaso, mas sim, buscam conservar a superioridade europeia, julgando o que é migração e o que é descoberta. De certa forma, esse processo de julgamento e de avaliação perpetuam a colonialidade em todas as esferas principalmente nas sociedades colonizadas. Como afirma Walter D. Mignolo (2007), que o que aconteceu também na literatura e na pintura, estabeleceram as regras para o julgamento e avaliação das expressões escritas e das figurações visuais não somente na Europa, mas, principalmente no mundo não europeu.

No 7º capítulo desse LD, denominado “Ecosistemas da Guiné-Bissau”, os conteúdos são referentes relativamente aos principais ecossistemas da Guiné-Bissau. Foram salientados aos problemas ambientais, desaparecimento do mangal, à exploração abusiva da areia, à exploração abusiva da floresta, à exploração abusiva da pesca e à prática abusiva da caça.

Figura 7- Ecosistemas da Guiné-Bissau



Figura 10. Ecosistema nacional

- Principais ecossistemas da Guiné-Bissau;
- Principais problemas ambientais da Guiné-Bissau;
- Desaparecimento do mangal;
- Exploração abusiva da areia;
- Exploração abusiva da floresta;
- Exploração abusiva da pesca;
- Prática abusiva da caça.

**Fonte:** Coletivo de Geografia, Centro Escolar São José.

Nesse capítulo, percebo que os problemas ambientais no mundo e em especial na Guiné-Bissau abordados são fundamentais para preservação do meio ambiente, e considero de interessante as abordagens dos conteúdos em relação aos problemas ambientais nesse LD e nas escolas, mas, não constatei em nenhum momento, as abordagens referentes a preservação do meio ambiente, fato que não consta nesse livro, ou seja, não se pode somente ilustrar os problemas ambientais sem mencionar os mecanismos para minimizar os principais problemas ambientais citados.

#### Figura 8- Justificativa para Resolução dos problemas Ambientais

Se nada for feito, e tudo continuar neste actual estado das coisas, a longo prazo a Guiné-Bissau, a semelhança de outros países do globo verá sua floresta vazia e sem rasto da fauna. O que terá grave consequência não só para o homem guineense, mas sim, para própria flora. Porque germinação espalhada, de certas espécies vegetais passa da boca ou do estômago do animal para o solo. Entre várias palmeiras espalhadas um pouco por todo país germinaram assim.

Referencias: Biodiversidade, animais, Chimpanzé, convenção de corrupção, espécies ameaçadas, meio ambiente e vida selvagem.

**Fonte:** Coletivo de Geografia, Centro Escolar São José.

O Recorte acima evidencia possíveis soluções para preservação do meio ambiente, levando em consideração a frase “se nada for feito”, sem aprofundamento da temática em relação a preservação do meio ambiente, não constatei também aprofundamento de conteúdos explícitos que podem induzir estudantes a empenharem nas suas comunidades no que diz respeito a proteção ambiental. Ou melhor, esses conteúdos operam ao nível da informação e não ao nível do conhecimento útil à produção de saberes

De certa forma, observo a falta também da problematização da preservação ambiental como questão colonial, ou seja, não constatei em nenhum momento os conteúdos que referem a exploração dos recursos naturais que ocorreu na época colonial, uma abordagem importante para compreender os problemas ambientais começando desde a época colonial, em todo caso, problemas ambientais não são da atualidade.

Por isso, os problemas ambientais remetem a colonialidade, como salienta Walter D. Mignolo (2007) que, a “colonialidade” envolveu a “natureza” e os “recursos naturais” em um sistema complexo da percepção ocidental, estruturado teologicamente e secularmente. De igual forma, a colonialidade fabricou um sistema epistemológico que legitimava os seus usos da “natureza” para gerar quantidades maciças de “produtos” agrícolas, e quantidades maciças de “recursos naturais” após a Revolução Industrial.

No 10º capítulo intitulado, “Origem da População Africana”, observo que foram ressaltadas a formação da população africana, começando desde século VI antes do Cristo até século X depois do Cristo. Duas questões chamaram a minha atenção principalmente o que refere à questão racial que foi abordado nesse livro didático. No que refere a ocupação do Norte da África, foi mencionado que alguns grupos como berberes, tuaregues e egípcios, passaram a constituir a chamada África Branca, enquanto que, 70% da população começando do Sul do deserto do Sara, são designados pertencentes da África Negra, como pode ser notado no recorte abaixo.

Figura 9- Origem da População Africana

#### 10. Origem da população africana

A população da África do norte tão cedo partilhou a convivência com outros povos da região do mediterrâneo. Do século VI a.C., ao século X d.C., houve a sucessões da ocupação da região, pelos povos do mediterrâneo: europeu e asiático. Entre eles destacam-se: fenícios, gregos, romanos e árabes. Salienta-se que no século VII depois do Cristo entraram religiosos árabes, submetendo a população da África do Norte o islamismo. Estas ocupações sucessivas resultaram em parte a fusão dos nativos da África do Norte, como: berberes, tuaregues, egípcios, com uma pequena porção dos ocupantes, de modo que passaram a constituir o mesmo povo, designado por população da **África Branca**, que hoje totaliza 30% da população total do continente. Geograficamente a referida população localiza-se no norte do deserto de Sara.

No sul do sara vivem 70% da população do continente designada por população da **África Negra**, pelo que não estava também livre de fusão, se recordarmos das sucessões dos impérios coloniais e a composição de actual população da Republica de África do Sul e certas ilhas que, não estavam habitadas antes da chegada dos europeus. Mas os grupos predominantes são sudaneses, bantos, bosquímanos e pigmeus.

Os dois grandes grupos étnicos acima referidos formaram actual população africana que segundo estimativas já está acima de 1mil milhões de pessoas.

**Fonte:** Coletivo de Geografia, Centro Escolar São José.

Outrora, a abordagem da formação do povo africano trabalhado nesse LD, levou em consideração esses “dois grupos étnicos”, ou seja, africanos brancos e africanos negros. Nos conteúdos desse livro didático, os dois grupos étnicos referidos são fundamentais para compreender a origem ou a formação da população africana, por isso, acredito que, essa denominação principalmente da África Branca induz o <sup>13</sup>racismo e o <sup>14</sup>tribalismo no ceio da população africana.

---

13 Racismo em África, ocorre como em qualquer lugar do mundo, ou seja, a superioridade branca em relação aos pretos. De igual modo, a superioridade que os brancos africanos e árabes sentem em relação aos africanos de pele mais escuras.

14 Tribalismo referido aqui, acredito que começou antes da chegada dos colonizadores em África, ou seja, as lutas entre os grupos tribais em detrimento da dominação dos mais fracos, um fato que foi utilizado pelos

Em todo caso, é evidente que existem brancos nascidos na África ou africanos brancos levando em consideração o processo migratório e a colonização dos países africanos, mas, os conteúdos problematizados aqui, referem a designação dos africanos do Norte como uma população branca, e não constatei a problematização da superioridade desses povos que considero de árabes, essa superioridade branca do Norte africano é evidente em relação aos pretos de outras partes da África.

Essa denominação da “África Branca”, é de cunho colonial e foi reproduzida nesse livro didático que compreendo estar vinculada com a colonialidade estudada nessa dissertação. Em minha própria experiência, enquanto africano e preto, vivenciei a superioridade dos africanos árabes que são mais claros em relação aos africanos por exemplo da Guiné-Bissau, que são mais escuros. Por isso, entendo que, seria muito importante problematizar a questão racial nesse livro didático, ressaltar a questão do empoderamento do africano de pele mais escuro, para que este possa compreender que a sua cor de pele não lhe torna menos importante ou capaz, assim também para que os árabes possam entender que, pelo fato de serem mais claros, isso não lhes tornam superiores perante pessoas de peles mais escuras.

Essa diferença racial é um fato que se vive no Continente africano, enquanto os africanos árabes parecem se sentir superiores perante os seus irmãos de pele escura, fato que alimenta a narrativa da superioridade racial e de proximidade dos árabes com os brancos europeus. Em alguns momentos, podem ser ouvidas frases como essa: “são pretos por isso são atrasados”, o que alimenta mais uma vez a narrativa do atraso da África denominado de “Negra” também dissimuladamente presente no LD.

Por isso, acredito que, essa percepção de que os africanos do Norte são brancos, nos direciona a compreender que, essa narrativa é utilizada por uma grande parte da população africana e pode ser denominada tentativa de legitimar a ideia de que são brancos, negando suas raízes para serem aceitos pelos brancos e não só, como brancos. Franz Fano (2008), salientou que, esse é um problema que muitos negros enfrentam, ou seja, “quanto mais assimilar os valores culturais da metrópole, mais o colonizado escapará

---

colonizadores europeus em detrimento de “dividir para reinar”, ou melhor, a hierarquização das tribos para fins da conquista colonial, o que se verifica até hoje em África, no qual alguns grupos étnicos ou tribos se sentem superiores em relação aos outros.

da sua selva. Quanto mais ele rejeitar sua negridão, seu mato, mais branco será”. (FANON, 2008, Pg. 34)

No 19º capítulo, “Políticas Demográficas”, nesse ponto do material, são apresentadas as questões sobre as situações demográficas do mundo nas quais cada país planeja as políticas adaptadas as suas realidades. No entanto, o problema nessa parte do LD reside no controle da população mundial, ou melhor, o LD questiona quais métodos usar para controlar crescimento da população mundial principalmente nos países em vias de desenvolvimento? A resposta dada à essa pergunta nesse LD, refere aos métodos ou medidas que condizem a diminuição da taxa de natalidade, e essas medidas são: divulgação do planejamento familiar; distribuição gratuita dos preservativos; permissão de interrupção de gravidez; aplicação de penalidade as famílias numerosas; incentivos ao casamento tardio e incentivos aos casais para terem apenas um ou dois filhos, como pode ser notado no recorte abaixo.

Figura 10- Políticas Demográficas

### 19. Políticas Demográficas

Assiste-se hoje uma grande diversidade de situações demográficas no mundo, pelo que têm de ser adaptadas políticas adequadas à realidade de cada país. Nos países em vias de desenvolvimento, se a explosão demográfica continuar poderá criar um desastre ecológico. Assim, a redução das actuais taxas de crescimento demográfico é imperativo.

Mas como podemos controlar este crescimento populacional?

A opção mais viável reside na tomada de medidas que conduzam à diminuição da taxa de natalidade. Conscientes da gravidade desta situação, alguns governos já empreenderam políticas antinatalistas, com o objectivo de reduzir a natalidade através da:

- divulgação do planeamento familiar;
- distribuição gratuita dos preservativos;
- permissão da interrupção da gravidez;
- aplicação de penalidades as famílias numerosas;
- incentivos ao casamento tardio;
- incentivos aos casais para terem apenas um ou dois filhos.

**Fonte:** Coletivo de Geografia, Centro Escolar São José.

Entendo que as opções trabalhadas nesse LD em relação ao controle de crescimento populacional são importantes, mas, acredito também que pode ter alguns interesses por de traz das políticas demográficas mencionadas. Por isso, pergunto há quem interessa o controle da população mundial? Quais os efeitos das políticas antinatalistas nos países africanos ou em Guiné-Bissau?

As políticas demográficas principalmente dos governos que empenham em fortalecer as políticas antinatalistas privam a liberdade dos indivíduos principalmente das mulheres, por isso, acredito que, a discussão sobre a redução da taxa de natalidade deve ser acompanhada com as discussões das políticas para melhoramento da condição da vida da população e da distribuição da renda de forma justa para minimizar a desigualdade social. Os discursos do controle da população muitas das vezes são utilizadas para legitimar as condições de vida da população dos países “pobres”, ou seja, essas políticas são pensadas de forma generalizada sem levar em conta as situações particulares de cada povo ou país. E também, essa mesma lógica pode ser aplicada às elites da Guiné-Bissau, que até um certo ponto podem ter interesse no que refere a controle da população.

É de suma importância ressaltar que o recorte do LD acima permite o aprofundamento da discussão acerca do controle da taxa de natalidade. Porque não se pode pensar em reduzir a taxa de natalidade num país com sistema de saúde precário, num país onde os papéis das mulheres são limitados somente para trabalhos domésticos, problemas que muitas mulheres enfrentam no meio familiar, este é um caso muito recorrente em Guiné-Bissau.

De certa forma, entendo que as políticas de planejamento familiar muitas das vezes invocam à coerção perante a liberdade de escolha principalmente das mulheres, uma questão colonial, legitimadora reforçando a colonialidade, e falta do ensino crítico da coerção sobre corpos das mulheres precisam ser discutidas, por isso, a citação abaixo pode servir de ponto de partida para compreensão desse fenômeno.

Assim, percebemos uma contradição entre o discurso e o objetivo real das políticas de planejamento familiar. A retórica (legitimada internacionalmente) que enfoca no “direito de escolha” e no “empoderamento da mulher”, foi, na verdade, uma cortina de fumaça para a utilização de métodos de coerção na implementação de políticas de controle de natalidade. (CORTELINI. MARQUES, 2021, Pg. 21)

Entendo ainda que, as discussões sobre controle da taxa de natalidade em vários momentos desse LD são polarização e representam a colonialidade, de modo que os conteúdos demonstram que para redução da taxa de natalidade os métodos como “aplicação de penalidades as famílias numerosas, incentivo ao casamento tardio” dentro outros, são opções viáveis para redução da taxa de natalidade, enquanto que outro recorte desse livro didático ilustra as políticas demográficas nos países desenvolvidos nos quais se utilizam métodos diferentes das opções já demonstradas, segue a imagem abaixo:



Entretanto, saliento que grande parte dos programas de controle da população mundial remetem a lógica da colonialidade, outrora, esses programas são pensadas através de critérios ocidentais, por isso, Eduarda Racoski Cortelini e Renata Rodrigues Marques (2021), afirmam que, “neste caso, a grande maioria dos programas de controle de taxa de natalidade foram pensados dentro de uma ótica branca de direitos individuais, que não contempla, de nenhuma maneira, a realidade das mulheres latino-americanas”. (CORTELINI. MARQUES, 2021, p. 9)

Como enfatizou Maria Tereza Nidelcoff (1986), ao abordar a questão do “estudo do meio”, a autora enfatizou que, o objetivo do referido estudo, é possibilitar as crianças e adolescentes uma análise da realidade assim como despertar da curiosidade através da observação crítica de uma determinada realidade, de certa forma, o estudo do meio deve promover nas crianças e adolescente o interesse da noção básica do estudo de geografia, fazer com que estes alunos possam entender os vocabulários geográficos assim também terem noção em relação a cartografia.

A afirmação da autora acima é muito importante no que diz respeito ao estudo de geografia e seu desenrolar nos espaços escolares, por isso, sinto falta das abordagens no conteúdo desse livro didático de geografia analisado. Ou seja, a grande parte desses conteúdos não refletem a realidade geográfica da Guiné-Bissau, o que impossibilita adolescentes, principalmente os alunos do nono ano a refletirem de forma crítica a noção de geografia da realidade guineense nem se quer o interesse em entender os vocabulários geográficos muito menos apareceu nesse livro didático conteúdos referentes a cartografia.

### **3.3 Livro didático de História de 9º ano: autores, estrutura análise dos conteúdos**

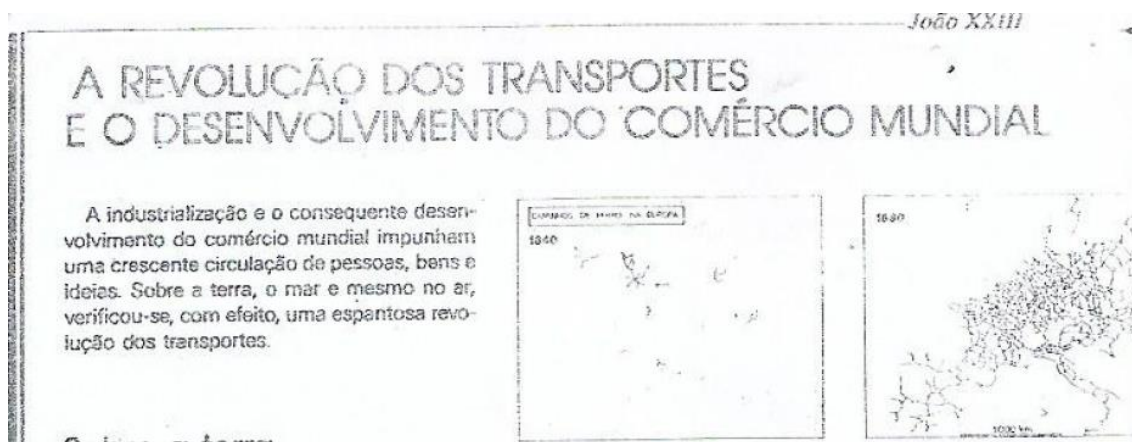
Este é um livro didático de História do nono ano, do Liceu João XXIII, uma escola católica situada no bairro de Ajuda, cidade de Bissau. Vale salientar de que, é um livro sem ficha técnica, ou seja, é um livro o qual conteúdos foram compilados sob responsabilidade da direção da escola, um fato que se verifica no país em relação a produção de livros didáticos. Portanto, em outra linguagem um livro como esse é chamado de texto de apoio ou “fascículo”, no dicionário de português, essa última palavra refere folhetos separados de uma obra publicada.

O referido LD tem 15 capítulos, começando com o 1º Revolução dos transportes e o desenvolvimento do comércio mundial; 2º O impacto da revolução do transporte; 3º A formação dos mercados nacionais e o desenvolvimento do comércio internacional; 4º O liberalismo econômico, afirmação do capitalismo financeiro; 5º As exigências do crescimento industrial e a corrida às áreas de influência; 6º o imperialismo e a partilha do mundo; 7º As transformações das sociedades, demografia e contrastes sociais; 8º A explosão demográfica, o urbanismo e a migração para o novo mundo; 9º Os contrastes e antagonismos sociais; 10º A luta operária, o sindicalismo e as doutrinas sociais; 11º A expansão europeia e as suas consequências; 12º O imperialismo e as resistências africanas; 13º Os sistemas de administração colonial em África; 14º A grande guerra de 1914-18 e suas consequências; por fim, 15º A Europa entre o fim de uma guerra e início de outra.

De igual modo, ressalto que nem todos capítulos deste livro são analisados, pois o conteúdo de alguns capítulos são mais fundamentais para compreender como a colonialidade está representada nesse livro didático.

Neste referido LD-apostila, começo a análise do conteúdo do 1º capítulo, A revolução dos transportes e o desenvolvimento do comércio mundial, são apresentadas as mudanças que ocorreram após a Revolução Industrial na Europa. Inicia com as mudanças na navegação marítima, e que de acordo com conteúdo, nos anos de 1850-1913, aconteceram mudanças importantes, permitindo a possibilidade de viagens marítimas por meio de barcos a vapor e o melhoramento das estruturas portuárias. No ar, as transformações referem a fabricação de aviões e o desenvolvimento aeronáutico, assim como sistemas de comunicações desenvolvidas que se tornaram importantes para vida cotidiana.

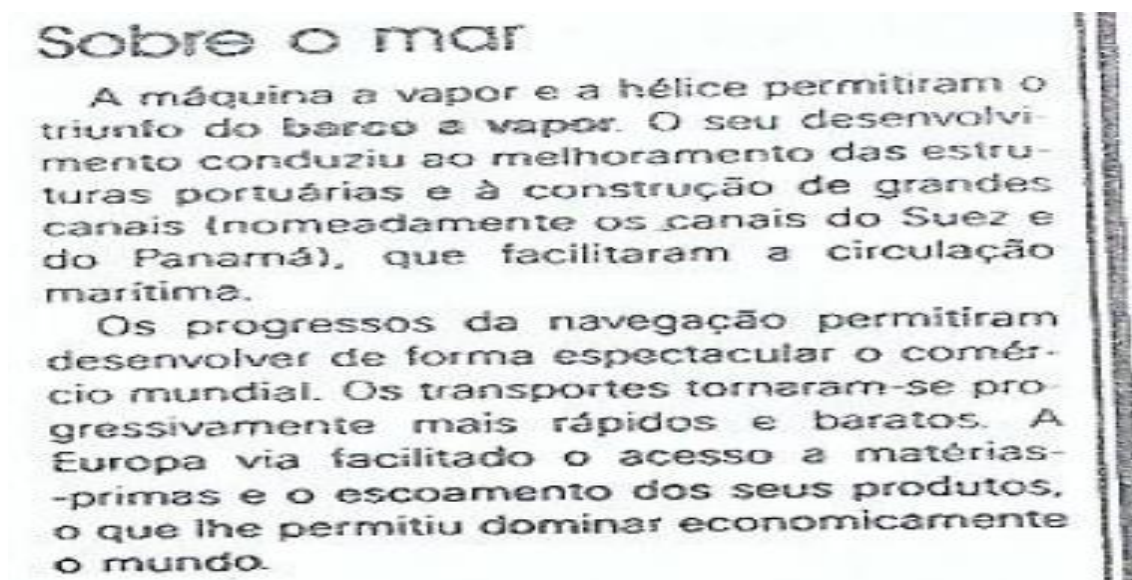
Figura 11- Revolução dos Transportes



**Fonte:** Direção do Liceu João XXIII.

O que chamou a minha atenção é o fato da própria revolução que ocorreu com a criação de máquina a vapor que foi trabalhado nesse LD, permitindo o desenvolvimento das estruturas portuárias e a construção de grandes canais como canal do Suez e do Panamá, entretanto, é de suma importância ressaltar que, essa transformação não ocorreu do acaso, ou melhor, a Europa se viu na necessidade de criar transportes rápidos para escoamento das matérias primas, como pode ser notado no recorte abaixo.

Figura 12- Revolução dos Transportes Marítimos



**Fonte:** Direção do Liceu João XXIII.

Outra questão em relação a esse conteúdo, acredito que seria importante aprofundar a questão da exploração e da dominação praticadas pela Europa, porque essa revolução aconteceu no século XIX, século no qual muitos países africanos eram

administrados pelo sistema de administração colonial e europeu. Trecho do recorte acima “A Europa via facilitado o acesso a matérias primas e escoamento dos seus produtos” remete a lógica colonial, porque como já enfatizei, no século XIX, muitos países africanos estavam sendo explorados, e acredito que, máquina a vapor não só facilitava escoamento dos produtos dos países europeus, mas sim dos países então colônias dos europeus, um fato que deveria ser referido nesse LD.

De certa forma, como enfatizou Mignolo (2005), esse panorama não é uma descrição do colonialismo, mas da colonialidade, ou melhor, o mundo moderno que foi construído no exercício da colonialidade do poder. De igual forma, procurando também dar respostas da diferença colonial à coerção programada ou exercida pela colonialidade do poder.

A colonialidade do poder suprimiu as histórias locais, ou seja, as versões históricas contadas não condizem com a realidade colonial, e essas versões históricas alimentam a colonialidade do poder e do saber, neste caso, o conteúdo acima apresentado, esconde a lógica da exploração colonial em forma da colonialidade nesse LD, afirmo isso porque na época da colonização dos países africanos, houve a exploração dos recursos naturais nesses países, entretanto, esses recursos dos países africanos como a Guiné-Bissau, possibilitou a edificação das economias europeias, um fato que não é revelado nesse LD, por isso, a citação abaixo pode possibilitar uma ampla compreensão em relação ao imaginário do mundo moderno/colonial

O imaginário do mundo moderno/colonial surgiu da complexa articulação de forças, de vozes escutadas ou apagadas, de memórias compactas ou fraturadas, de histórias contadas de um só lado, que suprimiram outras memórias, e de histórias que se contaram e se contam levando-se em conta a duplicidade de consciência que a consciência colonial gera. (MIGNOLO, 2005, p. 40)

No 4º capítulo desse LD, “Liberalismo econômico e a afirmação do capitalismo financeiro”, os conteúdos em questão apresentam caminhos do liberalismo econômico assim como capitais para indústria, no qual, inicialmente o liberalismo econômico possibilitou as indústrias a utilizarem os seus capitais para o autofinanciamento. No entanto, os esboços deste LD referem também a afirmação do Nordeste da Europa, Japão e Estados Unidos da América como principais centros de poder industrial do século XIX.

Figura 13- Liberalismo Econômico

## O LIBERALISMO ECONÓMICO; A AFIRMAÇÃO DO CAPITALISMO FINANCEIRO

O desenvolvimento económico generalizado ligou-se a uma expansão considerável da actividade financeira. Afirma-se, assim, o capitalismo financeiro.

Entretanto, ganha adeptos a defesa do **liberalismo económico**, como forma de assegurar o desenvolvimento do capitalismo, garantindo o progresso e o crescimento das trocas internacionais.

Defende-se, também, que este liberalismo deve reger as relações entre os Estados, através da supressão de todos os entraves ao comércio. Com efeito, se um país quer exportar os seus produtos, deve aceitar a importação de produtos estrangeiros. A tendência será, portanto, para que os Estados estabeleçam tratados comerciais que reduzem as taxas alfandegárias, para incentivar as relações comerciais.

**Fonte:** Direção do Liceu João XXIII.

De certa forma, esses conteúdos representam um marco histórico mundial que é muito importante conhecer, mas sim, não esquecer de que é muito importante também conhecer as nossas histórias ou seja, as transformações que ocorreram no nosso país, ensinar adolescentes e jovens para que possam conhecer as nossas histórias e refletir em comparação com ocorridos no mundo inteiro.

É pertinente ainda enfatizar que, maior parte dos conteúdos apresentados nesse livro didático não condizem com as realidades do país, ou seja, as histórias do país foram afastadas e negadas como aconteceu na época da colonização, o que obrigou o PAIGC a fundar as escolas nas zonas libertadas nas quais as histórias e geografias ensinadas nessas escolas eram fundamentais para compreender as realidades do país.

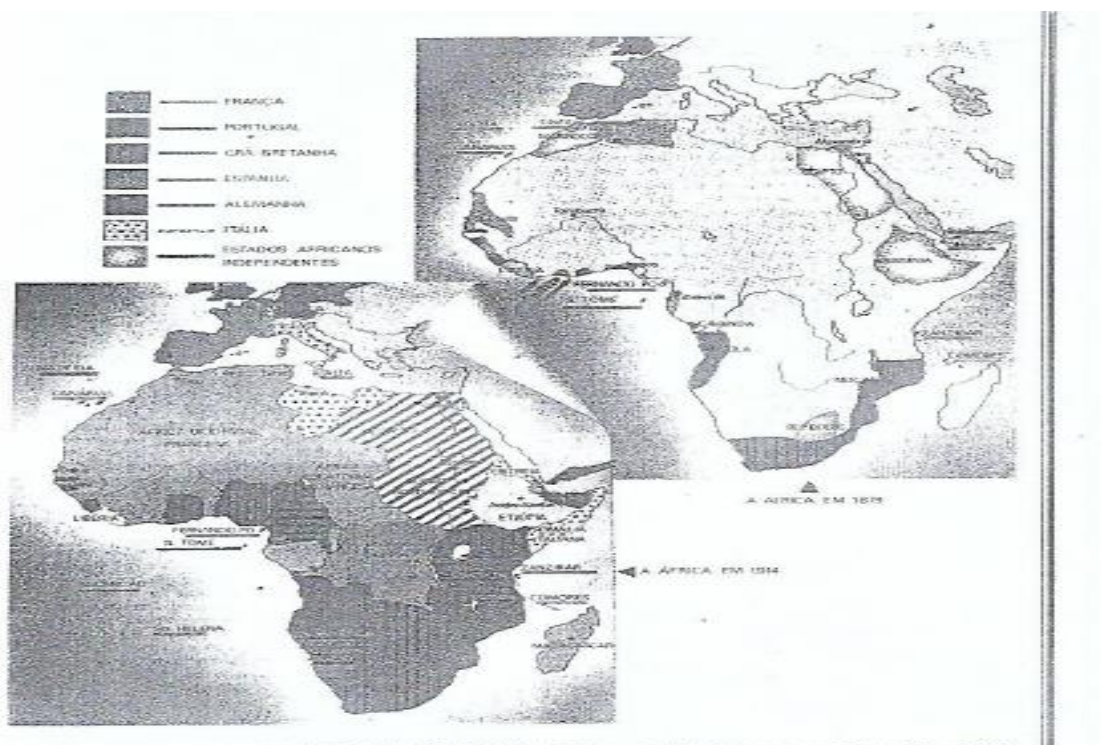
Neste sentido, a reformulação dos programas de Geografia, de História e de língua portuguesa, ao lado da substituição dos textos de leitura, carregados de ideologia colonialista, era um imperativo. Fazia-se necessário que os estudantes guineenses estudassem, prioritariamente, sua geografia e não a de Portugal, que estudassem seus braços de mar, seu clima e não o Rio Tejo. Era preciso que os estudantes guineenses estudassem, prioritariamente, sua história, a história da resistência de seu povo ao invasor, a da luta por sua libertação que lhe devolveu o direito de fazer sua história, e não a história dos reis de Portugal e das intrigas da Corte. (FREIRE, 1978, p. 20)

Saliento que, esta mesma dinâmica que ocorreu nas escolas das zonas libertadas deve ser aprimorada na atualidade para findar com a colonialidade do saber nos livros didáticos de história do 9º ano, ou seja, pautar pela inclusão dos conteúdos históricos da realidade da Guiné-Bissau, possibilitar os jovens e adolescente a conhecerem, fazerem e refazerem as suas histórias e não optarem somente em interpretar as histórias que

possibilitam a alienação dos mesmos, como diz Paulo Freire (1978), “numa perspectiva revolucionária, pelo contrário, impõe-se que os alfabetizados percebam ou aprofundem a percepção de que o fundamental mesmo é fazer história e por ela serem feitos e refeitos e não ler estórias alienantes. (FREIRE, 1978, p. 22)

Referente ao capítulo 6º “o imperialismo e a partilha do mundo”, as razões que levaram as potências industriais a alargarem as suas influências para todas regiões do mundo. E, nesse caso, as potências europeias, alargaram seus domínios com a influência do império britânico percebida na América e na África. Enquanto a influência francesa se espalhou para China e África. Sobre o imperialismo, o livro contém um mapa ilustrativo, de como as potências europeias dividiram o Continente africano, ou seja, como a França, Portugal, Grã-Bretanha, Espanha, Alemanha, Itália dividiram a África e a própria manutenção da colonização.

Figura 14- Partilha da África



**Fonte:** Direção do Liceu João XXIII.

Em relação a esse capítulo, o imperialismo e a partilha do mundo, neste caso refiro a conferência de Berlim, um evento crucial para divisão, ocupação e exploração do Continente africano. De certa forma, esses marcos históricos são fundamentais para compreender a colonialidade do poder exercida pela Europa na época colonial em relação à África, uma história interessante, mas que deveria ser ensinada de forma crítica.



Quando falo que essas histórias devem ser ensinadas de forma crítica, refiro o fato de que, o evento como conferência de Berlin não teve somente o objetivo de dividir a África para melhor convivência política entre os europeus na época da colonização ou para melhoramento da vida da população nas colônias, acredito que, seria mais crítico ensinar os jovens e adolescentes africanos ou guineenses, de que, a referida conferência possibilitou a exploração eterna do continente africano.

Se vejamos bem, essas potências europeias mantêm um laço da colonialidade com suas ex-colônias africanas um fato que se verifica até hoje, ou melhor, esses países europeus que colonizaram países africanos utilizam as suas influências para continuar a explorar os países africanos e manter a relação que posso chamar de “pai e filho”, uma relação que é baseada na legitimação da superioridade europeia através do saber e do poder.

Como salienta Pablo González Casanova (2007) de que, para os ideólogos que lutam com os movimentos de libertação nacional ou pelo socialismo, uma vez se estabelecendo no poder, esquecem do pensamento dialético ou carentes do mesmo, não conseguem aceitar ou reconhecer que o Estado-nação que dirigem ou que servem, mantem e renova muitas das estruturas coloniais internas como ocorreu durante o domínio colonial ou burguês.

Esse esquecimento ou carência do pensamento “dialético” possibilita a manutenção da colonialidade nesse LD, ou seja, a luta pela libertação nacional em Guiné-Bissau foi apoiada pela massa que entendia que era necessária a independência total, e na área da educação os nossos jovens e adolescentes teriam também a independência de poder conhecer as suas histórias como aconteceu nas zonas libertadas, e refutar as histórias contadas só de um lado, ou melhor pelos europeus.

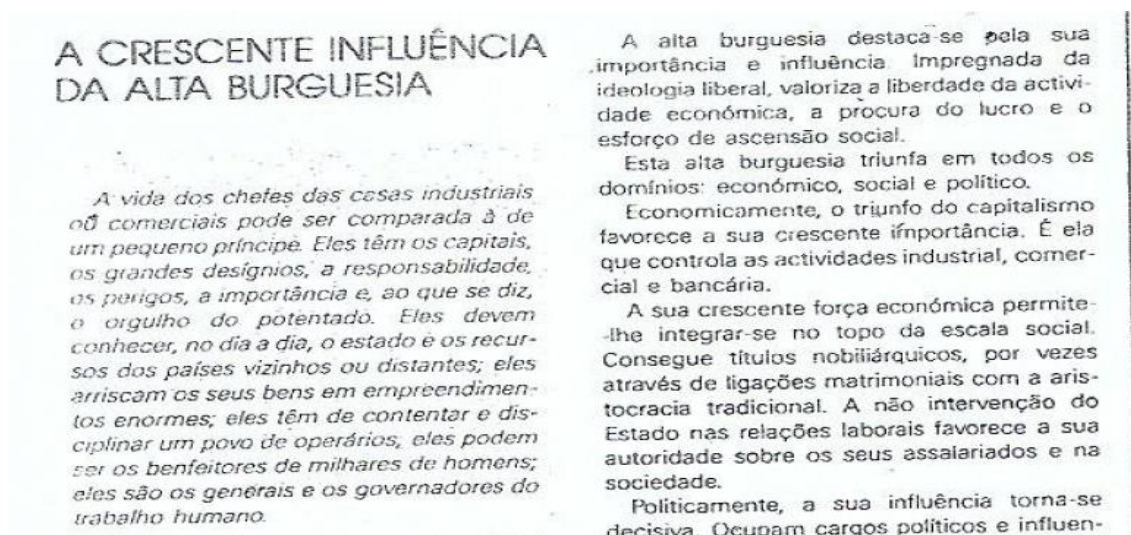
Saliento ainda que, a renovação das estruturas coloniais internas referido por Pablo González Casanova, possibilita a repercussão da colonialidade do saber nesse LD, uma questão que merece uma discussão interna principalmente com os nossos governantes, com finalidade de procurar saída para inclusão das histórias locais nos livros didáticos de história e não só, de igual forma, refutar as histórias europeias em relação ao Continente africano. “Isto significa que, para cumprir perfeitamente o papel que lhe cabe na luta de libertação nacional, a pequena burguesia revolucionária deve ser capaz de se suicidar como classe para ressuscitar como trabalhadora revolucionária, inteiramente

identificada com as aspirações mais profundas do povo a que pertence. (FREIRE, 1978, Pg. 17)

No capítulo 8º “a explosão demográfica, o urbanismo e a emigração para o novo mundo”, são apresentadas também os conteúdos acerca de como a população europeia duplicou entre anos de 1750 e 1870, no qual o crescimento da população de Europa representou a alteração dos fatores que influenciaram na demografia. Portanto, o que refere ao crescimento da população no referido LD, foram apresentados a origem da concentração urbana e o urbanismo. Os conteúdos referem a imigração rural iniciada na Europa Ocidental durante século XVIII que se estendeu para países de outros Continentes.

De igual modo, são apresentadas também os conteúdos sobre a crescente influência da burguesia, mostrando como era confortável a vida dos burgueses na Europa, comparada a vida dos chefes das casas industriais do comércio com a vida que os pequenos príncipes levavam. No que se refere ao crescimento da classe média, os conteúdos referem a alta burguesia e a classe operariado, foram assinaladas de que, a sociedade industrial europeia desenvolveu uma importante classe média, no qual o próprio crescimento dela contribuiu para o desenvolvimento da economia abrindo brechas para o Estado no que diz respeito ao aumento de números de funcionários públicos.

Figura 15- A Crescente Influência da Alta Burguesia



**Fonte:** Direção do Liceu João XXIII.

No entanto, saliento que o imperialismo acelerou o processo da diferenciação de classes assim como a intensificação da luta de classe no Continente africano, um marco histórico que nesse LD não foi trabalhado, a não ser o desdobramento da luta de classe e

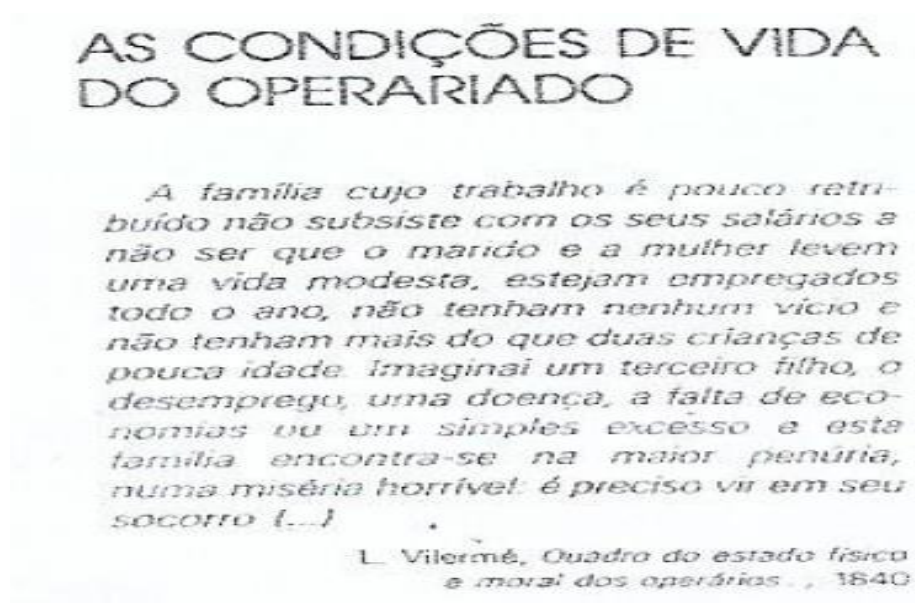


o crescimento da alta burguesia que ocorreu na Europa. É de suma importância que nas nossas escolas sejam ensinados os conteúdos em relação ao crescimento da burguesia na nossa sociedade e seus efeitos, sem esquecer de tentar entender como o imperialismo modificou as estruturas sociais das nossas sociedades, como pode ser percebida na fala do Amílcar Cabral (1980):

O que importa aos nossos povos é saber se o imperialismo, na sua condição de capital em ação, cumpriu ou não nos nossos países a missão histórica reservada a este: aceleração do processo do desenvolvimento das forças produtivas e transformação, no sentido da complexidade, das características do modo de produção; aprofundamento da diferenciação das classes com o desenvolvimento da burguesia e intensificação da luta de classes; aumento significativo do standard geral médio do nível de vida económica, social e cultural das populações. Interessa além disso averiguar quais as influências ou efeitos da ação imperialista sobre as estruturas sociais e o processo histórico dos nossos povos. (CABRAL, 1980, p. 31)

Com a ilustração das condições de vida da burguesia, da classe média, esse material ilustrou também a dura vida dos operários na época no qual os salários que os operários ganhavam não dava para sustentar suas famílias mesmo com horários de trabalhos elevados, ou seja, para um operário conseguir viver razoavelmente, era necessário que todos membros da sua família trabalhassem, principalmente nas épocas de crise e com crescente alta de desemprego.

Figura 16- As Condições de Vida dos Operários



**Fonte:** Direção do Liceu João XXIII.

A educação do sistema colonial na Guiné-Bissau suprimiu as nossas histórias, desvalorizou os conhecimentos locais assim como hierarquizou o nosso povo, de certa forma, os conteúdos que esse livro didático de História apresenta, reafirmam como a colonialidade é presente no nosso sistema de ensino atual. Entendo que, seria muito mais importante trabalhar nesse LD os conteúdos em relação a condição de vida dos operários na Guiné-Bissau, que é muito péssimo em vez de apresentar os nossos jovens e adolescentes somente a péssima condição de vida dos operários da Europa dos anos de 1840.

Entendo ainda que, é necessário compreendermos a nossa realidade por meio da educação formal, existem muitas pesquisas já realizadas sobre as nossas culturas e histórias, mas, que muitas das vezes não são ensinadas nas nossas escolas. “No entanto, é preciso dizer que, de um tempo para cá, um importante parcela da juventude culta vem sentindo cada vez mais a necessidade de se voltar às tradições ancestrais e de resgatar seus valores fundamentais, a fim de reencontrar suas próprias raízes e o segredo de sua identidade profunda”. (BÂ, 2010, p. 210)

Como foi referido por Bâ na citação acima, nós como jovens, estudantes e “intelectuais”, precisamos aprofundar as discussões acerca da necessidade de voltar as nossas tradições, e esse voltar as nossas tradições requer uma problematização do ensino das nossas histórias e culturas e trabalhar para que possam ser incluídas nos livros didáticos e estudadas nas nossas escolas, afinal, não podemos compreender somente as realidades dos outros povos e esquecer da nossa própria existência, como diz Freire:

Por tudo isto é que, para os colonizados que passaram pela alienante experiência da educação colonial, a "positividade" desta educação ou de alguns de seus aspectos só existe quando, independentizando-se, a rejeitam e a superam. Quando, assumindo com seu povo, a sua história, se inserem no processo de “descolonização das mentes”, a que faz referência Aristides Pereira; processo que se alonga no que Amílcar Cabral chamava de “reafricanização das mentalidades”. (FREIRE, 1978, p. 16)

Portanto, é muito interessante levar em consideração o processo da “reafricanização das mentes” enfatizado por Freire, ou seja, é necessário superar a colonialidade nos livros didáticos com objetivo de “de(s)colonizar as mentes” e transformar a nossa realidade a partir da nossa realidade, como diz Cabral, “sabemos também que, no plano político, por mais bela e atraente que seja a realidade dos outros, só poderemos transformar

verdadeiramente a nossa própria realidade com base no seu conhecimento concreto e nos nossos esforços e sacrifícios próprios. (CABRAL, 1980, p. 25)

No que diz respeito ao 10º capítulo, “a luta operária e o movimento sindical”, os esboços apresentados neste livro são os primeiros esforços para a criação de associação de operários, a mobilização operária com intuito de desencadear suas lutas em detrimento de melhorar condições de trabalho assim como o aumento de seus salários, de igual modo, os relatos desse capítulo enfatizam o nascimento da luta sindical assim como das ideias socialistas.

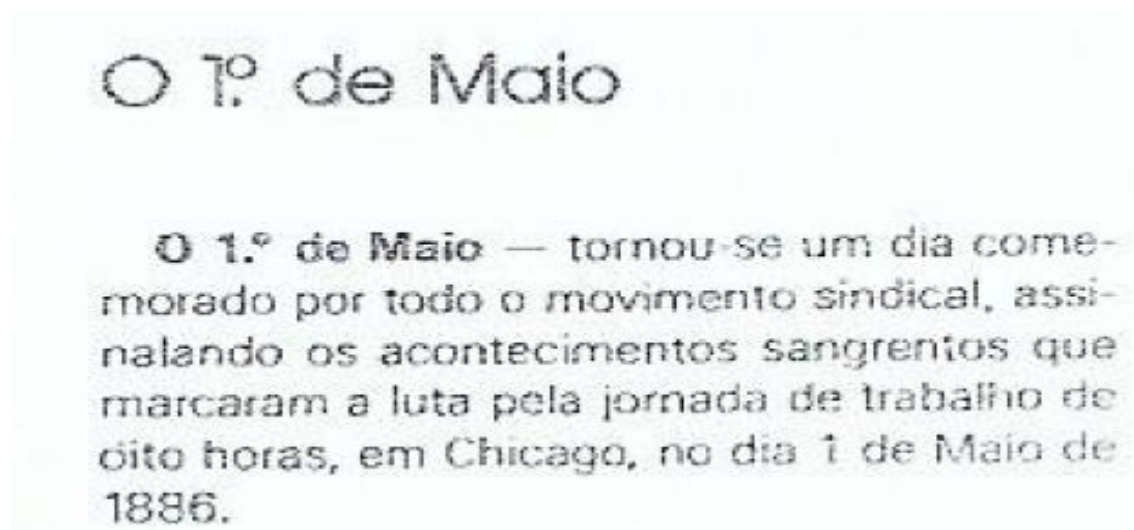
Figura 17- Luta Operária, Sindicalismo e Doutrinas Socialistas



**Fonte:** Direção do Liceu João XXIII.

No entanto, a luta operária apresentada, refere a instauração do 1º de maio nos EUA, a mais relevante luta sindical trabalhada nesse LD, no qual essa data passou a ser comemorada por todos os movimentos sindicais. Uma data que assinalou acontecimentos sangrentos e marcou a luta pela jornada de oito horas diárias nos Estados Unidos de América, nomeadamente em Chicago.

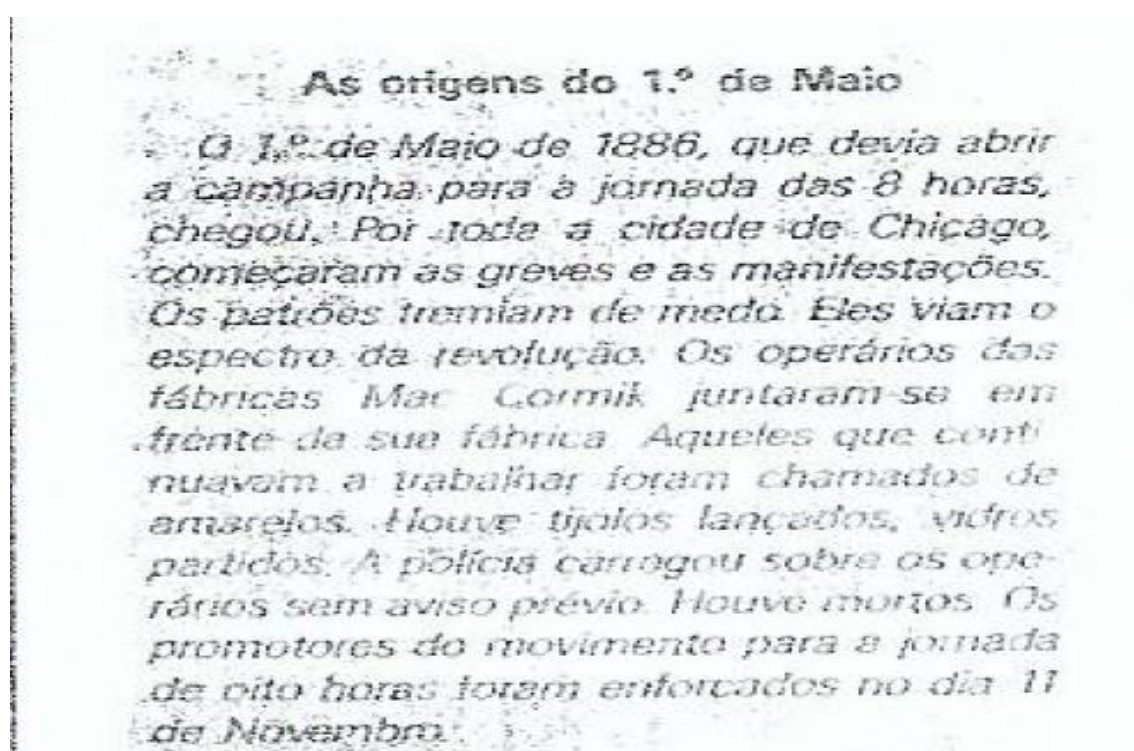
Figura 18- O 1º de Maio



**Fonte:** Direção do Liceu João XXIII.

Não é justo negar a importância do 1º de maio que aconteceu nos Estados Unidos de América e a sua comemoração em quase todo mundo. De igual forma, saliento a importância dessa data na abertura das lutas dos movimentos sindicais, e do fortalecimento do sindicalismo em vários países, mas, seria também importante aprofundar nos conteúdos deste LD a luta dos operários que aconteceu em Guiné-Bissau no dia 3 de agosto de 1959, a chamada Massacre de Pindjiguiti,

Figura 19- As Origens do 1º de Maio



**Fonte:** Direção do Liceu João XXIII.

De certa forma, as razões que levaram o desencadeamento do 1º de maio de 1886 em Chicago, nos EUA, foram quase as mesmas razões que levaram a reivindicação dos estivadores e marinheiros do Porto de Pindjiguiti em 1959 em Guiné-Bissau, uma reivindicação que não agradou o sistema de administração colonial português. Como já enfatizei, o referido massacre aconteceu em detrimento das reivindicações dos funcionários do Porto de Pindjiguti, pela melhoria dos seus salários e condições de trabalhos, que não foram atendidos pela então administração do porto, um evento que acabou de forma trágica ceifando vida de muitos trabalhadores.

De certa forma, as razões que levaram o desencadeamento do 1º de maio de 1886 em Chicago, nos EUA, foram quase as mesmas razões que levaram a reivindicação dos estivadores e marinheiros do Porto de Pindjiguiti em 1959 em Guiné-Bissau, homens e mulheres que desencadearam uma reivindicação que não agradou o sistema de administração colonial português. Como já enfatizei, o referido massacre aconteceu em detrimento das reivindicações dos funcionários do Porto de Pindjiguti, pela melhoria dos seus salários e condições de trabalhos, que não foram atendidos pela então administração do porto, um evento que acabou de forma trágica ceifando vida de muitos trabalhadores.

Em relação a história, seria importante também trabalhar nesse LD, a luta da libertação do país, que não apareceu, principalmente a participação das mulheres da referida luta e a própria emancipação feminina para independência do país.<sup>15</sup> Atualmente, houve um avanço no que diz respeito à lei de paridade para que garante uma Quota mínima de 36% de representação das mulheres a ser respeitada em eleições para Assembleia Nacional Popular e Governos Locais tendo a alcançar a paridade. A lei foi aprovada no dia 2 de agosto de 2018, por unanimidade pelos 81 deputados presentes na sessão. Entretanto, a Guiné-Bissau agora faz parte do grupo de mais de 80 países que adotaram medidas corretivas e temporárias para fazer avançar a participação das mulheres na política e nas esferas de decisão do país.

Mesmo com aprovação dessa lei, vale salientar ainda que, na esfera social, as mulheres continuam desempenhando papéis que na sociedade guineense são “marginais”,

---

15 Fonte: UNIOGBIS <https://uniogbis.unmissions.org/parlamento-da-guin%C3%A9-bissauaprova-lei-para-garantir-representat%C3%A7%C3%A3o-pol%C3%ADticaequilibradaentre-homens>



ou seja, na sua maioria são domésticas, o que quero referir é que, nesse livro didático não são inclusas as histórias da participação das mulheres na emancipação do povo guineense, e suas tarefas diárias como empreendedoras, e mulheres que sustentam seus lares, através dos trabalhos manuais, artesanato e dentro outras atividades econômicas.

Por isso, esse silenciamento histórico da realidade guineense principalmente das histórias das mulheres assim como as que trabalham como artesãs ou outras atividades econômicas são videntes nesse LD, por isso, entendo que “no contexto associativo, as artesãs têm forte ação política, lutando contra a violência, o preconceito e a precarização do trabalho, bem como por moradia, autoidentificação saúde e educação diferenciadas. Além de promover diálogos intensos entre cidade e aldeia (...) (SANTOS, 2019. p. 117), o fato que acontece também em Guiné-Bissau, por isso, é de suma importância que essas mulheres assumam a responsabilidade para que suas lutas possam ser encarradas sérias e apoiadas, para que suas histórias possam ser estudadas e servirem de reflexão para emancipação do povo guineense, como disse Bell Hooks:

Concomitantemente, os esforços das mulheres negras e de cor para desafiar e desconstruir a categoria “mulher” - a insistência em reconhecer que o sexo não é o único fator que determina as construções de feminilidade- forma uma intervenção crítica que produziu uma revolução profunda no pensamento feminista hegemônica produzida principalmente por acadêmicas, brancas em sua maioria. (BELL HOOKS, 2013, p.88)

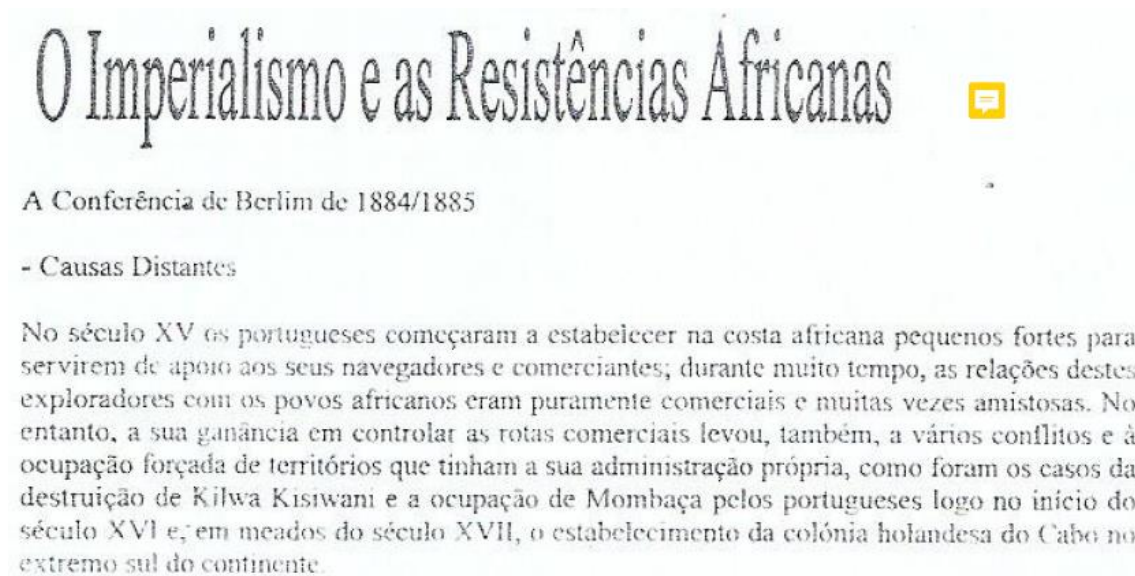
Entretanto, a repercussão da colonialidade impedindo a inserção das histórias acerca da luta sindical em Guiné-Bissau nesse livro didático, impossibilita os nossos jovens e adolescentes ou melhor, a sociedade em geral a conhecerem e a darem importância às nossas histórias. De certa forma, acredito que houve falha em eliminar o que resta da educação colonial, como foi enfatizado pelo Mário Cabral, “o objetivo real do novo sistema, afirma enfaticamente Mário Cabral, é eliminar o que resta do sistema colonial para que possamos realizar os objetivos traçados pelo PAIGC: criar um homem novo, um trabalhador consciente de suas responsabilidades históricas e da sua participação efetiva e criadora nas transformações sociais”. (FREIRE, 1978, p. 43).

Por isso, acredito que sem inserção das histórias e culturas do país nos LDs, não se pode eliminar a colonialidade no nosso sistema de ensino atual, a criação do “Homem novo” que o Amílcar Cabral e Mário Cabral referiam, seria um fracasso, porque até então, nossos jovens não estão eficazmente no processo da transformação da nossa sociedade e

muitos ainda sem conhecerem as nossas histórias e desse modo, é impossível formar um “Homem novo” com consciência da sua realidade e de seus direitos e deveres.

Sobre 12º capítulo deste livro didático intitulado “imperialismo e as resistências africanas”, as histórias apresentadas neste livro são inicialmente referentes ao século XV, no qual os portugueses começaram a estabelecer pequenos fortes na costa africana, para servirem de apoio aos seus navegadores. De igual, foram apresentadas as consequências de Conferência de Berlin, nomeadamente a divisão do Continente africano sem respeitar as realidades políticas, sociais e culturais desses povos.

Figura 20- Imperialismo e Resistências Africanas



**Fonte:** Direção do Liceu João XXIII.

Em relação à essas histórias das resistências africanas, os conteúdos apresentados mostram claramente como foram tardias a efetivação das resistências contra a penetração europeia em África. Os resistentes africanos no período pré-colonial apresentados nesse livro são, Lat Dior Diop de Senegal, Rey de Cayor, esse último, ou seja, Rey de Cayor foi considerado um rei inteligente e ao mesmo tempo um guerreiro feroz. Outro resistente cuja história consta no livro é o Almami Samori Ture que, de acordo com dados apresentados, nasceu por volta dos anos de 1840 (Alta Guiné), e no início era um comerciante, mas que por razões coloniais, juntou-se a outros jovens do seu tempo e se tornou chefe no qual unificou sob seu comando desde Alta Guiné, Mali e Costa de Marfim.

Em termos das histórias da resistência a colonização portuguesa no interior da Guiné-Bissau, Infali Sonco é o mais destacado resistente da Guiné-Bissau cujo suas lutas

contra colonização foram mencionadas nesse livro. De acordo com suas histórias apresentadas, ele era chefe de beafadas, um grupo étnico existente no país, contava com apoio de alguns aliados ou chefes tribais como Dombage de Corubal, Guelage de Cossé. Iero Bari de Gussara e Ussaumane de Pexisse. Enquanto que a outra vertente da história apresentada, ilustra como outros chefes tribais eram fieis aos colonizadores portugueses.

Figura 21- História do Infali Sonco

#### Infali Sonco e as Revoltas de 1907-1908

Os chefes do interior que tinham aceitado a suserania portuguesa, esperando assim utilizar o apoio dos brancos para consolidarem o seu próprio poder, ficam desiludidos devido às exigências portuguesas em matérias de impostos; a sua arrogância política continua a aumentar, sem a menor consideração pelos chefes locais e pela população, tratam os chefes exactamente como escravos, como objectos.

Assim Infali Sonco, chefe dos Beafadas de Cuor, investido pelos portugueses, é ofendido pelo comandante português de Posto de Geba. Na sua própria presença um soldado chicoteou um dos seus colaboradores, Infali Sonco reage matando o executante português e levando o comandante português preso, que liberta de seguida. Mas a partir deste momento recusa o pagamento de impostos, corta a navegação entre Bissau e Bafata, isolando assim o Gabu e prevê estabelecer relações comerciais com os comerciantes franceses da Guiné-Conakri.

São aliados da revolta de Infali Sonco, os chefes Bonco de Badora, Dembage de Corubal, Guelage de Cosse, Iero Bari de Gussara, Ussumane de Pexisse. Pelo contrário, os chefes Abdulai de Xime, Tcherno Cali de Forea, Mundjur de Gabu continuaram a ser aliados dos portugueses e submetidos por estes.

**Fonte:** Direção do Liceu João XXIII.

Entretanto, como pensar a de(s)colonialidade dos livros didáticos de histórias do 9º ano, cujo maior parte dos conteúdos não representam a realidade histórica requer o processo da libertação nacional, o processo que Amílcar Cabral considera de crucial para tomada de consciência dum povo, ou melhor, trabalhar para reconquistar a personalidade histórica do nosso povo, uma personalidade que foi negada pelos imperialistas, e, dar a importância às nossas raízes históricas.

Com base no que fica dito, podemos afirmar que a libertação nacional é o fenómeno que consiste em um conjunto sócio- econômico negar a negação do seu processo histórico. Em outros termos, a libertação nacional dum povo é a reconquista da personalidade histórica desse povo, é o seu regresso à história, pela destruição da dominação imperialista a que esteve sujeito. (CABRAL, 1980, p. 33-34)

Estudo e inclusão das histórias dos/das resistentes guineenses nos livros didáticos podem ser verdadeiros mecanismos para a de(s)colonização dos LDs e das mentes, por isso, é de suma importância apresentar ênfase aos nossos jovens e adolescentes pelo



menos a história da luta de libertação da Guiné-Bissau, que pouco conhecemos e que são poucas estudadas nas nossas escolas, fatores que poderiam ser úteis para incentivar não a negação total da cultura ocidental, mas a priorização das nossas culturas enquanto um povo multe étnico, como frisou Cabral

O estudo da história das lutas de libertação demonstra que são em geral precedidas por uma intensificação das manifestações culturais, que se concretizam progressivamente por uma tentativa, vitoriosa ou não, da afirmação da personalidade cultural do povo dominado como ato de negação da cultura do opressor. (CABRAL, 1980, p. 58)

Outro fator interessante que deve merecer a atenção dos nossos governantes, cientistas sociais e políticos, e nós jovens pesquisadores, é fato de que o problema não reside somente em colonialidade nos livros didáticos de história ou de geografia das nossas escolas, e, é de suma importância também frisar que, o outro problema é a inoperância da língua crioula nas escolas, ou seja, a proibição de alunos falarem crioulo no recinto escolar ou nas salas de aulas, demonstram como a colonialidade está operando fortemente na realidade educacional da Guiné-Bissau, por isso, saliento que, a de(s)colonização dos livros didáticos deve ser acompanhada com a de(s)colonização em termos linguísticos, para que famílias guineenses não continuem comportando como famílias martinicanos enfatizadas pelo Frantz Fanon, “na escola, o jovem martinicano aprende a desprezar o patoá. Fala-se do *crioulismo* com desdém. Certas famílias proibem o uso do crioulo e as mães tratam seus filhos de pivetes quando eles desobedecem.” (FANON, 2008, p. 36)

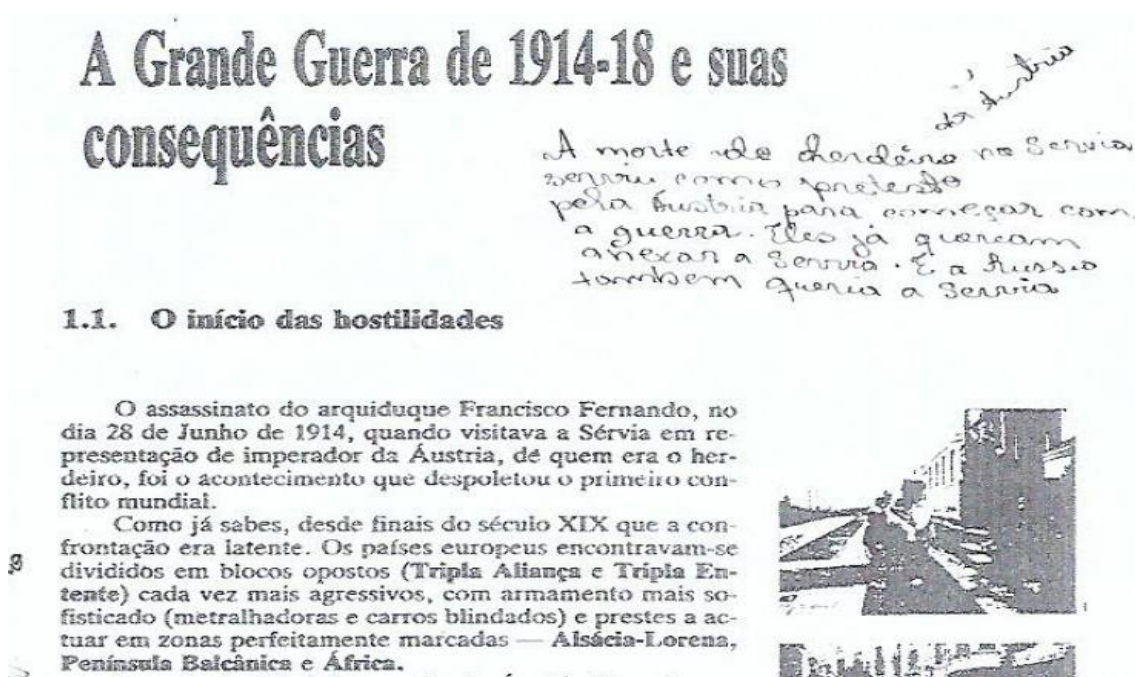
No que refere a deficiência ideológica enfatiza por Amílcar Cabral, é o fator de lutarmos pela mudança em termos da ideologia ou definição de uma linha de pensamento. Outrora, a nossa experiência enquanto um país “independente” nos permite delimitar essa linha de pensamento, libertar os nossos jovens, adolescentes e sociedade em geral das ideologias coloniais, através do ensino das histórias dos homens e mulheres que lutaram principalmente para a nossa independência e soberania. Por isso, “cremos, no entanto, que já foram acumuladas experiências bastantes e suficientemente variadas para permitir a definição duma linha geral de pensamento e de ação visando a eliminar essa deficiência”. (CABRAL, 1980, p. 25)

Após 49 anos da independência do país, e as experiências vivenciadas ainda se verifica a colonialidade de uma forma profunda nos livros didáticos de história e de geografia e não só, por isso, é urgente eliminar a referida deficiência ideológica,

sobretudo com a inclusão das histórias da realidade do país nos LDs, um trabalho que deve merecer atenção dos pesquisadores, dos técnicos da educação e dos governantes através das políticas da de(s)colonização dos conteúdos, afinal já existem inúmeras pesquisas realizadas sobre as culturas, línguas e histórias da Guiné-Bissau, que devem ser aprimoradas e ensinadas nas nossas escolas.

Grande parte do livro, foram descritas a história da Primeira Guerra Mundial, começando com o assassinato do arquiduque Francisco Fernando, no dia 28 de junho de 1914, quando este visitava a Sérvia em representação do Imperador da Áustria. De certa forma, foram apresentadas o desenvolvimento dessa guerra em três fases, primeira que é a Guerra de Movimento-1914; Guerra de Posições 1915-1917 e outra, Guerra de Movimento de 1918.

Figura 22- A Grande Guerra de 1914-1918



**Fonte:** Direção do Liceu João XXIII.

De certa forma, como já foi referido, maior parte dos conteúdos históricos desse livro didático referem acontecimentos históricos do Ocidente, eliminando através da colonialidade os traços históricos da própria Guiné-Bissau. De igual modo, entendo que, conhecer o desenrolar da primeira guerra mundial é um fato interessante, mas, que deve ser acompanhado com estudos das guerras que ocorreram nos nosso país, começando com

as resistências étnicas durante a ocupação portuguesa no interior o país, a luta da libertação, guerra civil de junho de 1998, e dentre outros acontecimentos.

Entretanto, priorizar o ensino crítico e reflexivo desses acontecimentos, pode suscitar debates e reflexões na nossa sociedade e nas nossas escolas, pensar criticamente sobre esses acontecimentos e entender como ocorreram e como terminaram, o fato é que como são conteúdo que não são estudados ou incluídos nos livros didáticos acabam impossibilitando o conhecimento e entendimento do que aconteceu antes e depois da independência do país, ou seja, a colonialidade do saber neste caso, repercute na eliminação dos saberes locais ou na invisibilidade dos mesmos saberes como aconteceu na época colonial.

Será que não temos História? Essa inquietação pode ser que comparada com o que Amílcar Cabral dizia, principalmente quanto a recusa em aceitar que vários grupos como em África, Ásia e América Latina não tinham histórias antes da chegada dos colonizadores. Aceitar ou legitimar esse pensamento faz com a lógica colonialista ou imperialista sobrepe a realidade histórica desses povos, como salientou Amílcar Cabral:

Mas seria também — o que nos recusamos a aceitar — considerar que vários agrupamentos humanos da África, Ásia e América Latina viviam sem história ou fora da história no momento em que foram submetidos ao jugo do imperialismo. Seria considerar que populações dos nossos países, como os Balantas da Guiné, os Cuanhamas de Angola e os Macondes de Moçambique, vivem ainda hoje, se nos abstrairmos das muitas ligeiras influências do colonialismo a que foram submetidos, fora da história ou não têm história. (CABRAL, 1980, p. 27)

Por isso, mudar esse paradigma colonialista é o caminho para de(s)colonização dos livros didáticos e de pensamento, de modo específico, os povos da Guiné-Bissau viviam e construíam as suas histórias antes da chegada dos colonizadores portugueses, e essas histórias merecem ser estudadas nas nossas escolas e na nossa sociedade para deslegitimar a ideologia imperialista que deslegitima os nossos saberes e histórias.

Vale salientar que, os esboços dos livros didáticos apresentados e analisados com base nas teorias decoloniais representam os objetivos do trabalho, portanto, saliento ainda que as análises apresentadas marcam até um certo ponto aspectos históricos da Guiné-Bissau e principalmente aspectos históricos do Ocidente, neste caso, entra a questão da disputa de saberes, ou seja, a possibilidade entender a realidade histórica da Guiné-Bissau, partindo do próprio ponto de vista da mesma realidade.

Por isso, Arroyo (2013), salientou que, não se deve negar o direito à produção intelectual, cultural ou estética, mas sim, é importante reconhecer outras produções positivas de autoimagens “cultuadas”, acumulados através da coletividade, principalmente conhecimentos segregados, ou seja, estes conhecimentos segregados devem participar na disputa para reconhecimento de seus valores nos currículos, nos materiais didáticos ou nas obras literárias.

Em suma, acredito que os saberes da realidade guineenses não foram permitidos a participarem da disputa para seus reconhecimentos, e, também acredito que, foram silenciados principalmente no referido livro didático analisado, por isso, maior parte dos conteúdos desse livro didático não foram embasados com teorias que representam os conhecimentos da realidade do país.

## 4 CONCLUSÕES

“A teoria não é intrinsicamente curativa, libertadora e revolucionária. Só cumpre essa função quando lhe pedimos que o faça e dirigimos nossa teorização para esse fim” (hooks, 2013, p. 86).

Após a leitura e processo da escrita dessa dissertação, entendo que a educação formal é um processo muito importante para vida de qualquer pessoa, assim como outras formas de educação, portanto, é de suma importância levar em consideração a avaliação e revisão dos conteúdos dos livros didáticos das escolas. Como já salientei, acredito que através da educação um povo pode ser alienado ou se libertar, a questão é o significado e tipo de educação que são destinadas para cada sociedade.

As experiências da educação na Guiné-Bissau apresentadas ao longo do texto, refletem a realidade do sistema da educação do país, um povo que antes da colonização portuguesa, tinha a sua forma de educar crianças e adolescentes através da iniciação para inserção na vida ativa das comunidades, contudo, o sistema educacional da época colonial, eliminou em partes essa forma de educar, sem esquecer de que os conteúdos das escolas coloniais não eram mais que a realidade portuguesa, mesmo com lutas e esforços feitos, ainda se verifica os rastros da colonialidade nos conteúdo de livros didáticos, uma realidade que precisa ser superada.

Os sobressaltos e instabilidades políticas e governativas, impossibilitaram e impossibilitam os avanços no sistema da educação da Guiné-Bissau, outrora, acredito que esses acontecimentos e outros são fatores principais dos atrasos e precariedade. Por isso, entendo que, a de(s)colonização dos livros didáticos das escolas do país, requer a estabilidade política e governativa, a elaboração de políticas públicas educacionais para formação de professores, políticas consistentes para viabilizar a remodelação dos currículos escolares, implementação de uma política do Estado de financiamento para produção de livros didáticos, esses e outros fatores merecem ser levados em consideração.

Entretanto, a de(s)colonização dos livros didáticos da História e Geografia das escolas públicas e privadas da Guiné-Bissau, devem ser pensadas, discutidas e implementadas para inclusão das histórias e geografias do país. Povo guineense é um povo multiétnico, o processo da inclusão das histórias e geografias do país nos livros

didáticos pode servir como marco histórico para consolidação do autoconhecimento de nós mesmo enquanto um povo, respeitando e valorizando as diferenças que muitas das vezes levam alguns guineenses a praticarem tribalismo por falta de conhecimento e da importância das nossas culturas, línguas e formas de viver.

O processo de crítica desses livros didáticos abriu horizontes importantes que no futuro poderão servir de cunho teórico para produção e distribuição de livros didáticos de História e de Geografia que contemplam a realidade cultural, social e política do nosso país, por isso, esse processo deve ser encarado sem ilusão, mas sim, com dinâmicas e produções de conhecimentos que possibilitam e possibilitarão o conhecimento das nossas realidades.

A inclusão dos saberes que remetem às realidades guineense nos livros didáticos, podem servir como ponto de partida para a conscientização de adolescentes e jovens, capazes de olhar para suas culturas como uma riqueza e não como um sinônimo de atraso. Saliento que, este processo da de(s)colonização de livros didáticos requer uma seleção minuciosa de conteúdos que devem ser inclusos nos livros, ou seja, os conteúdos que enaltecem a importância das nossas realidades sociopolíticas em primeiro lugar, com intuito de refletir os acontecimentos globais a partir das nossas experiências enquanto povo, e superar os desafios e dificuldades.

Entretanto, incluir a questão de gênero, raça, etnia e classe nesses livros poderá possibilitar a discussão e o entendimento de uma forma ampla da realidade social do país e não só, por isso, entendo que, a luta pela igualdade de gênero, a luta contra racismo e tribalismo podem e devem ser compreendidas, apoiadas e estudadas, para que possamos ter uma sociedade que valoriza o ser humano não pela sua cor de pele, pela religião, pelo sexo, mas sim, pela sua contribuição enquanto cidadão ou cidadã.

Em suma, a educação de qualquer que seja forma, deve ser praticada através da inclusão, e, esse processo inclusivo deve partir em detrimento da igualdade e equidade de direitos e deveres assim como na igualdade e equidade do saber, poder e do ser. Um processo que poderá permitir a produção de conhecimentos nacionais e inclusão desses saberes nos livros didáticos de História e de Geografia.

Ressalto ainda que, nós, enquanto acadêmicos, cientistas e intelectuais guineenses, precisamos mobilizar os esforços principalmente na academia, produzindo e divulgando os nossos saberes, para que nossos dirigentes políticos, líderes tradicionais

assim como as nossas comunidades em geral, possam entender a importância da de(s)colonização dos conteúdos dos livros didáticos, ou seja, a inclusão do nosso processo histórico e marcos geográficos nos livros didáticos enquanto um povo que lutou para sua “soberania” e “liberdade”, e que devemos continuar a lutar para que esses dois últimos direitos possam ser garantidas nos conteúdos didáticos.

A de(s)colonização dos livros didáticos de história e geografia são sinônimos de uma educação libertadora, até um certo ponto, não se deve deixar de estudar as realidades nacionais para estudar as realidades de outros países, mas sim, entender, saber interpretar e discutir as realidades nacionais com finalidade de dialogar com outras realidades, por isso, é importante proporcionar aos adolescentes e jovens guineenses o estudo das suas realidades, realidades de mulheres e homens que lutaram e lutam para uma Guiné-Bissau mais justa e igualitária, realidade de um país que muitos dos seus filhos não conhecem.

Falta de estudos assim como de enaltecimento das nossas realidades fazem prevalecer a lógica colonial que ao longo dos séculos fomos submetidos, nós temos histórias e conhecimentos geográficos, por isso, precisamos promover um diálogo da nossa realidade com outras realidades sem esquecer de onde saímos e para onde iremos. Enquanto acadêmico e pesquisador, convido aos demais a empenharem na promoção de conhecimentos à partir da nossa realidade, para que adolescentes e jovens possam entender de uma forma crítica e real a realidade do país assim como a realidade de outros povos.

Acredito que cumpri, com meus objetivos e saliento ainda que não foi um processo fácil, pesquisas e leituras possibilitaram as abordagens feitas assim como as considerações finais feitas. Um processo doloroso, de muitas leituras assim como de muitas noites de reflexão, mas acredito que essa etapa concluída, convida para novas possibilidades.

## 5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABADIA, Danúbia Mendes. **As lutas anticoloniais em Guiné-Bissau e Cabo-Verde sob a perspectiva ideológica e a trajetória política de Amílcar Cabral (1960-1974)**. Tese, 359 p. Universidade Federal de Goiás, Programa de Pós-graduação em História, 2018.

ALMEIDA, Hilda Maria Ferreira de. **Educação e transformação social: formas alternativas de educação em país descolonizado**. Dissertação (Mestrado em Educação) - FGV - Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1981.

ARROYO, Miguel Gonzáles. Pedagogias em movimento – o que temos a aprender dos Movimentos Sociais? **Currículo sem Fronteiras**, v.3, n. 1, p. 28-49, 2003. Disponível em: < <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol3iss1articles/arroyo.pdf>>. Acesso em: 19 mai. 2017.

ARROYO, M. G. Currículo, **Território em Disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BARDIN, Laurence. **L'Analyse de contenu**. Editora: Presses Universitaires de France, 1977.

BÂ, Amadou Hampâté. **A tradição viva**. In: ZERBO, Joseph Ki (org). História Geral da África I: Metodologia e pré-história da África. Brasília: UNESCO, 2010.

CARVALHO, Clara. BARRETO, Maria Antónia. BARROS, Miguel. **Avaliação Externa à Intervenção da Cooperação Portuguesa no Setor da Educação (Pré-escolar, Básico e Secundário) na Guiné-Bissau (2009-2016), Relatório Final, julho de 2017**.

CÁ, Lourenço Ocuni e CÁ, Cristina Mandau Ocuni. Políticas Públicas em Educação na Guiné-Bissau: Um Apanhado Histórico. **ETD - Educ. Temat. Digit., Campinas (SP), V.17 – N. 1 - jan./abr. 2015**.

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

CABRAL, Amílcar. **A arma da teoria**. Coleção Terceiro Mundo, Volume 04. Rio de Janeiro, 1980.

CABRAL, Luís, **Crónica da Libertação**, Edições “O Jornal”, Lisboa, 1983.

CASANOVA, Pablo González. Colonialismo interno (uma redefinição). In: A teoria marxista hoje. Problemas e perspectivas, **CLACSO**, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2007.

CASSAMA, Daniel Júlio Lopes Soares. **Amílcar Cabral e a independência da Guiné-Bissau e Cabo Verde**. Dissertação de mestrado, 95 f. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras. 2014.



CASTIANO, José P. O Currículo local como espaço social de coexistência de discursos: Estudo de caso nos distritos de Bárúè, de Sussundenga e da cidade de Chimoio – Moçambique. **Revista E-Curriculum, São Paulo, v. 1, n. 1, dez. - jul. 2005-2006.**

CHARLES, Arlindo José. SÁ, Lucilene Antunes Correia Marques de. Cartografia Histórica da África - Mapa cor de Rosa. **I Simpósio Brasileiro de Cartografia Histórica, 2011.**

CORRÊAG, Gabriel Siqueira. MEIRELES, Mariana Martins de. **Eurocentrismo e colonialidade nos livros didáticos de Geografia: narrativas, hierarquias e disputas epistêmicas.** In: Geografia e livro didático para tecer leituras de mundo, 2019.

CORTELINI, Eduarda Racoski. MARQUES, Renata Rodrigues. Direitos reprodutivos e colonialidade de gênero na América Latina: a instrumentalização internacional das políticas de controle populacional do governo Fujimori. **Revista Neiba, Cadernos Argentina-Brasil, Rio de Janeiro, Vol. 10, 2021.**

DJALÓ, Mamadú. **A interferência do Banco Mundial na Guiné-Bissau: A dimensão da educação básica – 1980-2005. 2008, 131p.** Dissertação (Mestrado em Sociologia e Ciência Política) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, 2009.

DJALÓ, Mamadú. Processo de ocupação da Guiné-Bissau: um olhar sociológico pela dominação. **Revista Mosaico Social- Ano 3- Dezembro 2006- Número 3.**

DUARTE, Fausto. **Anuário da Guiné Portuguesa. Publicação do Governo da Colónia, 1946.**

DUARTE, Zuleide. A Tradição Oral na África: Estudos de Sociologia. **Rev. do Progr. de Pós-Graduação em Sociologia da UFPE. v. 15. n. 2, p. 181 – 189, 2012.** Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/revsocio/article/view/235328>

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: LANDER, Edgardo. (Org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. **Perspectivas latino-americanas. Colección Sur-Sur. Buenos Aires, Argentina: CLACSO, 2005, cap. 2, p. 24-33.**

DUSSEL, Inês. O currículo híbrido: domesticação ou pluralização das diferenças? **In: Currículo: debates contemporâneos/ Alice Casimiro; Elizabeth Macedo (organizadores).** 3 ed - São Paulo: Cortez, 2010.

FANON, Frantz. **Pele negra máscaras brancas.** Tradução de Renato da Silveira, Prefácio de Lewis R. Gordon. EDUFBA. Salvador, 2008.

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

FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em Processo.** 2ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**. Um Reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREITAS, H. M. R.; CUNHA, M. V. M., JR.; MOSCAROLA, J. Aplicação de sistemas de software para auxílio na análise de conteúdo. **Revista de Administração da USP**, 32(3), 97-109, 1997.

FURTADO, Alexandre Brito Ribeiro. **Administração e Gestão da Educação na Guiné-Bissau: Incoerências e Descontinuidades**. 719 p. Dissertação. Universidade de Aveiro, Departamento de Ciências de Educação, Porto, 2005.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo; **Métodos de pesquisa**. 1º ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Nilma Linos. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr, 2012.

GUINÉ-BISSAU, **Relatório da Situação do Sistema Educativo Margens de manobra para o desenvolvimento do sistema educativo numa perspetiva de universalização do Ensino Básico e de redução da pobreza, 2013**. <https://periodicos.ufpe.br/revistas/revsocio/article/view/235328> . Acesso em: 27 abr. 2019.

INDJAI, Tchernó. **O pensamento político de Amílcar Cabral: teorias e práticas em momentos decisivos na libertação da Guiné-Bissau (1959-1969)**. Dissertação, 185 p. Universidade Federal de Espírito Santo, Centro de Ciências Sociais, Humanas e Naturais. Programa de Pós-graduação em História Social das Relações Políticas, 2012.

KAVALERSKI, Luiz Fernando. **Entre a narrativa colonial e a trajetória decolonial: indícios dos lugares dos afro-brasileiros e indígenas nos livros didáticos de história do ensino médio**. Dissertação, 142 p. Universidade Federal da Fronteira Sul, Campus de Chapecó, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, Curso de Mestrado em Educação, 2020.

KONDÉ, Kwame. **Uma oportuna sùmula da vida e obra de Amílcar Cabral**. Lisboa, 26 de junho de 2018.

LIBÂNIO, José Carlos. **Os conceitos de organização, gestão, participação e de cultura organizacional**. In: Organização e gestão da escola, Teoria e prática. 5ª edição, Goiânia-2008.

LOBACK, Victor. BEZERRA, Amélia Cristina Alves. A formação territorial do Brasil nos livros didáticos de geografia: em busca de uma análise descolonial. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Geografia e do Departamento de Geografia da UFES**, 2018.

LOPES, Luísa Da Sila Lopes e. **A Lei de Bases do Sistema Educativo da Guiné-Bissau**. Dissertação, 431 p. Universidade de Aveiro, Departamento de Educação, 2014.

LUDKE, Menga. ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. Cap 3. Métodos de coletas de dados: observação, entrevista e análise documental. São Paulo: EPU, 1986.

LUGONES, María. Colonialidade e gênero. **Tabula Rasa**. Bogotá. N° 9: 73-101, jul-dez, 2008.

LUGONES. Rumo a um feminismo descolonial. **Estudos Feministas**. Florianópolis. SetDez. 2014.

MACEDO, Francisco de. A educação na República da Guiné-Bissau. O passado, as transformações no presente, as perspectivas do futuro. In. RUI, da Silva e OLIVEIRA, Joana. **40 Anos de pesquisa educacional na Guiné-Bissau, mapeando o terreno**, 2017.

MARTINS, Diego de Cambraia. **O Tráfico de Escravos nos Rios da Guiné e a Dinâmica da Economia Atlântica Portuguesa (1756-1807)**. Dissertação, 151 p. Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Departamento de História, Programa de Pós-Graduação em História Econômica, São Paulo, 2015.

MENDES, Leonel Vicente. **(Des) Caminhos do Sistema de Ensino Guineense: avanços, recurso e perspectivas**. Curitiba, BR. Ed. CRV. 2019.

MENDES, Perfirio. **Influência Internacional no Conflito Armado de 1998/1999 na Guiné-Bissau**. Monografia, 52 p. Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Direito, Coordenação de Graduação em Direito, Coordenação de Atividades Complementares e Monografia Jurídica. Fortaleza, 2008.

MIGNOLO, Walter D. Colonialidade, o lado mais escuro da modernidade. Tradução de Marco Oliveira, **RBCS** Vol. 32 n° 94 junho/2017.

MIGNOLO, Walter D. Desobediência Epistêmica: A Opção Descolonial e o Significado de Identidade em Política. **Cadernos de Letras da UFF** – Dossiê: Literatura, língua e identidade, n° 34, p. 287-324, 2008

WALTER, Mignolo D. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas latino-americanas, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. In: **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**/Suely Ferreira Deslandes, Romeu Gomes; Maria Cecília de Souza Minayo (Org.). 34. Ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO NACIONAL, CULTURA, CIÊNCIA, JUVENTUDE E DOS DESPORTOS. **Lei de Bases do Sistema Educativo, Bissau, 21 de maio 2010, p.1-27**.

MONTEIRO, Paolla Ungaretti. **(In) Visibilidade Das Mulheres Brasileiras Nos Livros Didáticos De História Do Ensino Médio (PNLD, 2015)**, Dissertação, 229 p. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Escola de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado em Educação, 2016.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no brasil, **Educação em Revista** | Belo Horizonte | v.26 | n.01 | p.15-40 | abr. 2010.

OLIVEIRA, Rosiska Darcy de. **Guiné-Bissau: reinventar a educação**. Lisboa: Sá da Costa, 1977.

PACHECO, José Augusto. Políticas curriculares descentralizadas: Autonomia ou recentralização?. **Educação e sociedade** ano XXI, nº 73, Dezembro/2000.

PIRES, Amanda Lisboa Moreno. **Modelo de referência para análise de livro didático: contribuições para uma descolonização didática no ensino**. Dissertação, 283 p. Universidade Federal da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências, 2019.

PRODANOV, Cleber Cristiano. FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico**. 2ª edição. Novo Hamburgo - Rio Grande do Sul – Brasil, 2013.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFOGUEL, Ramón. (Org.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica mas allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007, cap. 6, p. 93-127.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do Poder e Classificação Social. **In: Epistemologias do Sul**, org. Boaventura de Sousa Santos, Maria Paula Meneses. – (CES), janeiro/2009.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e America latina. A Colonialidade do saber, eurocentrismo e Ciências sociais. Buenos Aires. **CLACSO**. (2005).

REIS, Ana Lúcia da Silva. **Escola-piloto do PAIGC**. Dissertação, 75 p. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas (FCSH), Departamento de Línguas, Culturas e Literaturas Modernas, Universidade Nova de Lisboa, 2020.

REPÚBLICA DA GUINÉ-BISSAU. Ministério da Educação Nacional, da Cultura, da Juventude e dos Desportos: **Relatório da situação do sistema educativo. Margens de manobra para o desenvolvimento do sistema educativo numa perspectiva de universalização do Ensino Básico e de redução da pobreza**. UNESCO/Dakar. 2013.

SAMBU, Maimuna. Análise do Manual Didático Periquito Beta da Guiné-Bissau: Uma Reflexão na Perspetiva de Português Língua Segunda. Dissertação, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa, 2017.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tadeu Tomaz da. (Org.). *Alienígenas na sala de aula – Uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 2011, cap. 4, p. 159-177.

SANDÍN, Maria Paz Esteban. **Pesquisa qualitativa em educação: Fundamentos e tradições**. Porto Alegre, AMGH, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Epistemologias del Sur. Utopía e Praxis Latinoamericana, MaracaiboVenezuela, ano 16, nº 54, p. 17-39, 2011. Disponível em: [http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/EpistemologiasDelSur\\_Utopia%20y%20Praxis%20Latinoamericana\\_2011.pdf](http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/EpistemologiasDelSur_Utopia%20y%20Praxis%20Latinoamericana_2011.pdf).

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: *Epistemologia do Sul/ org. Boaventura de Sousa Santos, Maria Paula Meneses - (CES)*. Coimbra-Portugal, 2009.

SANTOS, Vívian Matias dos. NOTAS DESOBEDIENTES: DECOLONIALIDADE E A CONTRIBUIÇÃO PARA A CRÍTICA FEMINISTA À CIÊNCIA, *Psicologia & Sociedade*, 2018.

SEIDE, Seco Braima. Do socialismo à democracia na Guiné-Bissau (1973-1999), Licenciatura em Ciências Sociais, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), Campus dos Malês-BA, 2019.

SILVA, Márcia Alves da & PINHEIRO, Renata Kabke. A interseccionalidade de gênero, raça e classe em livros didáticos de Eja. *Rev. FAEEBA – Ed. e Contemp.*, Salvador, v. 28, n. 54, p. 43-58, jan./abr. 2019.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Descolonizar el currículo: estrategias para una pedagogía crítica (Dos o tres comentarios sobre el texto de Michael Apple). In: GENTILI, Pablo. et.al. *Cultura, política y currículo (Ensayos sobre la crisis de la escuela pública)*. Buenos Aires: Editorial Lozada, 1997, cap. 1, p. 1-9.

STRECK, Danilo R., MORETTI, Cheron Zanini. Colonialidade e insurgência: contribuições para uma pedagogia latino-americana, *Revista Lusófona de Educação*, 24, 2013.

UMBELINO, Giseli Origuela. “Aprender a desaprender a para reaprender”: a perspectiva da descolonização do gênero no ensino de história. Mestrado profissional em História, Universidade Federal de Mato Grosso, 2018.

Unidade e Luta I. *A Arma da Teoria*. Textos coordenados por Mário Pinto de Andrade, Lisboa: Seara Nova, 1978.

VANSINA, Jan. A tradição oral e sua metodologia. In: ZERBO, Joseph K. (org). *História Geral da África I: Metodologia e pré-história da África*. Brasília: UNESCO, 2010.

Voz di Paz e Interpeace, 2010. Guiné-Bissau - As causas profundas de conflitos: a voz do povo - Resultados da auscultação nacional, realizada em 2008.

WALSH, Catherine. Interculturalidad e colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago;

GROSGOUEL, Ramón. (Org.). El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica mas allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007, cap. 3, p. 47-63.

Walter D, Mignolo. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas, 2005.

ZILHÃO, Paulo Manuel Pulido Garcia. Henrique Galvão: prática política e literatura colonial (1926-36). Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Departamento de

ABADIA, Danúbia Mendes. **As lutas anticoloniais em Guiné-Bissau e Cabo-Verde sob a perspectiva ideológica e a trajetória política de Amílcar Cabral (1960-1974)**. Universidade Federal de Goiás, Programa de Pós-graduação em História, 2018.

ALMEIDA, Hilda Maria Ferreira de. **Educação e Transformação social Formas Alternativas de Educação em País Descolonizado**. Fundação Getúlio Vargas, Instituto de Estudos avançados em Educação, Departamento de Filosofia de Educação, Rio de Janeiro, 1981.

ARROYO, Miguel Gonzáles. Pedagogias em movimento – o que temos a aprender dos Movimentos Sociais? Currículo sem Fronteiras, v.3, n. 1, p. 28-49, 2003. Disponível em: < <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol3iss1articles/arroyo.pdf>>. Acesso em: 19 mai. 2017.

BÂ, Amadou Hampâté. **A tradição viva**. In: ZERBO, Joseph Ki (org). História Geral da África I: Metodologia e pré-história da África. Brasília: UNESCO, 2010.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Org.). **Escritos de educação**. 9. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

CÁ, Lourenço Ocuni e CÁ, Cristina Mandau Ocuni. Políticas Públicas em Educação na Guiné-Bissau: Um Apanhado Histórico. **ETD - Educ. Temat. Digit.**, Campinas (SP), V.17 – N. 1 - jan./abr. 2015.

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

CABRAL, Luís, **Crónica da Libertação**, Edições “O Jornal”, Lisboa, 1983.

CARVALHO, Clara. BARRETO, Maria Antónia. BARROS, Miguel. (org) **Avaliação CASSAMA, Daniel Júlio Lopes Soares. Amílcar Cabral e a independência da Guiné-Bissau e Cabo Verde**. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras. 2014.

CASTIANO, José P. **O Currículo local como espaço social de coexistência de discursos: Estudo de caso nos distritos de Bárue, de Sussundenga e da cidade de Chimoio – Moçambique**. Revista E-Curriculum, São Paulo, v. 1, n. 1, dez. - jul. 2005-2006.

CHARLES, Arlindo José. SÁ, Lucilene Antunes Correia Marques de. **Cartografia Histórica da África - Mapa cor de Rosa**. I Simpósio Brasileiro de Cartografia Histórica, 2011.

CORRÊAG, abriel Siqueira. MEIRELES, Mariana Martins de. **Eurocentrismo e colonialidade nos livros didáticos de Geografia: narrativas, hierarquias e disputas epistêmicas**. In: Geografia e livro didático para tecer leituras de mundo, 2019.

DJALÓ, Mamadú. **A interferência do Banco Mundial na Guiné-Bissau: A dimensão da educação básica – 1980-2005**. 2008, 131p. Dissertação (Mestrado em Sociologia e Ciência Política) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, 2009.

DJALÓ, Mamadú. **Processo de ocupação da Guiné-Bissau: um olhar sociológico pela dominação**. Revista Mosaico Social- Ano 3- Dezembro 2006- Número 3.

DUARTE, Fausto. **Anuário da Guiné Portuguesa**. Publicação do Governo da Colónia, 1946.

DUARTE, Zuleide. **A Tradição Oral na África: Estudos de Sociologia**. Rev. do Progr. de Pós-Graduação em Sociologia da UFPE. v. 15. n. 2, p. 181 – 189. Disponível em:

DUSSEL, Enrique. **Europa, modernidade e eurocentrismo**. In: LANDER, Edgardo. (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Colección Sur-Sur. Buenos Aires, Argentina: CLACSO, 2005, cap. 2, p. 24-33.

DUSSEL, Inês. **O currículo híbrido: domesticação ou pluralização das diferenças?** In: **Currículo: debates contemporâneos/ Alice Casimiro; Elizabeth Macedo (organizadores)**. 3 ed - São Paulo: Cortez, 2010.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança. Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FURTADO, Alexandre Brito Ribeiro. **Administração e Gestão da Educação na Guiné-Bissau: Incoerências e Descontinuidades**. Universidade de Aveiro, Departamento de Ciências de Educação, Porto, 2005.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo; **Métodos de pesquisa**. 1º ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GERHART, Tatiana Engel & SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009, 120 p.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Nilma Linos. **Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos.** Currículo sem Fronteiras, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr, 2012.

**GUINÉ-BISSAU, Relatório da Situação do Sistema Educativo** Margens de manobra para o desenvolvimento do sistema educativo numa perspetiva de universalização do Ensino Básico e de redução da pobreza, 2013. <https://periodicos.ufpe.br/revistas/revsocio/article/view/235328> . Acesso em: 27 abr. 2019.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade.** São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

INDJAI, Tchernó. **O pensamento político de Amílcar Cabral: teorias e práticas em momentos decisivos na libertação da Guiné-Bissau (1959-1969).** Universidade Federal de Espírito Santo, Centro de Ciências Sociais, Humanas e Naturais. Programa de Pós-graduação em História Social das Relações Políticas, 2012.

KAVALERSKI, Luiz Fernando. **Entre a narrativa colonial e a trajetória decolonial: indícios dos lugares dos afro-brasileiros e indígenas nos livros didáticos de história do ensino médio.** Universidade Federal da Fronteira Sul, Campus de Chapecó, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, Curso de Mestrado em Educação, 2020.

KONDÉ, Kwame. **Uma oportuna sùmula da vida e obra de Amílcar Cabral.** Lisboa, 26 de junho de 2018.

LIBÂNEO, José Carlos. Os conceitos de organização, gestão, participação e de cultura organizacional. In: **Organização e gestão da escola, Teoria e prática.** 5ª edição, Goiânia-2008.

LOBACK, Victor. BEZERRA, Amélia Cristina Alves. **A formação territorial do Brasil nos livros didáticos de geografia: em busca de uma análise descolonial.** Revista do Programa de Pós-Graduação em Geografia e do Departamento de Geografia da UFES, 2018.

LOPES, Luísa Da Sila Lopes e. **A Lei de Bases do Sistema Educativo da Guiné-Bissau.** Universidade de Aveiro, Departamento de Educação, 2014.

LUDKE, Menga. ANDRÉ, Marli E.D.A. Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas. **Cap 3. Métodos de coletas de dados: observação, entrevista e análise documental**\_São Paulo: EPU, 1986.

LUGONES, María. **Colonialidade e gênero.** Tabula Rsa.Bogotá.Nº 9: 73-101, jul-dez,2008. LUGONES. Rumo a um feminismo descolonial. Estudos Feministas.Florianopolis. SetDez.2014.

MACEDO, Francisco de. A educação na República da Guiné-Bissau. O passado, as transformações no presente, as perspectivas do futuro. In. RUI, da Silva e OLIVEIRA, Joana. **40 Anos de pesquisa educacional na Guiné-Bissau, mapeando o terreno,** 2017.

MARTINS, Diego de Cambraia. **O Tráfico de Escravos nos Rios da Guiné e a Dinâmica da Economia Atlântica Portuguesa (1756-1807).** Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Departamento de História, Programa de Pós-Graduação em História Econômica, São Paulo, 2015.



MENDES, Leonel Vicente. **(Des) Caminhos do Sistema de Ensino Guineense: avanços, recurso e perspectivas.** Curitiba, BR. Ed. CRV. 2019.

MENDES, Perfirio. **Influência Internacional no Conflito Armado de 1998/1999 na Guiné-Bissau.** Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Direito, Coordenação de Graduação em Direito, Coordenação de Atividades Complementares e Monografia Jurídica. Fortaleza, 2008.

MIGNOLO, Walter D. **Colonialidade, o lado mais escuro da modernidade.** Tradução de Marco Oliveira, RBCS Vol. 32 n° 94 junhos/2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. In: **Pesquisa social: teoria, método e criatividade/Suely Ferreira Deslandes, Romeu Gomes; Maria Cecília de Souza Minayo (Org.).** 34. Ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO NACIONAL, CULTURA, CIÊNCIA, JUVENTUDE E DOS DESPORTOS. **Lei De Bases do Sistema Educativo,** Bissau, 21 de maio 2010, p.1-27.

MONTEIRO, Paolla Ungaretti. **(IN) Visibilidade das mulheres brasileiras nos livros didáticos de história do Ensino Médio (PNLD, 2015),** Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Escola de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado em Educação, 2016.

NIDELCOFF, Maria Tereza. **A escola e a compreensão da realidade.** 13 ed. São Paulo, Brasiliense, 1987. 101 p.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no brasil, **Educação em Revista** | Belo Horizonte | v.26 | n.01 | p.15-40 | abr. 2010.

OLIVEIRA, Rosiska Darcy de. **Guiné-Bissau: reinventar a educação.** Lisboa: Sá da Costa, 1977.

PACHECO, José Augusto. **Políticas curriculares descentralizadas: Autonomia ou recentralização?.** Educação e sociedade ano XXI, n° 73, Dezembro/2000.

PIRES, Amanda Lisboa Moreno. **Modelo de referência para análise de livro didático: contribuições para uma descolonização didática no ensino.** Universidade Federal da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências, 2019.

PRODANOV, Cleber Cristiano. FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico,** 2ª edição. Novo Hamburgo - Rio Grande do Sul – Brasil, 2013.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón. (Org.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica mas allá del capitalismo global.** Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007, cap. 6, p. 93-127.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do Poder e Classificação Social. In: **Epistemologias do Sul**, org. Boaventura de Sousa Santos, Maria Paula Meneses. – (CES), janeiro/2009.

QUIJANO, Anibal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e America latina**. A Colonialidade do saber, eurocentrismo e Ciências sociais. Buenos Aires. CLACSO. (2005).

REIS, Ana Lúcia da Silva. **Escola-piloto do PAIGC**. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas (FCSH), Departamento de Línguas, Culturas e Literaturas Modernas, Universidade Nova de Lisboa, 2020.

REPÚBLICA DA GUINÉ-BISSAU. **Ministério da Educação Nacional, da Cultura, da Juventude e dos Desportos**: Relatório da situação do sistema educativo. Margens de manobra para o desenvolvimento do sistema educativo numa perspectiva de universalização do Ensino Básico e de redução da pobreza. UNESCO/Dakar. 2013.

SAMBU, Maimuna. **Análise do Manual Didático Periquito Beta da Guiné-Bissau**: uma reflexão na perspetiva de português língua segunda. Dissertação, 75 p. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa, 2017.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: **SILVA, Tadeu Tomaz da. (Org.). Alienígenas na sala de aula** – Uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 2011, cap. 4, p. 159-177.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Epistemologias del Sur. **Utopía e Praxis Latinoamericana**, MaracaiboVenezuela, ano 16, nº 54, p. 17-39, 2011. Disponível em: [http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/EpistemologiasDelSur\\_Utopia%20y%20Praxis%20Latinoamericana\\_2011.pdf](http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/EpistemologiasDelSur_Utopia%20y%20Praxis%20Latinoamericana_2011.pdf)

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: **Epistemologia do Sul/ org.** Boaventura de Sousa Santos, Maria Paula Meneses - (CES). Coimbra-Portugal, 2009.

SANTOS, Vívian Matias dos. **Notas Desobedientes: Decolonialidade e a Contribuição para a Crítica Feminista à Ciência**, Psicologia & Sociedade, 2018.

SANTOS, Jenniffer Simpson dos. Descolonizar a prática: o artesanato como forma de afirmação ética. In: **Descolonizar a prática e o sexo**, 1. ed, Porto Alegre, Cirkula, 2019. 311p.: il.

SANDÍNS ESTEBAM, Maria Paz. Perspectiva teórico-metodológicas na pesquisa educacional. In: **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições**. Porto Alegre: AMGH, 2010.

Seide, Seco Braima. **Do socialismo à democracia na Guiné-Bissau (1973-1999)**. Artigo, 22 pg. Licenciatura em Ciências Sociais, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), Campus dos Malês-BA, 2019.

SILVA, Márcia Alves da & PINHEIRO, Renata Kabke. A interseccionalidade de gênero, raça e classe em livros didáticos de Eja. **Rev. FAEEBA – Ed. e Contemp.**, Salvador, v. 28, n. 54, p. 43-58, jan./abr. 2019.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Descolonizar el currículo: estrategias para una pedagogía crítica (Dos o tres comentarios sobre el texto de Michael Apple). In: **GENTILI, Pablo. et.al. Cultura, política y currículo (Ensayos sobre la crisis de la escuela pública)**. Buenos Aires: Editorial Lozada, 1997, cap. 1, p. 1-9.

STRECK, Danilo R., MORETTI, Cheron Zanini. Colonialidade e insurgência: contribuições para uma pedagogia latino-americana. **Revista Lusófona de Educação**, 24, 2013.

UMBELINO, Giseli Origuela. “**Aprender a desaprender a para reaprender**”: a perspectiva da descolonização do gênero no ensino de história. Dissertação, 113 p. Mestrado profissional em História, Universidade Federal de Mato Grosso, 2018.

UNIDADE E LUTA I. **A Arma da Teoria**. Textos coordenados por Mário Pinto de Andrade, Lisboa: Seara Nova, 1978.

VANSINA, Jan. A tradição oral e sua metodologia. In: **ZERBO, Joseph K. (org). História Geral da África I: Metodologia e pré-história da África**. Brasília: UNESCO, 2010.

Voz di Paz e Interpeace, 2010. **Guiné-Bissau - As causas profundas de conflitos: a voz do povo - Resultados da auscultação nacional**, realizada em 2008.

WALSH, Catherine. Interculturalidad e colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial. In: **CASTRO-GÓMEZ, Santiago.; GROSGOUEL, Ramón. (Org.). El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica mas allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007, cap. 3, p. 47-63.

ZILHÃO, Paulo Manuel Pulido Garcia. **Henrique Galvão: prática política e literatura colonial (1926-36)**. Dissertação, 198 p. Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Departamento de História Programa de Pós-Graduação em História Social, São Paulo, 2006.