UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL
DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA
INSTITUTO DE HUMANIDADES E LETRAS DOS MALÊS
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

DAIRINE LARA TAVARES DE CARVALHO

CURRÍCULO E CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADE NEGRA-AFRICANO: UMA COMPREENSÃO A PARTIR DOS LIVROS DIDÁTICOS DO 5° ANO DO ENSINO BÁSICO DE CABO VERDE

SÃO FRANCISCO DO CONDE
2021

DAIRINE LARA TAVARES DE CARVALHO

CURRÍCULO E CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADE NEGRA-AFRICANO: UMA COMPREENSÃO A PARTIR DOS LIVROS DIDÁTICOS DO 5° ANO DO ENSINO BÁSICO DE CABO VERDE

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, como requisito para obtenção de título de Graduação.

Orientador: Prof. Dr. Emanuel Alberto Cardoso Monteiro.

SÃO FRANCISCO DO CONDE

2021

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
Sistema de Bibliotecas da Unilab
Catalogação de Publicação na Fonte

C322c

Carvalho, Dairine Lara Tavares.
Currículo e construção de identidade negra-africano : uma compreensão a partir dos livros didáticos do 5° ano do Ensino Básico de Cabo Verde / Dairine Lara Tavares Carvalho. - 2021.
84 f. : il. mapas, color.

Monografia (graduação) - Instituto de Humanidades e Letras dos Malês, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, 2021.
Orientador: Prof. Dr. Emanuel Alberto Cardoso Monteiro.

1. Ensino fundamental - Cabo Verde. 2. Livros didáticos - Cabo Verde. 3. Negros - Identidade racial. I. Título.

BA/UF/BSCM CDD 305.896

Ficha catalográfica elaborada por Bruno Batista dos Anjos, CRB-5/1693

DAIRINE LARA TAVARES DE CARVALHO

CURRÍCULO E CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADE NEGRA-AFRICANO: UMA COMPREENSÃO A PARTIR DOS LIVROS DIDÁTICOS DO 5° ANO DO ENSINO BÁSICO DE CABO VERDE

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira, como requisito para obtenção de título de Graduação

Aprovado em: 10/08/2021.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Emanuel Alberto Cardoso Monteiro (Orientador)
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira

Profa. Dra. Cristina Teodoro
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira

Prof. Me. Emanuel Gomes Correia
Prefeitura de Saubara

Aos meus pais – Maria Tavares e Miguel Carvalho - exemplos na minha vida, que sempre acreditaram em mim e me ensinaram a nunca desistir.

Ao meu filho Davi Kauê, por ser minha fonte de inspiração, *“nha bilida d’odju”*.

Sem o apoio, a confiança e o amor incondicional de vocês não teria conseguido chegar até aqui.

Nha eternu gratidon!

AGRADECIMENTOS

Os caminhos percorridos nesse tempo, foram marcados por pessoas, lugares e momentos que ficarão eternizadas em minha memória. Agradeço a Deus, por todas as bençõe colhidas até aqui.

Saúdo e agradeço às minhas ancestrais que abriram caminho para que eu chegasse até aqui. Gratidão aos meus pais - Maria Tavares e Miguel Carvalho - pelo suporte, a confiança, o apoio e amor incondicional; agradeço a minha irmã Diva pelo incentivo de correr atrás dos meus sonhos; agradeço ao meu irmão Michel pelas trocas e companhia nessa travessia; agradeço ao meu filho Davi Kauê pois, dele vem minha força, coragem e determinação para nunca desistir.

Sou grata a Husani Kamau pela amizade, companheirismo, paciência, trocas e afetos, que seja eterno o que nos une; agradeço a família - Fausto Antonio e Ângela Bassualdo - que me acolhem e incentivam desde minha chegada ao Brasil. Gratidão por todo cuidado e carinho!

Agradeço às professoras e professores da UNILAB pelos ensinamentos ao longo desses anos. Em especial a profa. Dra. Cristina Teodoro a quem me acolheu desde o primeiro olhar, que sempre me incentivou e continua incentivando em busca da realização de meus sonhos, a quem com muito carinho e respeito considero uma segunda mãe. Gratidão por sua existência! Ao meu orientador, prof. Dr. Emanuel Monteiro, por ter aceito trilhar este caminho comigo e pelas palavras que sempre me fortaleceram, ao longo do percurso se mostrou muito mais que um mestre se tornou um grande amigo. Gratidão por fazer da minha trajetória!

Gratidão pelas amizades conquistadas, preservadas e que levarei para sempre em meu coração; agradeço a todos e todas que de alguma forma me fortaleceram ao longo dessa caminhada.

Agradeço a UNILAB por me proporcionar a oportunidade de entrar e permanecer numa universidade. Fácil não foi, mas é com imensa satisfação e sentimento de dever comprido que encerro esse ciclo na certeza que outros virão.

Ubuntu – *ami é pamodi nhós é.*

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo analisar os livros didáticos de língua portuguesa e de história e geografia do 5° ano, utilizados nas escolas do ensino básico de Cabo Verde, que contribuem para a construção de identidade dos estudantes. Por conta, disso avulta a seguinte questão problematizadora: de que forma os livros didáticos contribuem para o processo de construção de identidade dos estudantes? Trata-se de um estudo bibliográfico e de análise documental em que analisamos dois livros didáticos, sendo um da língua portuguesa e um de história e geografia do ensino básico, utilizados em Cabo Verde. Buscamos identificar como temas relacionados à valorização da cultura africana, encontram-se nos livros didáticos visando a construção identitária dos estudantes. Para tanto, optamos pela utilização da técnica de análise de conteúdo, na qual definimos um conjunto de quatro categorias: Língua Caboverdiana como fator identitário; Identidade e pertencimento étnico-racial; Representação geográfica de Cabo Verde e História de Cabo Verde. A partir dessas quatros categorias de análise buscamos identificar dentro dos livros didáticos elementos e aspectos culturais, históricos e linguísticos que contribuem para a construção de identidade dos estudantes. A partir das análises dos livros didáticos, constatamos certos avanços em relação ao conteúdo ensinado nas escolas cabo-verdianas, porém frisamos a necessidade de uma mudança no paradigma educativo a partir da perspectiva da afrocentricidade, visando a descolonização curricular e das políticas curriculares.

Palavras-chaves: Ensino fundamental - Cabo Verde. Livros didáticos - Cabo Verde. Negros - Identidade racial.

ABSTRACT

This research aimed to analyze the Portuguese language and 5th grade history and geography textbooks used in basic education schools in Cape Verde, which contribute to the construction of students' identity. Because of this, the following problematic question arises: how do textbooks contribute to the students' identity construction process? This is a bibliographical and documental analysis study in which we analyzed two textbooks, one in portuguese and one in history and geography of basic education, used in Cape Verde. We seek to identify how themes related to the valorization of African culture are found in textbooks aiming at the identity construction of students. Therefore, we chose to use the content analysis technique, in which we defined a set of four categories: Cape Verdean language as an identity factor; Identity and ethnic-racial belonging; Geographical representation of Cape Verde and Cape Verde history. Based on these four categories of analysis, we seek to identify cultural, historical and linguistic elements and aspects within textbooks that contribute to the construction of students' identity. From the analysis of textbooks, we see certain advances in relation to the content taught in Cape Verdean schools, but we emphasize the need for a change in the educational paradigm from the perspective of Afrocentricity, aiming at curricular decolonization and curriculum policies.

Keywords: Black people - Racial identity. Elementary School - Cape Verde. Textbooks - Cape Verde.

RIZUMU

És pesquiza ten komu objetivu analiza livrus didátikus di portuguêz e di stória e geográfia di 5° anu, uzadu na skólas di ensinu básiku di Kabu Verdi, ki ta kontribui pa konstruson di identidade di studantis. Pa konta di kela, nu ten siguinti purgunta: módi ki livrus didátikus ta kontribui pa procesu di konstruson di identidade di studantis? Ta trata di un studu bibliugráfiku e di análizi dukumental undi nu ta analiza dós livrus didátikus, un di lingúa português e um di stória e geográfia di ensinu básiku, uzadu na skólas di Kabu Verdi. Nu buska identifika módi ki témas relasionadus ku valorizason di kultura afrikanu, sta na livrus didátikus di manera a konstruson identitáriu di studantes. Pa kela, nu uza kategoriá di análizi di kontiúdu, undi nu difini kuatu kategoria: lingúa kabuverdianu komu fatur identitáriu; Identidadi e pertencimentu étcniku-razial; Riprisentáson geográfiku di Kabu Verdi e Stória di kabu Verdi. Ku és kuatu kategorias di análizi nu buska identifika dentu di livrus didátikus elementus e aspektus kultural, stóriku e linguistiku ki ta kontribui pa konstruson di identidadi di studantis. Ku análizi di livrus didátikus, nu nota ma dja tem certus avansus en relason a konteúdus enxinadu na skólas kabu-verdianus, maz nu ta friza necesidadi di mudansa di paradigma edukativu pa meiu di pérspectiva di afrocentricidadi, ku deskolonizason di kuríkulu e di políticas kurikularis.

Palavras-chávis: Identidadi. Kultura afrikanu. Kuríkulu. Livrus Didátikus.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 10

CAPÍTULO I CABO VERDE 13

1.1 Breve contextualização histórico-político 13

1.2 Sistema educativo em Cabo Verde 15

1.3 Reformas no sistema educativo cabo-verdiano 18

1.4 Reforma para descolonizar ou para manter o *status quo*? 22

CAPÍTULO II O CURRÍCULO NA CONSTITUIÇÃO DAS IDENTIDADES 25

2.1 Compreendendo o conceito de currículo 25

2.2 Identidade e diferença: compreendendo os conceitos 27

CAPÍTULO III: COMPREENDENDO AS POLÍTICAS CURRICULARES 33

3.1 Políticas curriculares: aproximações conceituais 33

3.2 Descolonização do currículo e das políticas curriculares 34

3.3 Afrocentricidade como paradigma para a descolonização 38

CAPÍTULO IV: METODOLOGIA 40

4.1 Pesquisa qualitativa 40

4.2 Sobre os livros didáticos 42

4.3 Método de análise 44

CAPÍTULO V: ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS 48

5.1 Análise do livro didático de língua portuguesa 49

5.2 Análise do livro didático de história e geografia de cabo verde 58

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS 78

REFERÊNCIAS 80

INTRODUÇÃO

> O tigre não precisa proclamar e gritar sua tigritude, pois ele domina a selva de que é rei. São os mais fracos que precisam se mobilizar para defender sua existência, daí a razão de ser de suas identidades coletivas. (Kabengele Munanga, 2012).

Introduzo o leitor, com uma breve apresentação do caminho percorrido, para encontrar o objeto de pesquisa. Decidi compartilhar o meu percurso no curso de Bacharelado em Humanidades e, depois no curso de pedagogia, que aguçarem meu olhar e senso crítico em relação as lacunas existentes no sistema educativo cabo-verdiano, a qual carrega marcas de um processo histórico de tráfico negreiro, na qual milhares de seres humanos escravizados eram explorados e vendidos para outras paragens.

A escolha pelos livros didáticos, enquanto recorte para compreender o objeto de pesquisa se dá tendo em consideração que esses acontecimentos, essas histórias que fazem parte do processo de construção e formação da sociedade cabo-verdiana, na maioria das vezes não são inclusos nos livros e, quando inclusos são trabalhados de forma superficial, também, porque durante o período colonial serviram como material de assimilação formando jovens alineados de sua origem e que servissem aos interesses da colônia portuguesa.

Durante um longo período os livros didáticos eram produzidos em Portugal, enviados e distribuídos em Cabo Verde. Em 2020, foram produzidos e elaborados os primeiros livros didáticos em Cabo Verde, a nosso ver é importante os livros serem produzidos no país, dando mais possibilidade de os conteúdos serem produzidos a partir da realidade dos estudantes, com elementos que os estudantes já conhecem e com as quais possam se identificar.

Nossa motivação inicial com a pesquisa se dá em torno da minha chegada aqui no Brasil em 2016, onde nas minhas andanças fui me descobrindo enquanto mulher, negra e africana. A identidade do ‘ser’ africana foi algo atribuído pelos outros, em Cabo Verde eu era apenas uma mulher, a partir da minha chegada no Brasil me descobri negra e africana. Os debates e as discussões nas salas de aula, nos grupos de extensão e de pesquisa das quais fiz parte foram essenciais e deram fundamentos teóricos, para entender essa identidade a mim atribuída.

Afirmo que em Cabo Verde, nunca me identifiquei como africana e, que ao longo do meu percurso acadêmico não tive referências suficientemente fortes e

marcantes sobre o que era ser africana ou o que era ser negra. Me recordo que, no ano de 2008/2009, frequentava o 10˚ ano do ensino secundário, havia somente uma disciplina, denominada: *Cultura cabo-verdiana*, que retratava sobre a realidade do país, abordando temas sobre a cultura e a tradição cabo-verdiana, hoje, avalio que apenas uma disciplina era insuficiente para dar conta da diversidade cultural existentes nos país e, quiçá dar conta de contribuir para o processo de construção de identidade negro-africana.

Nesse sentido, que a presente pesquisa pretende dar ênfase ao conceito de identidade, tida aqui como algo construído e reconstruído ao longo da vida, ou seja, em constante movimento, algo que pode ser atribuído por outro como forma de afirmar sua identidade e automaticamente marcar o outro como diferente. Assim, dialogamos com Silva (2005), Munanga (2003) e Antonio (2005), para compreender o conceito de currículo, com Hall (2006), Silva (2014) e Nunes (2008) para o entendimento de identidade, com Alice Lopes[1] (2003), Tavares (2015), Monteiro (2019) e Vieira (2012) para o entendimento de políticas curriculares e com Choppin (2009), Bittencourt (2004) e Edissa Silva (2009) para a compreensão de livros didáticos.

Assim, o presente trabalho tem como objetivo geral: analisar os livros didáticos de Língua Portuguesa e de História e Geografia de Cabo Verde, utilizados nas escolas do ensino básico, que contribuem para a construção de identidade dos estudantes.

Nesta perspectiva avulta a seguinte questão problematizadora:

- **De que forma os livros didáticos contribuem para o processo de construção de identidade dos estudantes?**

De forma a nortear nossa pesquisa traçamos como pressuposto de que **os livros didáticos utilizados no ensino básico, ainda reproduzem as ideologias do período colonial, portanto desconectados da realidade africana e, consequentemente não auxilia na construção de identidade a partir da sua ancestralidade.**

[1] Nessa pesquisa resolvemos citar o nome das autoras usando nome e sobrenome, como forma de ressaltar que se tratam de mulheres e não ao contrário. Visto que a priori o sobrenome nos remete inicialmente a figuras masculinas, algo construído no nosso imaginário.

Estabelecemos como objetivos específicos:

- Mapear os livros didáticos das disciplinas de Língua Portuguesa, Geografia e História utilizados no ensino básico cabo-verdiano;

- Identificar como temas relacionados à valorização da cultura africana, encontram-se nos livros didáticos utilizados no ensino básico em Cabo Verde.

Este trabalho está dividido em cinco capítulos. O capítulo I, “Cabo Verde”, apresenta o país nos seus aspectos políticos, econômicos, sociais e educacional. O capítulo II, “O currículo na constituição das identidades” discute o conceito de currículo e de identidade e como este vai interferir no processo de construção identitária dos estudantes. No capítulo III, “Compreendendo as políticas curriculares”, aborda sobre o conceito de política curricular, visando uma perspectiva descolonizadora do seu uso. No capítulo IV, é apresentada a “Metodologia”, isto é, os caminhos percorridos para o desenvolvimento da pesquisa

Já, no capítulo V, “Análise dos livros didáticos”, analisa os livros didáticos de Língua Portuguesa, História e Geografia do 5° ano utilizados no ensino básico em Cabo Verde, este capítulo, ganha destaque, por se tratar do recorte utilizado para compreender o nosso objeto de pesquisa. Por fim, são apresentadas as “Considerações finais”, pontuamos a necessidade de continuarmos a buscar meios de descolonizar nosso sistema de ensino de modo que os estudantes possam se reconhecer e se autoafirmar enquanto africanos.

Ressaltamos que a questão identitária em Cabo Verde oscila entre as visões africanas e europeias, uma das explicações seria à escassez de elementos culturais e históricos presentes nos livros didáticos do país e, do sistema de ensino como um todo, que ainda reforçam visões hegemônicas, que não condizem na integra com a história do país.

Frisamos que apesar dessas limitações, tem-se feito um caminho de romper com essas visões hegemônicas, construindo um novo rumo para a educação de forma emancipatória e que contribua positivamente para a construção de identidade dos estudantes.

CAPÍTULO I CABO VERDE

1.1 Breve contextualização histórico-político

De acordo com a história tida como oficial, Cabo Verde foi “descoberto” no ano de 1460, pelos navegadores portugueses. As primeiras ilhas a serem povoadas foram Santiago e Fogo, na ilha de Santiago foi erigida a primeira cidade construída pelos europeus nas colônias.

Na cidade de Ribeira Grande, atual Cidade Velha, por possuir uma localização estratégica, foi utilizada como entreposto comercial e de tráfico de escravizados. Consequentemente, era mais vulnerável à ataques de piratas, por conta disso, a cidade foi transferida para a cidade da Praia, considerada um local militarmente mais defensível.

O país é um arquipélago, localizado na costa ocidental da África, com uma área total de 4.033 km², formado por 10 ilhas, dessas, apenas 9, são habitadas. Em 2016, de acordo com o Instituto Nacional de Estatística (INE), havia uma população estimada em 530.931 habitantes, sendo que sua maioria vivia fora do território nacional. (CARVALHO, 2018, p. 5).

Figura 1 - Mapa de África.

Fonte: Google Maps (2021).

Figura 2 - Mapa de Cabo Verde.

Fonte: Google Maps (2021).

No que tange a história de “achamento/descobrimento” do arquipélago, há algumas discordâncias, a exemplo autores como Barros (2017) e Helena Monteiro (1997) discordam da história oficial e nos fazem refletir acerca desta narrativa. Barros, em seu artigo intitulado: “A escrita da história da ‘descoberta’ de Cabo Verde. Fabulário cronográfico, história oficial ou fabricação do consentimento?” (2017) questiona a forma como diferentes autores escrevem sobre o “achamento” do arquipélago e, como estes mostram uma “controvérsia historiográfica” nos seus trabalhos. Helena Monteiro na sua dissertação sob o título: “A chancelaria régia e os seus oficiais (1464-1465)” - (1997), considerado pelos historiadores um dos documentos mais confiáveis, porém de natureza duvidosa e questionável, visto que eram redigidos pelos colonos, ou seja, aqueles que na época estavam “descobrindo” as ilhas, portanto estes podiam redigir o que quisessem em relação a história do “descobrimento” de Cabo Verde. (GERTRUDES, 2020, p. 19-20).

Cabo Verde tem um dos melhores índices democráticos da África. (Made for minds, 2017). Dividido em quatro órgãos de poder: o presidente da república, a assembleia nacional, o governo e os tribunais, é no parlamento, enquanto centro do sistema, que se decidem as questões estruturais. Segundo, Carvalho (2018, p. 5) “o país possui um elevado número de mulheres em cargos políticos. Sendo considerado um dos países da África, que incentiva a igualdade do gênero e o engajamento igualitário de mulheres na política.”

No próximo tópico, abordaremos sobre o sistema educativo cabo-verdiano em seguida traremos as principais reformas que ocorreram no sistema educativo do país e logo após questionamos o papel dessas reformas.

1.2 Sistema educativo em Cabo Verde

De acordo com a História da Educação em Cabo Verde, o sistema de ensino pode ser dividido em dois grandes momentos. O primeiro momento, a educação no período colonial, atrelada aos colonos portugueses, que tinha como foco a assimilação no sentido de aculturar e o da cristianização, ou seja, a incorporação dos hábitos e valores portugueses na colônia. Em meados do século XIX chegam às ilhas os primeiros sacerdotes, com a finalidade de catequizar os nativos.

No dizer de Neves (2001), Portugal buscou por meio da religião católica o mecanismo para justificar a dominação, devido a seu poder na época, isto é, através da catequização justificaram anos de dominação e de escravidão. Por isso, naquela época o sistema educacional cabo-verdiano tinha duas vertentes: uma vertente religiosa e a oficial. Sendo que a religiosa era destinada à classe pobre e a oficial, designada à elite. O autor, reforça que “havia uma cumplicidade entre igreja e estado que perdurava por séculos e que a igreja utilizava do seu poder para além de ensinar a língua do colonizador, usar da vertente doutrinal para mostrar o caminho que o ‘civilizado’ deveria seguir”. (NEVES, 2001, p. 60).

A relação entre Portugal e a igreja perdurou longos anos, por meio da catequização se formavam quadros, moldados aos valores e interesses do colonizador. Dessa forma, a educação nesse período não poderia oferecer uma formação que incutisse nos estudantes um espírito crítico e que valorizasse a cultura negro-africana.

O segundo momento, é a educação no pós-independência, a partir daí o sistema educativo cabo-verdiano, começa a dar passos significativos para uma maior autonomia em relação ao sistema português.

Para Morais (2009, p. 27), após a independência o país “passa por um período de adaptação de dois anos, nos quais tentou sanar a situação educacional do tempo colonial.” Isto é, como país independente, tomou-se esse período de adaptação, com

o propósito de se distanciar do modelo de educação português, deixado pelo colonizador. Nessa perspectiva, segundo o autor (2009, apud TOLENTINO, 2006, p.25)

> Se no passado colonial os métodos pedagógicos-didáticos utilizados, os conteúdos das disciplinas, a finalidade da educação e a utilização do português contribuíram para transformar a escola num meio e instrumento de aculturação, com a independência de Cabo Verde, a cinco (5) de Julho de 1975, a educação passou a defender novas causas e a ser entendida como direito humano e instrumento de transformação social, devendo favorecer a promoção do indivíduo, a coesão e o desenvolvimento do país.

No período colonial, o currículo era único para a metrópole e para a colônia, sendo assim, somente era abordada a realidade de Portugal. Os estudantes passavam por um processo de assimilação[2] a tudo o que era do colonizador, perdendo sua própria identidade. Já, para Morais (2009), apesar de no período pós-independência, a educação ter sido considerada um meio de transformação e desenvolvimento da sociedade caboverdiana, tal propósito, não foi atingido. Para ele, embora os objetivos da educação se diferenciassem daqueles do período colonial, no pós-independência, em termos curriculares, ainda

> A estrutura permaneceu idêntica à época colonial, sem alterações significativas. Os livros didáticos, tanto para o ensino básico como para o secundário continuavam sendo confeccionados em Portugal, com conteúdo e linguagem desgarrados da realidade socioeconômica dos estudantes cabo-verdianos, e a preços proibitivos à maioria das famílias. (MORAIS, 2009, p. 37-38).

Após a independência o conteúdo das disciplinas era voltado para o ingresso no ensino superior, sem qualquer tipo de conteúdo que respondesse ao aprendizado do aluno sobre a realidade de Cabo Verde. Outra questão importante, levantada por Morais (2009), é que a perpetuação da ideologia de dominação colonial e de diferenciação social posta na vertente cultural do ensino pós-independência, pontifica na questão linguística. O português, era a língua oficial. Um paradoxo, já que, como forma de valorizar a cultura, deveria ser necessário uma educação escolar que

[2] "Assimilação – um dos fatores predominantes nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento cognitivo. Consiste na incorporação de novos conteúdos e situações aos que já são conhecidos do indivíduo e no ajustamento deste à nova organização cognitiva, de modo que continue comportando-se como em situações passadas." (NICK; CABRAL, 2001, p. 31)

considerasse a língua Caboverdiana[3], o crioulo, visto que é através da língua, que a criança aprende sobre suas representações.

Morais (2009, apud TOLEDO, 2006, p.25) salienta que,

> A independência nacional trouxe grandes transformações econômicas, sociais e culturais à sociedade cabo-verdiana, e a prioridade estabelecida então foi para a educação, principalmente a educação básica, visando as crianças, jovens e adultos.

Ainda de acordo com Morais (2009, p. 9) após a independência, particularmente a partir dos anos 1980, o país passa por avaliação de peritos internacionais, que declaram que a situação reinante, herdada do período colonial, era, no mínimo, "desesperadora". Isto é, depois da independência, o país ficou numa situação difícil, visto que continuou sendo dependente da colônia portuguesa. No entanto, para o autor, foi a partir desta avaliação que o cenário, no campo da educação, começou a se modificar, já que,

> Identificou-se na educação o motor do desenvolvimento, apostando numa política de massificação da educação nas décadas de 1970, 80 e 90, o que permitiu que o país formasse os seus primeiros quadros. Assim, desde a independência, lançou-se no país um programa de desenvolvimento nacional que compreendeu, inicialmente, o envolvimento do Estado na economia, isto num contexto de regime monopartidário, onde o Estado assumiu uma política socioeconômica de caráter assistencialista. (MORAIS, 2009, p. 10).

A política de massificação da educação começou na década de 1970, cinco anos antes da independência, tendo se prolongado até a década de 1990, com o principal objetivo de fazer a formação de capital humano, como forma de desenvolvimento socioeconômico que se pretendia estabelecer no arquipélago. De 1970 a 1990 teve-se a educação como principal meio de formação de capital humano, como forma de desenvolvimento socioeconômico do arquipélago.

A educação, foi tida como prioridade pelo governo cabo-verdiano no período pós independência, como forma de se desligar do modelo curricular deixado por Portugal nas ex-colônias, nesse caso específico, Cabo Verde.

[3] Para o linguista cabo-verdiano Manuel Veiga, a grafia utilizada para se referir a língua de Cabo Verde deve ser Caboverdiano, enquanto que para se referir às pessoas de nacionalidade cabo-verdiana, usa-se com hífen.

1.3 Reformas no sistema educativo cabo-verdiano

A educação, um instrumento de transformação social, passou por uma reestruturação. De acordo com Vieira (2012, p. 8) “Cabo Verde procedeu, a partir de então, a uma reforma na educação que reflectisse os interesses e aspirações nacionais.” A reforma do sistema educativo nesse contexto do pós-independência, foi realizada de modo a adequá-la ao contexto dos estudantes.

Seguindo a lógica de Morais (2009, p. 48) “logo após a independência a preocupação central da reforma do sistema educativo herdado do colonialismo era adequá-lo à realidade socioeconômica e cultural de Cabo Verde e promover a massificação da educação básica.” Era preciso, que a reforma educacional tivesse como foco principal a realidade socioeconômica e cultural de Cabo Verde, com a finalidade de aproximar os cabo-verdianos do seu país de origem.

Ramos (s. a, p. 17), ao tratar do mesmo tema, afirma com a reforma do sistema educativo no período após a independência “[...] o governo apostou na educação com um claro intuito de reduzir a taxa de iliteracia que se situava na casa dos 75%, na altura da independência.” Uma das finalidades do governo, com a reforma, era de reduzir a taxa de analfabetismo existente no arquipélago e assegurar a continuidade dos estudos, principalmente no nível secundário, almejando, assim, uma formação superior como forma de capacitar os cidadãos para o desenvolvimento e crescimento do país, para a autora era imperioso ter indivíduos qualificados para assegurar o funcionamento das estruturas emergentes da administração pública e demonstrar a capacidade de sobrevivência do país de forma autónoma e independente. (RAMOS, s. a, p. 12)

Assegurar a qualificação, nesse sentido, era a possibilidade para ter indivíduos capacitados para desempenhar funções na administração pública demonstrando capacidade de gestão e de sobrevivência de um país recém-independente.

Delgado e Melo (2016), afirmam que ao apostar na educação como o motor para o desenvolvimento, Cabo Verde recorre a ajuda internacional para implementar as novas reformas educacionais, uma vez que o país “não possuía condições para universalizar a educação nas ilhas”. Além disso, nos alertam, naquele momento o país

> Estava-se no processo de abertura política e, tendo em conta que se trata de um país com parcos recursos financeiros, as organizações internacionais –

> como Banco Africano de Desenvolvimento e o Banco Mundial – se transformaram nas fontes financiadoras por excelência dos projetos que se queria implementar (DELGADO; MELO, 2016, p. 38).

No entanto, ao recorrer aos organismos internacionais, o país passa a depender dos mesmos. Para as autoras citadas, há, portanto, uma relação de poder entre eles. Já que o financiamento das políticas públicas contribui para o processo de internacionalização das políticas educacionais. (DELGADO; MELO 2016).

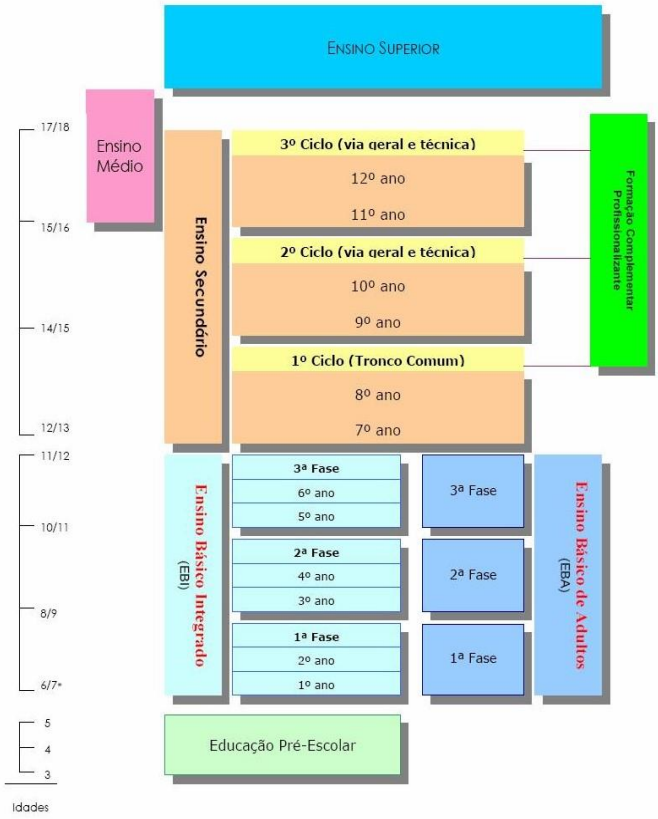
Sendo assim, em 1990, com apoio financeiro do Banco Mundial (BM) e do Banco Africano para o Desenvolvimento (BAD), Cabo Verde tem sua primeira grande reforma no sistema educativo com a implementação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) – Lei n˚ 103/III/90 de 29 de dezembro. A qual foi considerada

> [...] como uma divisora de águas, uma virada histórica no campo educacional cabo-verdiano. Tal reforma sugeria um discurso pedagógico transformador e emancipador, passível de superar as narrativas educacionais eurocêntricas e homogeneizantes dominantes" (2010, p. 11).

Com a nova LBSE[4], rompia-se com os discursos educacionais herdados do regime colonial português, tidas durante séculos como universais, reafirmando e respeitando as diversidades existente em Cabo Verde. Em termos de organização, o sistema educativo, a partir da reforma, passou a compreender: educação pré-escolar; ensino básico integrado (EBI); ensino secundário, médio e superior.

[4] LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

Figura - 3 Organograma do Sistema Educativo caboverdiano 2000/2001.



Fonte: Plano Nacional de Ação de Educação Para Todos (PNA – EPT) (2002, p. 6).

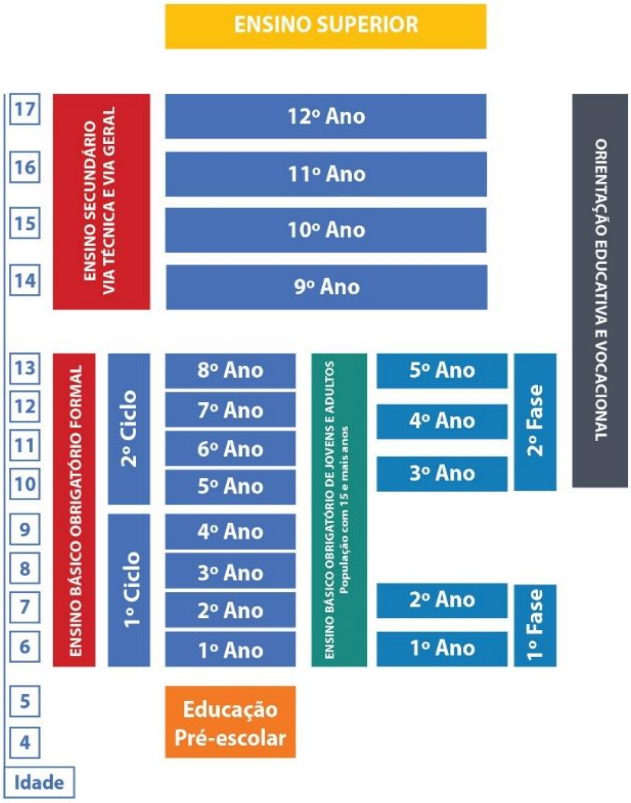
Embora com a nova LBSE em vigor, Morais salienta que, as disciplinas não acrescentaram nenhuma mudança significativa no que diz respeito aos conteúdos, permanecendo, ainda, deslocados da realidade do arquipélago, mesmo havendo [...] a inclusão da disciplina *'Cultura cabo-verdiana'* no currículo escolar, com o propósito de: formar cidadãos conhecedores da sua terra e preparados para participarem da construção, do desenvolvimento do seu país. (DELGADO; MELO, 2016, p. 37).

A introdução da disciplina cultura cabo-verdiana foi um meio de ensinar e, transmitir aos estudantes conteúdos relacionados à realidade cabo-verdiana, com o objetivo de formá-los e prepará-los para a construção de um novo caminho para o futuro de Cabo Verde, como um país independente.

Novamente em 2010, por meio do Decreto-Legislativo n˚ 2/2010 de 7 de maio, ocorreu uma reformulação da LBSE - Lei n˚103/III/90 de 29 de dezembro, com a finalidade de rever as bases do sistema educativo aprovadas na primeira reforma. Em termos de organização, o sistema educativo, passou a compreender: educação pré-

escolar; ensino básico obrigatório formal; ensino secundário via técnica ou geral e ensino superior.

Figura - 4 Organograma do sistema educativo cabo-verdiano, a partir do Decreto-Legislativo nº 2/2010 de 7 de maio.



Fonte: Site do Ministério de Educação de Cabo Verde (2020).

A principal mudança além da estruturação foi a obrigatoriedade do ensino, que antes era até o 6° ano e agora passa a ser do 1° ano ao 12° ano de escolaridade. Sendo que, o ensino pré-escolar passou a ter quatro anos; o ensino básico passou a compreender oito anos com três ciclos e o ensino secundário passou a ser de quatro anos com dois ciclos.

Delgado e Melo (2016, p. 43) afirmam que a reformulação da lei ficou mais voltada para a modernização do sistema educativo cabo-verdiano. A educação passou a ter objetivos práticos, sem perder totalmente seu papel de fazer da escola um espaço de construção de identidade. Sobre a identidade cultural, o decreto-lei no artigo 9˚, estabelece que “a educação deve basear-se nos valores, necessidades e aspirações coletivas e individuais e ligar-se à comunidade, associando ao processo

educativo os aspectos mais relevantes da vida e da cultura cabo-verdiana." (DELGADO; MELO, 2016, p. 4) O ensino deveria ter como prioridade todos os aspetos que fossem pertinentes à vida e à cultura da sociedade, como forma de fazer com que o estudante se identificasse com aquilo que era aprendido na escola, podendo adequá-lo, assim, à realidade social a qual pertence.

No que se refere a identidade, com o Decreto-Legislativo a educação deveria contribuir para a construção e afirmação da identidade dos estudantes, através de conteúdos que possibilitassem esse conhecimento. Por isso, um dos objetivos da educação, constante no artigo 5° é que "deve contribuir para salvaguardar a identidade cultural, como suporte da consciência e dignidade nacionais e fator estimulante do desenvolvimento harmonioso da sociedade." (2010, p. 4). Ainda, sobre identidade, o decreto reforça que "com o objetivo de reforçar a identidade cultural e de integrar os indivíduos na coletividade em desenvolvimento, o sistema educativo deve valorizar a língua materna, como manifestação privilegiada da cultura." (2010, p. 4). Uma vez que a língua é um dos elementos no processo de construção de identidade, a educação deve valorizar a língua cabo-verdiana. Por isso, o decreto estabelece que a educação escolar deve ser um espaço para "promover o conhecimento, apreço e respeito pelos valores que consubstanciam a identidade cultural cabo-verdiana." (2010, p. 7). A escola deve ser um espaço que promova o conhecimento, apreço e respeito por elementos pertencentes a identidade cultural negro-africana, dentre eles a língua, a história, a cultura, etc.

1.4 Reforma para descolonizar ou para manter o *status quo*?

Segundo Vieira (2012, p. 3), as reformas curriculares, em Cabo Verde, foram marcadas por cinco períodos: o primeiro, que foi o período colonial, entre os anos de 1910 à 1975; o segundo, no âmbito de Projeto de Renovação e Extensão do Ensino Básico (PREBA), de 1975 à 1995; o terceiro, no quadro do Projeto de Renovação e Extensão do Sistema Educativo (PRESE), entre 1990 à 1996; o quarto na vigência do Projeto de Consolidação e Modernização da Educação Formação (PROMEF), entre 1999 à 2003 e o quinto período de 2004 à 2014 com o processo da Revisão Curricular do Ensino Básico e Ensino Secundário. Na perspectiva do autor essas mudanças

visavam a “transformação e mudanças pontuais, sempre na expectativa de um ensino que satisfizesse as aspirações e os anseios dos seus educandos.”

Para o autor, as reformas curriculares em Cabo Verde, continham

> caráter coercitivo das orientações emanadas dos organismos internacionais [...] deixando as instituições, e os decisores locais ausentes, ou mesmo, com papel reduzido nas análises sobre os processos de decisão das suas políticas. (VIEIRA, 2012, p. 20).

Isto é, as decisões da reforma são decididas por organismos internacionais que exclui a participação do local. Nesse sentido, Tavares (2018 s/n) salienta que, apesar dessas reformas as “[...] políticas curriculares configuram-se ainda demasiadamente eurocêntricas, em desabono de culturas e línguas nativas africanas, marginalizadas e excluídas dos processos educativos escolares.” Tavares propõe a descolonização dos currículos escolares e não a descolonização das práticas curriculares, nesse sentido que nossa pesquisa acrescenta, pois além de propormos a descolonização curricular almejamos a descolonização das políticas curriculares.

Alice Lopes (2003, p. 110) *apud* Jallade (2000) saliente que “[...] nenhuma política ou reforma educacional pode ter sucesso se não colocar o currículo no seu centro.” A autora reforça que

> as práticas curriculares anteriores à reforma são negadas e/ou criticadas como desatualizadas, de forma a instituir o discurso favorável ao que será implantado: mudanças nas políticas educacionais visando à constituição de distintas identidades pedagógicas consideradas necessárias ao projeto político-social escolhido. (ALICE LOPES, 2003, p. 110).

As reformas visam romper com práticas curriculares antigos considerados inadequados para aquele contexto de ensino. Em Cabo Verde, a primeira reforma ocorreu em 1990, com o principal objetivo de romper com o modelo educacional da época colonial e reaproximar/reafricanizar os estudantes de modo a reconhecerem sua identidade negro-africana. Porém, a estrutura escolar manteve a mesma lógica do período colonial, com conteúdos que não faziam parte da realidade dos estudantes.

Ao longo dos últimos anos Cabo Verde passou por cinco reformas curriculares, todas visando transformar e propor mudanças almejando um ensino que satisfizesse as necessidades dos cabo-verdianos. E, assim como outros países da África, Cabo Verde recorreu a ajuda de organismos internacionais, como o Banco Africano para o Desenvolvimento (BAD) e o Banco Mundial (BM), que financiaram as reformas

educativas em Cabo Verde. Estes acabam interferindo na tomada de decisões para a reforma das políticas curriculares, por isso questionamos: como propor movimentos contra hegemônicos de políticas curriculares perante esse cenário de ‘dependência financeira’ com os organismos internacionais? Como fazer a reforma curricular de modo a propor uma política mais assente no local e não no global?

A necessidade e a urgência da descolonização das políticas curriculares requerem o entendimento do processo de globalização que impõe cada vez que países como Cabo Verde se adequem a nova demanda social, de uma cidadania moderna, com a inclusão da informática e dos meios de comunicação. A educação sendo afetada por essa agenda global tem que adequar as novas exigências da sociedade, o que leva as reformas curriculares. Fazendo com que países como Cabo Verde, desprovidos de recursos financeiros fiquem à mercê de organismos internacionais para efetuarem essas reformas, ficando refém de orientações vindas desses organismos internacionais que deixam os decisores locais totalmente ausentes nesse processo de produção e de decisão das suas políticas. (VIEIRA, 2012, p. 19-20).

Dessa forma, romper com esses organismos internacionais e garantir autonomia no momento de fazer as reformas curriculares e na criação de políticas que visam a valorização do local, nesse caso do continente africano como ponto central para as reformas que se pretendem no sistema educativo cabo-verdiano.

No próximo capítulo, abordaremos sobre o conceito de currículo e de identidade e como este vai interferir no processo de construção identitária dos estudantes.

CAPÍTULO II O CURRÍCULO NA CONSTITUIÇÃO DAS IDENTIDADES

2.1 Compreendendo o conceito de currículo

Ao longo dos anos o currículo vem sofrendo alterações na sua concepção, sendo que não há um conceito único, ou seja, ele é polissêmico.

Conforme Silva (2005, p. 148) "[...] o currículo é uma construção social. O currículo é uma invenção social como qualquer outra: o Estado, a nação, a religião, o futebol... Ele é o resultado de um processo histórico", ou seja, o currículo é uma invenção social como qualquer outra e por isso ele se encontra e faz parte da sociedade e como tal deve acompanhar todas as mudanças sociais e históricas. Ele mostra que o processo de construção do currículo se deu "[...] através de processos de disputa e conflitos sociais, certas formas curriculares – e não outras – tornaram-se consolidadas como o currículo." (2005, p. 148).

Nesse sentido podemos afirmar que o currículo é algo criado por um grupo para nortear o fazer pedagógico, portanto, ele é uma invenção e, como tal deve acompanhar todas mudanças da sociedade a qual se encontra inserido. Vale ressaltar que por ser elaborado por alguns grupos o currículo, carregará as ideologias desses grupos.

Também, o autor afirma que

> [...] o currículo é, definitivamente, um espaço de poder. O conhecimento corporificado no currículo carrega as marcas indeléveis das relações sociais de poder. O currículo é capitalista. O currículo reproduz – culturalmente – as estruturas sociais. O currículo tem um papel decisivo na reprodução da estrutura de classes da sociedade capitalista. O currículo é um aparelho ideológico do Estado capitalista. O currículo transmite a ideologia dominante. O currículo é, em suma, um território político (SILVA, 2005, p. 147-148).

O currículo serve como meio de manter as estruturas sociais de determinada sociedade. Assim sendo, podemos dizer que as ideologias da classe detentoras do poder que estarão presentes no currículo escolar cabo-verdiano. Munanga (2003, p.28) compartilhando da mesma teoria, resume que "os currículos que temos reproduzem a visão do Estado." Silva, reforça que

> O currículo contribui para reproduzir a estrutura da sociedade capitalista. O currículo atua ideologicamente para manter a crença de que a forma capitalista de organização da sociedade é boa e desejável. Através das relações sociais do currículo, as diferentes classes sociais aprendem quais são seus respectivos papéis nas relações sociais mais amplas. Há uma

> conexão estreita entre o código dominante do currículo e a reprodução de formas de consciência de acordo com a classe social. A formação da consciência – dominante ou dominada – é determinada pela gramática social do currículo (2005, p. 148).

Desse modo, é necessário que o currículo sirva como um meio emancipatório e libertador para os indivíduos, dando suporte para a construção identitária dos estudantes. De acordo com o autor (2005, p. 150) “o currículo é documento de identidade” e, sendo, um documento de identidade deve ter conteúdos que sirvam de base para a construção dessa identidade, no caso de Cabo Verde, uma identidade negro-africana.

Tendo em consideração que “o currículo não é construção apenas subjetiva, não existe apenas na cabeça, deve ser considerado a partir da sua realidade concreta.” (ANTONIO, 2005, p. 14). Isto é, construído a partir da realidade socioeconômica do país, que o autor vai denominar de *currículos dos lugares*, pois “[...] possibilitam a comunicação e só existem, como artefato cultural e histórico, na contramão dos denominados currículos universais.” Porém, o autor enfatiza que os currículos que o currículo que temos, hoje, não condizem com a realidade dos lugares, sendo denominado de *currículos esquizofrênicos* que

> são a negação dos lugares, isto é, eles são a negação da produção corpórea, racial, material, teórica, conceitual, linguística, epistêmica e filosófica local. O mundo, sem os lugares, é uma abstração. Quando um lugar, dotado de força financeira, política e bélica, se impõe e esmaga as realidades e produções teóricas e linguísticas locais, avultam os currículos esquizofrênicos, que são o apagamento do lugar. O apagamento da realidade linguística, racial e social espacializada cria uma identidade esquizofrênica e, na mesma desordem, uma profunda esquizofrenia no lugar e notadamente curricular (ANTONIO, 2019, s n).

No caso específico de Cabo Verde e demais países do continente africanos, para que os currículos não tenham esse caráter esquizofrênico, devem ser incluídos no currículo conteúdo da história, da cultura, da língua, da geografia, etc. levando em consideração todos os aspectos pertinentes do lugar onde se constrói esse currículo e para onde ele vai ser direcionado.

Nessa perspectiva, Munanga (2003, p. 29) afirma que “uma sociedade que quer mudar, uma sociedade que se revê constantemente, tem necessariamente que rever seus currículos escolares de acordo com a demanda da sociedade, de acordo com a evolução desta sociedade.” Por isso, busco no presente trabalho analisar os livros

didáticos utilizados no ensino básico em Cabo Verde, que contribuem para a construção de identidade dos estudantes. O autor reforça que esse novo currículo não implica a exclusão, nem de substituição de um centrismo por outra forma de centrismo, mas é premente incluir outras visões de mundo, outros saberes antes excluídos do currículo e que contribuem de forma positiva para o processo de constituição da identidade do estudante.

No próximo tópico, traremos os conceitos de identidade e diferença, com o intuito de compreendermos a ambos.

2.2 Identidade e diferença: compreendendo os conceitos

O conceito de identidade é complexo, não é fixo e é mutável. Nessa perspectiva, utilizando como suporte os Estudos Culturais que enquanto linha de pesquisa, surge em 1964 no Centro de Estudos Culturais Contemporâneos na Universidade de Birmingham, Inglaterra. Tendo como eixo principal as relações entre a cultura contemporânea e a sociedade, isto é, suas formas culturais, instituições, práticas culturais, as relações com a sociedade e as mudanças sociais (ESCOSTEGUY, 2010). Stuart Hall (2006), um dos principais pesquisadores no campo dos Estudos Culturais salienta que o conceito de “identidade”, é demasiadamente complexo, muito pouco desenvolvido e muito pouco compreendido na ciência social contemporânea. Para o autor as identidades, na pós-modernidade, estão sendo “descentradas”, ou seja, deslocadas ou fragmentadas. Segundo ele

> [...] um tipo diferente de mudança estrutural está transformando as sociedades modernas no final do século XX. Dessa maneira, esse acontecimento está rompendo as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, que no passado, tinham fornecido solidas localizações como indivíduos sociais. Estas transformações estão também mudando nossas identidades pessoais, abalando a ideia que temos de nós próprios como sujeitos integrados (HALL, 2006, p. 9).

Destas transformações ocorre a perda do “sentido de si” designada de deslocamento ou descentração do sujeito. Nesse sentido, ocorre um “duplo deslocamento”, devido a descentração do sujeito tanto do seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmos, constituindo, assim uma “crise de identidade”. Para explicar, Stuart Hall distingue três categorias distintas de identidade cultural do sujeito.

O primeiro designado de “sujeito do Iluminismo” que toma como centro o “eu” (esse “eu” masculino, pois no iluminismo a figura central era o homem), no qual o indivíduo centraliza no seu “eu interior” que surge a partir do nascimento deste e vai se desenvolvendo ao longo da sua existência, porém permanece intacta. Pode-se dizer que esta é uma concepção “individualista” do sujeito e de sua identidade. O segundo seria o “sujeito sociológico”, uma concepção sociológica clássica, na qual a construção do sujeito se dá a partir da interação entre o “eu” e o “outro”, o “interior” e o “exterior”, o sujeito ainda tem essência interior do “eu real”, mas, este é influenciando pela sociedade.

A ruptura de uma identidade unificada e estável, dá origem ao “sujeito pós-moderno”, indivíduo fragmentado, podendo ter inúmeras identidades, ou seja, pode ser “formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam”. (HALL, 1987 *apud* HALL, 2006, p. 13). Nessa concepção a identidade do sujeito é construído através das interações históricas e, não biologicamente.

De acordo com o autor o indivíduo é apto a desempenhar múltiplas identidades ao longo da vida, a ideia de uma “identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia.” (idem)

Outra possibilidade para compreender o conceito de identidade é o apresentado por Tomaz Tadeu da Silva, que vai definir “a identidade como “aquilo que se é: “sou brasileiro”, “sou negro”, “sou heterossexual”, “sou jovem”, “sou homem.” Ou seja, a identidade tida como algo positivo, uma caraterística independente, que reflete “aquilo que sou”. De acordo, com o autor “a identidade só tem como referência a si própria: ela é autocontida e autossuficiente.” (SILVA, 2014).

Ainda, Silva argumenta que a diferença também é concebida como uma entidade independente. E, somente nesse sentido, em contraposição a identidade, a diferença é “aquilo que o outro é”, ou seja, “ela é italiana”, “ela é branca”, “ela é homossexual”, “ela é velha”, “ela é mulher.” (2014, p. 74). Desse modo, a diferença assim, como a identidade, é autorreferenciada, isto é, algo que remete a si próprio. Ao afirmar que “sou brasileiro”, “parece que estou fazendo referência a uma identidade que se esgota em si mesmo”. Para o autor só precisamos fazer essa afirmação porque existem outros seres humanos que “não são brasileiros”. Este reforça que “em um

mundo imaginário totalmente homogêneo, no qual todas as pessoas partilhassem da mesma identidade, as afirmações de identidade não fariam sentido". (2014, p. 75).

Assim, afirmar que "sou brasileiro" faz parte de uma cadeia de negações, de expressões negativas de identidade e de diferença. É a maneira mais prática de dizer que "não sou argentino", "não sou angolano", "não sou japonês" evitando uma cadeia interminável de negações.

Do mesmo modo, as afirmações sobre a diferença só farão sentido quando e se compreendidas em sua relação com as afirmações sobre a identidade. Dizer que sou "cabo-verdiana" automaticamente significa que "não sou brasileira", ou seja, "eu não sou o que ela é". Nesse sentido, "a identidade e a diferença estão em uma relação de estreita dependência" (SILVA, 2014, p. 74). Isto é, a identidade e a diferença são inseparáveis, um depende do outro para existir.

Na perspectiva do autor, a identidade e a diferença além de serem interdependentes, partilham de outra característica importante ambos são atos de criação linguísticas. Ou seja,

> Dizer que são resultado de atos de criação significa dizer que não são "elementos" da natureza, que não são essências, que não são coisas que estejam simplesmente aí, à espera de serem reveladas ou descobertas, respeitadas ou toleradas. A identidade e a diferença têm que ser ativamente produzidas. Elas não são criaturas do mundo natural ou de um mundo transcendental, mas do mundo cultural e social. Somos nós que as fabricamos, no contexto de relações culturais e sociais. A identidade e a diferença são criações sociais e culturais (SILVA, 2014, p. 76).

Isto significa que ambas são criadas por meio de atos de linguagem e, por isso precisam ser nomeadas para puderem ganhar sentido. Segundo Silva, a identidade, tal como a diferença, é uma relação social. Ou seja, sua definição - discursiva e linguística - está sujeita a vetores de força, a relações de poder e, por isso elas não são simplesmente definidas, elas são impostas, e não convivem harmoniosamente, lado a lado, existe uma hierarquia. (2014, p. 81). Silva argumenta que

> Não se trata, entretanto, apenas do fato de que a definição da identidade e da diferença seja objeto de disputa entre grupos sociais assimetricamente situados relativamente ao poder. Na disputa pela identidade está envolvida uma disputa mais ampla por outros recursos simbólicos e materiais da sociedade. A afirmação da identidade e a enunciação da diferença traduzem o desejo dos diferentes grupos sociais, assimetricamente situados, de garantir o acesso privilegiado aos bens sociais. A identidade e a diferença estão, pois, em estreita conexão com relações de poder. O poder de definir a identidade e de marcar a diferença não pode ser separado das relações mais

> amplas de poder. A identidade e a diferença não são, nunca, inocentes (SILVA, 2014, p. 81).

Onde existe a diferenciação – identidade e diferença - está presente o poder. É através da diferenciação que a identidade e a diferença são produzidas. Entretanto, existem outras formas de traduzir essa diferença, o ato de incluir/excluir: “estes pertencem/aqueles não”; de demarcar fronteira: “nós/eles”; de classificar: “bons/maus”, “puros/impuros”, “desenvolvidos/primitivos”, “racionais/irracionais” e o ato de normalizar: “nós somos normais/eles são anormais”. Trata- se de quem pertence e quem não pertence a determinado grupo, de quem tem ou não determinada caraterística, ou seja, dividir e classificar, neste caso, também hierarquizar. E quem tem o privilégio de classificar é quem detém o privilégio de atribuir valores a determinados grupos não privilegiados. (idem)

Brah (2006) *apud* Nunes (2018, p. 37) reforça que “este poder é constituído performativamente em práticas econômicas, políticas e culturais, e não em princípios igualitários”. Nessa mesma perspectiva Nunes (p. 37) afirma que, “a partir das relações de poder, busca-se muitas vezes fixar a identidade a uma certa norma, valorizando um certo tipo de identidade válida e depreciando uma suposta identidade não válida.”

Assim podemos notar que as relações de poder, ou seja a identidade de quem fala prevalece sobre a identidade do outro, definindo-o como o diferente, isto é, a norma sobrepõe-se a todas as questões culturais constituintes. Nesse sentido, podemos afirmar que a norma identitária dos europeus colonizadores e detentores do poder prevaleceu por um longo período em Cabo Verde e, ainda tem suas marcas no que tange a construção identitária dos cabo-verdianos, através da neocolonialidade.

Ao determinarmos uma identidade como norma, automaticamente estamos hierarquizando e privilegiando uma em função de outras e, é a partir da normalização que o poder irá se manifestar no campo da identidade e da diferença. Quando normalizamos determinada identidade, estamos atribuindo todas as características positivas a este, e atribuindo ao outro as características negativas, definindo-o como sendo o diferente. O que acontece em relação aos cabo-verdianos, e nesse sentido aos africanos que sempre são colocados como sendo o outro, o diferente.

Assim, é fácil prever que o grupo que detêm poder é que vai se impor sobre o outro, impondo-lhe as suas crenças e suas visões de modo, fazendo com que o grupo menor perca suas próprias visões e suas crenças e seus modos de vida. Em Cabo Verde, assim como em outros países da África os povos africanos foram obrigados a abrir mão de suas particularidades, subjetividades e identidades tanto coletivamente e como indivíduo para corresponderem a norma imposta pelos colonizadores.

Para Skliar (2003) *apud* Nunes (2008, p. 38), "o discurso normalizador do outro é um discurso colonial, no qual o que predomina é a lógica binária e a forma de distribuição do poder é desigual". O autor reforça que,

> O outro é um outro que não queremos ser, que odiamos e maltratamos, que separamos e isolamos, que profanamos e ultrajamos, mas que o utilizamos para fazer de nossa identidade algo mais confiável, mais estável, mais seguro; é um outro que tende a produzir uma sensação de alívio diante de sua invocação – e também diante de seu mero desaparecimento; é um jogo – doloroso e trágico – de presenças e de ausências (SKLIAR, 2003, p. 121 apud NUNES, 2018, p. 39).

Este outro serve para definir o que não queremos ser, sendo que este outro é sempre visto como algo negativo, aquilo que sou é melhor e, portanto, positivo por isso me afasto desse outro atribuindo-lhe caraterísticas muitas vezes depreciativas. Assim, como os colonizadores fizeram com os africanos no geral, atribuindo sempre caraterísticas depreciativas.

Baseado em Derrida, Silva (2014, p. 83) é de acordo que a forma mais importante de classificação se dá em torno de oposições binárias, isto é, o "masculino/feminino", "branco/negro", "heterossexual/homossexual". Portanto, ao questionar a identidade e a diferença, automaticamente é problematizar os binarismos em torno dos quais se estruturam. Isto é,

> Permite-se a denominação e a dominação do componente negativo que se opõe àquele considerado essencial, natural e, assim sendo, o louco, o deficiente, o viciado em drogas, o homossexual, o imigrante e a mulher acabam por ocupar espaços do ser-alteridade; uma alteridade cuja relação com o "eu normal" permitiu a destruição de toda ambiguidade, a aniquilação de qualquer outro indeterminado que queira estar desta oposição. O outro da oposição binária não existe fora do primeiro termo, mas dentro dele, como sua imagem velada, como expressão negativa, sendo então necessária uma correção normalizadora (NUNES, 2018, p. 38).

Nesse sentido nossa identidade, serve como referência, como um parâmetro para definirmos o que somos e o que não somos. No caso da realidade cabo-verdiana,

assim como outros países do continente africano essa definição e identificação perpassa também o meio escolar, sendo os livros didáticos um dos meios para que os estudantes construam suas identidades.

No capítulo seguinte, discutiremos sobre a concepção de políticas curriculares pois, além de almejarmos a descolonização dos currículos, almejamos, também, a descolonização via políticas curriculares.

CAPÍTULO III: COMPREENDENDO AS POLÍTICAS CURRICULARES

3.1 Políticas curriculares: aproximações conceituais

Conforme Alice Lopes (apud, GARCÍA, 2001, p. 113), "[...] as políticas curriculares são entendidas como políticas culturais – políticas que visam orientar determinados desenvolvimentos simbólicos, obter consenso para uma dada ordem e/ou para transformação social almejada." Ainda, na perspectiva da autora

> toda política curricular é uma política cultural, pois o currículo é fruto de uma seleção da cultura e é um campo conflituoso de produção de cultura, de embate entre sujeitos, concepções de conhecimento, formas de entender e construir o mundo. (ALICE LOPES, 2003, p. 111)

Isto é, a política curricular é parte de uma seleção cultural, visando um consenso ou a transformação social. Sendo, assim as reformas curriculares devem emergir da cultura enquanto fator fundamental de resgate e afirmação das identidades nacionais africanas. (TAVARES, 2015)

As políticas curriculares são estabelecidas pelo estado e direcionadas as escolas, porém o estado não leva em consideração, como citado anteriormente de que cada escola tem uma política cultural. Alice Lopes, afirma que as políticas curriculares "são produções para além das instâncias governamentais." (2003, p. 111). Monteiro (2019, p. 220) ressalta que as políticas curriculares dos países periféricos, que é o caso de Cabo Verde, sofrem influências de organismos internacionais. Ou seja, para além de sofrerem influências locais, as políticas curriculares dos países periféricos também, sofrem influências globais e, em maior escala.

Nos dizeres da autora "toda política curricular é, assim, uma política de constituição do conhecimento escolar: um conhecimento construído simultaneamente para a escola (em ações externas à escola) e pela escola (em suas práticas institucionais cotidianas)." (ALICE LOPES, 2003, p. 111) Nessa seleção, determinados conhecimentos são selecionamos para ser transmitidos aos estudantes em detrimento de outros, considerados 'menos' importantes para o processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, os livros didáticos recorte para entendermos o nosso objeto de estudo refletirá quais temas são levados aos estudantes, quais conhecimentos selecionados e transmitidos.

Vieira (2012, p. 4) ressalta que

> [...] em Cabo Verde, a educação e a escolarização têm sido, historicamente, desenvolvidas por uma herança teórico-cultural eurocêntrica e neoliberal, baseadas numa visão universalista, homogeneizante e universalista do sujeito, do conhecimento e da história, relegando *o outro* para as margens do poder [...].

Nesse sentido o estudante passa a valorizar aquilo que é transmitido pela escola, que na sua maioria são conteúdos alheios a realidade deste e, com isso passa a não reconhecer sua própria história como fator essencial para a constituição de sua identidade negro-africana, visto que esta história se encontra fora do sistema educacional.

Alice Lopes (2003, p. 111) ressalta que “as políticas curriculares não se resumem apenas aos documentos escritos, mas incluem os processos de planejamento, vivenciados e reconstruídos em múltiplos espaços e por múltiplos sujeitos no corpo social da educação.” (2003, p. 111). Nessa perspectiva, é necessário proceder

> [...] a construção de novos sentidos para as políticas curriculares. Isso permitirá que outras propostas curriculares com princípios diversos, nos estados e municípios, e mesmo nas escolas, tenham maior espaço para produzir novos sentidos para as políticas curriculares, valorizando o currículo como espaço da pluralidade de saberes, de valores e de racionalidades. (2003, p. 116).

É necessário a construção de políticas curriculares com um novo sentindo, dando oportunidade das escolas de diferentes comunidades produzirem currículos que sejam adequados para a realidade do estudante, não alterando o que foi proposto pelo Ministério de Educação, mas, fazendo as adaptações necessárias para que o currículo não fique distorcido da realidade do estudante.

3.2 Descolonização do currículo e das políticas curriculares

É necessário que tenhamos uma compreensão do processo educativo e das diretrizes educacionais como meio de transformação da sociedade à qual pertencemos. Dessa forma, segundo Tavares (2015, s n) “Com a proclamação da independência política, e no âmbito do projeto de reconstrução de uma nova sociedade nas ex-colônias, as escolas assumiram como tarefa mais importante, a “descolonização e a reafricanização das mentes”.

Na perspectiva do autor, a

> “descolonização das mentalidades”, que equivale à “reafricanização dos espíritos”, pressupõe, mais do que a emancipação política, também a “revolução cultural”, que deveria traduzir-se principalmente na valorização e inclusão da língua e cultura nativas no sistema de ensino. (TAVARES, 2015, s n).

Concordando com o autor, é possível reafricanizar o espírito quando o indivíduo passa pelo processo de descolonização das mentes, ou seja, um processo leva ao outro. Sendo impossível estudá-los de forma separados. Levando, consequentemente, a emancipação política e a revolução cultural, que implica a valorização e inclusão da língua e cultura cabo-verdiana no sistema de ensino. Teoria defendida por Amílcar Cabral na qual afirma que: “[...]não existe libertação sem a “descolonização das mentes”.” (ROMÃO; GADOTTI, apud CABRAL, 2012, p.15)

De acordo com Antonio

> A descolonização dos currículos não implica somente no reconhecimento, via aportes discursivos, do conflito, do confronto, da negociação e, sim, com uma adequada epistemologia e conceitos, da produção de novas possibilidades curriculares, que deverão se refletir no sistema interno das escolas, no material didático, na literatura, na avaliação, na pesquisa, na renovação das disciplinas históricas, na noção de trabalho interdisciplinar e no processo cotidiano de ensino e aprendizagem. (2005, p.5).

Tanto o currículo quanto as políticas curriculares, em Cabo Verde e demais países africanos, necessitam passar por uma reforma, a fim de que as políticas educacionais oficiais se adequam a realidade de determinada localidade e da escola. Propomos a descolonização por via dos currículos e também das políticas curriculares pois, se somente o currículo assume o foco para a reforma e/ou a descolonização as escolas ficam limitadas a implementar adequadamente as políticas curriculares oficiais. Visto que “toda política curricular é constituída de proposta e práticas curriculares e como também as constitui, não é possível de forma absoluta separá-las e desconsiderar suas inter-relações.” (ALICE LOPES, 2003).

No caso específico de Cabo Verde, um dos fatores para se iniciar esse processo seria o fator linguístico. Nos dizeres de Tavares (2015, s n) torna-se complicado fazer o processo de descolonização das mentes pela educação, usando da língua portuguesa, sendo que ela serviu como meio de opressão. O autor ressalta, que:

> O uso do português como única língua de instrução nos PALOPs, ameaça o projeto político de “reafricanização das mentalidades”, perpetuando a reprodução daqueles valores colonialistas que eram e que ainda são inculcados por meio do uso da língua portuguesa. (2015, s n).

Nessa perspectiva Freire citado por Romão e Gadotti, (2012, p. 69) afirma que “não era possível reafricanizar o povo, utilizando o meio que os desafricanizou”. É impraticável fazer a descolonização da mente utilizando da língua portuguesa, língua que serviu como meio de opressão durante todo o regime colonial. Segundo os autores “a língua portuguesa como língua do colonizador estava impregnada dos valores culturais dos colonizadores.” (2012, p.77). A língua portuguesa carrega marcas do colonialismo, processo de apagamento histórico da língua materna, dos costumes e de tudo que ligava o colonizado a sua pátria, portanto, não deve ser utilizada no processo educativo e nem ser utilizado como língua oficial de Cabo Verde. Paulo Freire defendia que “o trabalho educativo pós-colonial se impõe como tarefa de descolonização das mentes e dos corações.” (ROMÃO; GADOTTI, apud, FREIRE, 2012, p.101) E para isso, era necessário valorizar a língua materna dos povos.

Freire e Macedo defendem que a “[...] reinvenção da própria história não pode ser cumprida por meio de uma língua que nega a realidade de um povo.” (2013, p.306). É impossível reescrever a história utilizando-se da língua que negou a realidade de um povo durante séculos. Sobre isso, Freire e Macedo afirmam que:

> Um projeto de alfabetização que tome por referência a língua do colonizador torna-se agressivo não só aos sujeitos como também à sociedade local em seu processo de reescrita e emancipação, pois a alfabetização é uma *prática transformadora*, logo *política*, fazendo com que os sujeitos assumam sua própria história [...] (2013, p.306).

Através da língua há uma identificação histórica por parte dos indivíduos, por isso a língua Caboverdiana ao ser utilizada como um dos meios de alfabetização, permite ao indivíduo assumir e reconhecer a sua identidade.

Para Freire citado por Romão e Gadotti “a escolha do crioulo como língua oficial e nacional representaria a possibilidade de criar uma sociedade nova.” (2012, p.69). Ainda, Freire defendia que para se criar uma nova sociedade livre dos traços coloniais herdados do colonialismo era preciso oficializar a língua nacional. No caso de Cabo Verde, após a independência era oficializar a língua cabo-verdiana como forma de valorizar e dar o mesmo tratamento que a língua portuguesa, língua que foi imposta

pelo colonizador como forma de mostrar sua “superioridade” em relação aos escravizados. Por isso, é importante para o processo de descolonização que se tenha na língua Caboverdiana, como língua oficial do arquipélago e que o sistema de ensino tenha a língua Caboverdiana como a primeira língua a ser ensinada no processo de aprendizagem.

Tavares partilhando da mesma teoria que Freire, salienta que:

> O que se pretendia não era propriamente a eliminação das línguas europeias legadas pelo colonizador, enquanto fatores de cultura, mas idealizava-se imprimir aos idiomas locais sua dignidade própria, tanto do ponto de vista instrumental, quanto ético. Era necessário imprimir à educação africana um carácter multicultural, passível de absorver os aportes autóctones antes dilacerados pelo regime colonial europeu. (TAVARES, 2015, s n).

O que se pretende com a oficialização das línguas nacionais não é a eliminação das línguas europeias, e sim resgatar o valor da língua nacional antes renegada pelos europeus. Pois, de acordo com Tavares durante o período colonial o papel das escolas era de fazer a “des-africanização da mente” dos colonizados e a sua integração na cultura e civilização europeia.” (2015, s n). A escola, durante o período colonial, servia como meio de assimilação da cultura e da língua do colonizador fazendo com que o colonizado fosse considerado civilizado. Após a independência, o papel das escolas era fazer o caminho inverso, isto é a escola deveria retratar a realidade do país a qual o indivíduo pertence, ocorrendo, desta forma, ao que Freire (apud ROMÃO; GADOTTI, 2012, p. 8) denomina como “conscientização” e Cabral denomina como “africanização dos espíritos”.

Antonio (2005, p.17) enfatiza, que o processo de descolonização do currículo, é romper com o passado escravista e colonial, que emana dos currículos eurocêntricos utilizados no sistema educativo do arquipélago. Concordando com o autor, os currículos eurocêntricos reforçam o apagamento da história do povo cabo-verdiano, fazendo com que o estudante não se reconheça através daquilo. Por isso, este rompimento seria um outro fator importante para que haja efetivação da descolonização curricular.

A exemplo da lei 10.639 no Brasil, que apesar de suas falhas e descumprimento por parte de algumas entidades educacionais, Cabo Verde precisaria de uma lei que tivesse como objetivo a obrigatoriedade do ensino da história da África. Este ao nosso

entendimento seria um primeiro passo importante, o segundo seria a oficialização do ensino da língua Caboverdiana dentro das escolas.

Uma educação emancipadora para África, nesse caso específico de Cabo Verde requer a revisão das políticas curriculares e, consequentemente dos currículos escolares utilizados nas escolas fundamentadas na teoria da Afrocentricidade, cujo foco é a valorização das experiências africanas. (ASSANTE, 2009) Desse modo, torna-se urgente a construção de currículo que inclua aspectos que condizem com a realidade do estudante. No caso de Cabo Verde o currículo deve incluir aspectos culturais, linguísticos, históricos, geográficos, etc. fazendo com que o estudante se identifique com o conteúdo que é dado na sala de aula e, a partir desse conteúdo este possa ter base para a construção de sua identidade enquanto africano.

3.3 Afrocentricidade como paradigma para a descolonização

De acordo com Asante (2009, p. 93) a “afrocentricidade é um tipo de pensamento, prática e perspectiva que percebe os africanos como sujeitos e agentes de fenômenos atuando sobre sua própria imagem cultural e de acordo com seus próprios interesses humanos.” O autor reforça que o paradigma afrocêntrico, baseia-se “na convicção que a história, a cultura e a ancestralidade determinaram nossa identidade. Esta, por sua vez, determina nossa localização, nosso centro, nosso lugar na vida, tanto material quanto espiritual.” (ASANTE, 2009, p. 122)

Asante (2009, p. 94) nos ensina que “a afrocentricidade emergiu como um processo de conscientização política de um povo que existia à margem da educação, da arte, da ciência, da economia, da comunicação e da tecnologia tal como definidas pelos eurocêntricos.” Nesse sentido a afrocentricidade é um processo político daqueles que durante séculos foram oprimidos e silenciados, sendo marginalizados e/ou apagados do seu próprio processo histórico.

> A ideia afrocêntrica refere-se essencialmente à proposta epistemológica do lugar. Tendo sido os africanos deslocados em termos culturais, psicológicos, econômicos e históricos, é importante que qualquer avaliação de suas condições em qualquer país seja feita com base em uma localização centrada na África e sua diáspora. (ASANTE, 2009, p.93).

Ainda, para o autor, a questão de localização é importante porque os africanos vêm atuando na margem da experiência eurocêntrica. (ASANTE, 2009, p. 93). Tudo o que aprendemos em relação a história, geografia, linguística, cultura, política, etc. era, e ainda, continua sendo focalizado na Europa/Ocidente. É essencial que tenhamos consciência de todo o processo de apagamento histórico e cultural pelo qual nós africanos fomos submetidos. Sendo, assim "a ideia de conscientização está no centro da afrocentricidade por ser o que a torna diferente da africanidade." (ASANTE, 2009, p. 94). A "*Afrocentricidade é a conscientização sobre a agência dos povos africanos*." (2009, p. 94). E o objetivo do afrocentrista é manter o africano dentro, e no centro, de sua própria história. (2009, p. 97). Segundo a visão afrocêntrica, todo conhecimento deve ser emancipador. (ASANTE, 2009, p. 104). Romper com os modelos educativos nos países do continente africano, em especifico de Cabo Verde é um caminho para essa emancipação dando a "ferramenta" necessária para se libertarem.

O conceito de 'agência' defendido por Asante (2009, p. 94) como "a capacidade de dispor de recursos psicológicos e culturais necessários para o avanço da liberdade humana", recoloca os africanos no seu lugar de fala, assumindo o protagonismo e a autoria de nossa própria história, cultura e identidade. (TAVARES, 2018, p. 97) O autor ressalta que será a partir "desse lugar de fala que poderemos delinear projetos e políticas curriculares endógenos que emanam da nossa cultura e da nossa identidade como povo e nação." (2018, p. 97). Assim, é preciso criar projetos e políticas que tenham a África no centro de modo a que os estudantes ao adentram nas escolas tenham elementos, ferramentas para a construção de identidade negro-africana com base nos conteúdos tratados em sala de aula.

Segundo Tavares (2018, p. 100) o paradigma afrocêntrico aliado às políticas e práticas educacionais na África contribuirá para a libertação dos estudantes com a introdução das línguas nativas e outros aportes culturais autóctones presentes na reforma curricular, em todos os níveis de ensino.

No próximo capítulo, explanamos sobre a metodologia utilizada para a realização da pesquisa.

CAPÍTULO IV: METODOLOGIA

4.1 Pesquisa qualitativa

Segundo Gil (apud SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009, p. 17) a pesquisa é um "procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos". Para dar respostas a esses problemas é necessário seguir etapas pré-estabelecidas, dentre os quais a metodologia, que na perspectiva de Fonseca (2002) citado por Silveira e Córdova (2009, p. 12) é "o estudo da organização, dos caminhos a serem percorridos, para se realizar uma pesquisa ou um estudo, ou para se fazer ciência".

Esta pesquisa se insere no escopo da abordagem qualitativa, que, de acordo com André (1995), teve origem no final do século XIX. Denomina-se abordagem qualitativa aquela que não envolve manipulação de variáveis nem tratamento experimental, estudando o fenômeno em seu acontecer natural. Tal abordagem, segundo Gerhardt e Silveira (2009, p. 32), "preocupa-se, portanto, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais". De acordo com Aires (2011, p.24), "a seleção das técnicas a utilizar durante o processo de pesquisa constitui uma etapa que o investigador não pode minimizar, já que, delas depende a concretização dos objetivos do trabalho de campo".

Para o desenvolvimento da pesquisa, inicialmente, será realizado um levantamento bibliográfico, visando aprimorar a compreensão dos conceitos e, assim, criar uma articulação com autores que já abordam as temáticas às quais nos propomos estudar. Posteriormente, visando alcançar tanto os objetivos (geral e específicos), a pesquisa terá como base metodológica a análise bibliográfica e documental. Para Lüdke e André (1986), a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema, sendo que documentos podem incluir desde leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão até livros, estatísticas e arquivos escolares. Os documentos, para as autoras, são uma fonte de informação

contextualizada, surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre ele.

Em relação à pesquisa documental Cellard (2012, p. 295), salienta que é importante, “por possibilitar realizar alguns tipos de reconstrução, o documento escrito constitui, portanto, uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais.” O autor reforça, ainda que “ele é, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas.” (2012, p. 295).

Segundo Cellard, existe uma infinidade de fontes documentais e, cabe ao pesquisador o “reconhecimento dos depósitos” ou das “fontes potenciais de informação” para sua pesquisa, levando em consideração não somente o objeto de pesquisa, mas também em função do questionamento. Ainda, na perspectiva do autor, na análise documental não tem como alterar um documento, cabe a nós aceita-la tal como se apresenta, incompleto, parcial ou impreciso. Mesmo com uma fonte documental mais pobre, cabe a nós saber tirar as informações que necessitamos, pois podem ser as únicas fontes a nos oferecer alguma informação sobre determinado assunto. Portanto, devemos ter um olhar crítico afim de avaliar as informações que necessitamos. (CELLARD; 2012, p. 298-299)

Acerca do processo de avaliação dos documentos, Cellard (2012) apresenta-nos cinco dimensões: o *contexto*; o *autor e os autores*; a *autenticidade* e a *confiabilidade do texto*; a *natureza do texto*; os *conceitos-chave* e a *lógica interna do texto*. Essas cinco dimensões são essenciais para se realizar a análise documental pois, a partir das informações colhidas em cada uma delas, faz-se a junção de todas as partes – “elementos da problemática ou do quadro teórico, contexto, autores, interesses, confiabilidade, natureza do texto, conceitos-chave”. Essa etapa é importante para a pesquisa, porque através da análise dos livros didáticos pode nos levar a inferências sobre seus autores, seu contexto e seus usuários (estudantes e professores).

Ao longo da análise documental devemos estar abertos a novas descobertas, surpresas que não estavam anteriormente no questionamento inicial o que nos leva a

modificar ou a enriquecer o referido questionamento. Leduc, Marcos-Alvarez e Le Pellec enfatizam que

> A função das questões que o historiador se coloca, ele seleciona e analisa os vestígios do passado, uteis para a sua pesquisa. Ele não se fecha em um esquema indutivo – do documento tira-se o fato –, mas questiona suas fontes para confirmar, invalidar, enriquecer suas hipóteses. A indução transmitida pelas ciências da natureza não é nem a primeira, nem a determinante. Ela é, doravante, inserida em um procedimento que privilegia a problemática, o questionamento (LEDUC; MARCOS-ALVAREZ LE PELLEC, 1994, p. 42 apud CELLARD, 2012, p. 304).

Com isso, por meio da análise documental, será possível examinar os livros didáticos dos componentes curriculares de língua portuguesa, história e geografia do 5° ano do ensino básico e, ainda identificar como temas relacionados a valorização da cultura africana são tratados nesses livros. Esses livros didáticos serão acessados nas plataformas online no site oficial do Ministério de Educação de Cabo Verde, seguida por uma organização e sistematização referente ao ano a ser analisado.

No tópico seguinte, apresentaremos o recorte para compreendermos nosso objeto de estudo os livros didáticos e em seguida o método de análise que utilizamos para analisá-los.

4.2 Sobre os livros didáticos

O nosso material de análise é composto por dois livros didáticos, sendo um de língua portuguesa e um de história e geografia, acessados via portal do Ministério de Educação.

Choppin (2009) vai dizer que o livro didático também pode ser nomeado de livro escolar, cartilha ou manual escolar, em Cabo Verde utilizamos a nomenclatura manual escolar. Segundo Choppin (2009, p. 18) as cartilhas eram pequenos livretes que “apresentam as letras do alfabeto e os primeiros rudimentos da aprendizagem da leitura, e se difundem muito na Europa, a partir do século XVI”, o autor reforça que são diversas as nomenclaturas que foram utilizadas ao longo do tempo para se referir ao livro didático. Por exemplo: os franceses utilizam *manuels scolaires*, *livres scolaires* ou *livres de classe;* os italianos chamam de *libri scolastici, libri per la scuola* ou *libri di texto;* os lusófonos denominam por *livros didáticos, manuais escolares ou textos didáticos.*

Para o autor “na maioria das vezes, é difícil, até impossível, de determinar o que as diferenciam. Tudo parece ser uma questão de contexto, de uso, até de estilo.” (p. 19). Apesar das diversas nomenclaturas, todas preservam a ideia inicial que se concebeu do livro – serve para ensinar.

Para a nossa pesquisa utilizaremos a nomenclatura livro didático, este que é considerado

> Uma concepção mais ampla e atual do princípio de que os materiais didáticos são mediadores do processo de aquisição de conhecimento, bem como facilitadores da apreensão de conceitos, do domínio de informações e de uma linguagem especifica da área de cada disciplina (BITTENCOURT, 2004, p. 296).

De acordo com Silva (2009, p.112), “no currículo, o livro didático assume papel de principal controlador: orienta os conteúdos a serem ministrados, a sequência deles, as atividades de aprendizagem, a avalição do desempenho dos alunos.” Desse modo, ele passa a ser o principal meio de transmissão de conhecimento. O livro didático deve ser considerado apenas como um suporte pedagógico no processo de ensino-aprendizagem e não como um manual completo e diversificado. Silva, reforça que

> A importância do livro didático não está apenas no papel que ele exerce no processo ensino-aprendizagem, mas, também, pela função política e ideológica que cumpre como ferramenta do sistema educacional, o qual, como diria Bourdieu, tem, além de suas funções específicas, as de operar como um aparelho ideológico do estado [...] (EDISSA SILVA, 2009, p.114).

Isto é, grupos sociais hegemônicos por meio dos livros didáticos perpetuam seus valores, sua cultura e sua ideologia. Fazendo do livro didático um produto elaborado, que obedece a regras de um mercado ou de um governo, onde o saber nele presente é o saber tido como oficial e imposto pelo poder. Porém, também pode ser usado como uma ferramenta para um ensino crítico e autônomo.

Segundo Choppin, “os livros didáticos exercem quatros funções essenciais”: função referencial, instrumental, ideológica e cultural e documental. E, cada uma destas funções variam de acordo com o ambiente sociocultural, a época, as disciplinas, os níveis de ensino, os métodos e as formas de utilização.

Para o autor, a *função referencial* exprimi a noção de que os livros didáticos são suportes privilegiados dos conteúdos de conhecimento de técnicas ou

habilidades, relacionados àquilo que é considerado importante de se transmitir/ensinar no seio de um determinado grupo social.

A *função instrumental* pode ser entendida pelo fato de que “o livro didático põe em prática os métodos de aprendizagem, propõe exercícios ou atividades” (CHOPPIN, 2004, p. 553) contribuindo, assim para o processo de memorização de conhecimentos, aquisição de competências, apropriação de habilidades, entre outras.

A *função ideológica e cultural*, tida por Choppin (2004) como a mais antiga das funções e, torna o livro didático num importante elemento para a configuração e confirmação da “língua, da cultura e dos valores das classes dirigentes” (p. 553). Dessa forma, os livros didáticos possuem um importante valor simbólico no processo de aculturação, seja de forma explícita ou implícita, dos estudantes.

Por último, a *função documental* associada aos ambientes em que se privilegiam a iniciativa e a autonomia dos estudantes, tendo participação ativa no processo de ensino-aprendizagem e com professores capacitados. De acordo com Choppin é a mais recente das funções, onde os livros didáticos fornecem “um conjunto de documentos, textuais ou icônicos, cuja observação ou conformação podem vir a desenvolver o espírito crítico do aluno.” (CHOPPIN, 2004, p. 553).

De acordo com Choppin (2004), estas quatro funções permitem estabelecer relações entre os livros didáticos e o contexto educacional, atreladas a outros materiais no processo de ensino-aprendizagem. O autor, chama atenção de que

> é preciso levar em conta a multiplicidade dos agentes envolvidos em cada uma das etapas que marca a vida de um livro escolar, desde sua concepção pelo autor até seu descarte pelo professor e, idealmente, sua preservação para as futuras gerações (CHOPPIN, 2004, p. 553-554).

Isto é, antes de chegar à escola os livros didáticos passam por um processo de idealização, produção e, posterior distribuição que envolvem múltiplos indivíduos.

4.3 Método de análise

Como referido acima, os livros didáticos são produtos elaborados, que obedecem determinadas regras pré-estabelecidas. Desde a sua concepção é destinada a um ambiente pedagógico especifico; a sua elaboração (documentação,

escrita, etc.) realização material (impressão, encadernação, etc.) comercialização e distribuição; a sua distribuição para as escolas e consequentemente para as salas de aula, seu modo de consumo e uso dentro das escolas, o modo como é feito seu descarte e sua preservação. Tornando-se difícil fazer uma análise minuciosa de todos, portanto trataremos aqui o livro didático na categoria de documento histórico, em que a partir da técnica de análise de conteúdo iremos descrever e posteriormente interpretar os dados necessários e pertinentes à nossa pesquisa.

De acordo com Bailey (1994) a análise de conteúdo é uma técnica de análise de documento estruturada, onde o pesquisador primeiramente constrói um conjunto de categorias mutuamente exaustivas e exclusivas que podem ser utilizadas na análise documental. Bauer e Gaskell (2008, p. 191) reforçam que a técnica de análise de conteúdo "é uma técnica para produzir inferências de um texto focal para seu contexto social de maneira objetivada", ou seja, um texto é estudado de forma a se encaixar em um contexto social mais amplo. Ainda, na perspectiva dos autores

> Maneira objetivada refere-se aos procedimentos sistemáticos, metodicamente explícitos e replicáveis: não sugere uma leitura valida singular dos textos. Pelo contrário, a codificação singular de um texto o transforma, a fim de criar nova informação desse texto. [...] A validade da AC deve ser julgada não contra uma "leitura verdadeira" do texto, mas em termos de sua fundamentação nos materiais pesquisados e sua congruência com a teoria do pesquisador, e à luz de seu objetivo da pesquisa (BAUER; GASKELL 2008, p. 191).

Bauer e Gaskell (2008) ressaltam que essas inferências podem ser sobre emissores, a própria mensagem ou a audiência da mensagem. Sendo, assim que considero este aspecto pertinente para a pesquisa, pois a análise de livros didáticos pode levar a inferências sobre seus autores, seu contexto e seus usuários (estudantes e professores).

Ainda, sobre análise de conteúdo, Bardin considera este como

> Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 1977, p. 42).

Na nossa investigação que tem foco a construção de identidades, utilizaremos os livros didáticos de língua portuguesa, história e geografia de modo a auxiliar na

nossa compreensão sobre esse processo, tendo em conta que os livros didáticos são de uso obrigatório na educação básica em todo território nacional.

A identidade tida aqui como algo fluído e construído socialmente, sendo Cabo Verde um país construída na base do tráfico negreiro, com seres humanos escravizados onde há um silenciamento sobre esse passado. Através dos livros didáticos nos propusemos a analisar como a construção da identidade negro-africana perpassa esses livros.

Para análise, escolhemos dois livros didáticos, sendo um livro de língua portuguesa e um de história e geografia de Cabo Verde do 5° ano do ensino básico. Na escolha dos livros foi levado em consideração o objetivo da pesquisa que tem como foco a construção da identidade a partir dos conteúdos expostos nos livros didáticos, em específico os do ensino básico. Para a análise do livro de língua portuguesa, definimos dois eixos de análise, o eixo 1: língua Caboverdiana como fator identitário, a partir desse eixo tentamos compreender se o ensino considera os estudantes cabo-verdianos falantes do crioulo ou apenas falantes do português e, se a língua portuguesa é considerada como a primeira língua ou a segunda língua; com o eixo 2: identidade e pertencimento étnico-racial buscamos ver como são apresentadas as gravuras e/ou imagens dentro do livro em relação a raça e a etnia.

Em relação ao livro de história e geografia estabelecemos, também, dois eixos de análise, o eixo 3: representação geográfica de Cabo Verde, nossa intenção foi descobrir como a história da África, consequentemente a história de Cabo Verde é apresentada aos estudantes e, como é posta a localização geográfica do país em relação ao continente africano e demais continentes e, se estes conteúdos formam uma identidade de pertencimento ao território cabo-verdiano e possibilitam a construção da identidade negro-africana nos estudantes e com o eixo 4: história de Cabo Verde tentamos compreender como é colocada as histórias de construção da sociedade cabo-verdiana e, consequentemente, a história de África.

O livro didático de língua portuguesa escolhido, tem como título: “Encontros” e suas autoras[5] são Margarida Santos e Rosa Santiago. Foi publicado pelo Ministério

[5] Em relação às autoras do livro de HGCV não encontramos nenhuma informação relevante em relação a elas. Acreditamos que questões como: a nacionalidade? Se vivem em Cabo Verde ou na diáspora? São algumas inquietações que gostaríamos de obter respostas e que poderiam contribuir com algumas reflexões da pesquisa.

de Educação em 2020. O livro possui cinco unidades - unidade zero, a unidade um, dois e a unidade três contém, ambas oito subunidades e a unidade quatro traz quatro subunidades.

O livro didático referente a História e Geografia de Cabo Verde, foi organizado por um conjunto de autores/as, pesquisadores/as em conjunto com o Ministério de Educação e publicado no ano de 2020.

No próximo capítulo, faremos a análise dos livros didáticos de língua portuguesa e depois de história e geografia do 5° ano, utilizados no ensino básico em Cabo Verde.

CAPÍTULO V: ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS

O nosso material de análise é composto por dois livros, sendo um de língua portuguesa e um de história e geografia de Cabo Verde esses materiais fazem parte do acervo digital do Ministério de Educação.

O livro didático se torna uma das ferramentas que podem contribuir para a formação da identidade do indivíduo, pois a maioria das escolas públicas utilizam o material como fonte de ensino e de pesquisa. Sendo assim, o livro didático se torna um dos recursos didáticos fundamentais no processo de formação dos estudantes. Seus conteúdos, suas imagens, suas metodologias, instigam a curiosidade no estudante. Bittencourt (2004, p. 73), ressalta que “o livro didático, na vida escolar, pode ser o instrumento de reprodução de ideologias e do saber oficial imposto por determinados setores do poder e pelo Estado”. Nessa perspectiva, essa ideologia vai reverberar no estudante visto que é o livro que vai dar suporte para a formatação daquilo que designamos por certo ou errado, bom ou mal, bonito ou feio, etc. formatando dessa forma o modo como o estudante se vê, ou seja, vai contribuir para moldar a identidade do estudante.

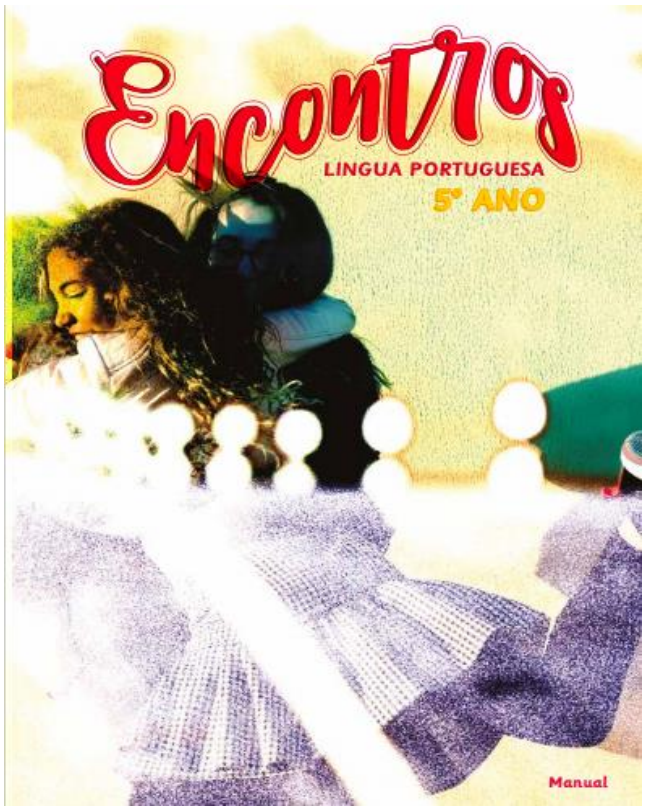
Os livros didáticos que serviram de análise, foram os livros do 5° ano da disciplina de língua portuguesa e de história e geografia de Cabo Verde, utilizadas nas escolas do ensino básico do país. O livro de língua portuguesa foi produzido pelo Ministério de Educação, com autoria de Margarida Santos e Rosa Santiago e o livro de história e geografia de Cabo Verde conta com a participação de diversos/as autores/as em conjunto com o Ministério de Educação.

Sendo um dos nossos objetivos específicos da pesquisa a identificação de temas relacionados à valorização da cultura africana nos livros didáticos do ensino básico de Cabo Verde, que para análise dos livros de língua portuguesa e o de história e geografia de Cabo Verde, iniciaremos apresentando a capa dos livros, partindo em seguida para análise de seus conteúdos e gravuras a fim de identificar questões negro-africana dentro dos livros.

5.1 Análise do livro didático de língua portuguesa

O livro de língua portuguesa, do 5° ano, ilustrado na imagem abaixo (figura 5), possui 137 páginas, foi desenvolvido para o ensino básico e encontra-se dividido em cinco temas principais: diagnóstico das competências essenciais em língua portuguesa; a amizade e os tempos livres; minha terra, minha identidade; o meu mundo não tem fronteiras e media e tecnologias. Esses temas se subdividem em outros para que ao longo do processo de ensino-aprendizagem os estudantes possam adquirir as competências necessárias da escrita e de conversação do português. O livro tem autoria de Margarida Santos e Rosa Santiago, com a edição do Ministério de Educação de Cabo Verde.

Figura 5 - Capa do livro do 5° ano de Língua Portuguesa, utilizados nas escolas do ensino básico.



Fonte: Ministério da Educação (2020).

O Programa da Disciplina de Língua Portuguesa (PDLP) estabelece como finalidades da aprendizagem da LP no 2° ciclo do ensino básico:

a) desenvolver estratégias de compreensão e de produção orais cada vez mais fluentes, através da escuta de uma tipologia textual diversificada;

b) desenvolver competências gerais e especificas de leitura, para a compreensão plena de textos acadêmicos pertinentes para o currículo escolar, em particular através da promoção de conhecimento de termos técnico-científicos em português, específicos das diferentes áreas curriculares;
c) desenvolver competências gerais e específicas de escrita em português, permitindo a produção eficiente de textos de gêneros e tipos diversificados, pelo domínio de vocabulário especifico de diferentes áreas disciplinares e curriculares;
d) desenvolver uma consciência metalinguística (conhecimento da estrutura e do funcionamento da gramatica do português) que possibilite um uso refletido da língua e o acesso ao conhecimento gramatical e vocabular como ferramenta para a resolução de problemas comunicativos nos diferentes contextos de uso quotidiano;
e) desenvolver o conhecimento sobre aspectos da arte e da cultura de língua portuguesa, numa dimensão intercultural, relevantes para fomentar a criatividade e aprofundar o conhecimento da língua portuguesa;
f) desenvolver uma consciência intercultural, promovendo atitudes de aceitação da diversidade cultural e de respeito pelo outro e pela cultura;
g) desenvolver uma consciência cidadã e democrática, que estimule o pensamento crítico à volta de assuntos sociais, culturais, ambientais e políticos do dia-a-dia. (Programa de Disciplina de Língua Portuguesa, 2018, p. 2 a 3)

O referido programa reforça que a aprendizagem da segunda língua, no caso a língua portuguesa não cabe somente a escola, podendo ser aprendida na família, na igreja, na mídia, entre outros espaços, porém em Cabo Verde a tarefa de ensinar a segunda língua fica exclusivamente na responsabilidade da escola, devido ao uso da língua Caboverdiana no contexto extraescolar, colocando as duas línguas numa posição de oposição, entre a escrita (formal) e fala (informal). (PDLP, 2018, p. 2). Em Cabo Verde a língua oficial é o português, tida como a língua formal e a língua Caboverdiana é considerada a língua materna, portanto informal.

Nesse sentido, a língua Caboverdiana, a língua do afeto, do dia-a-dia, utilizada com que dizemos nossas primeiras palavras, e a língua portuguesa é aquela que ouvimos nos meios de comunicação e nas escolas. Cabendo a língua Caboverdiana o papel de primeira língua e o português de segunda língua, mas infelizmente não é

o que acontece dentro das escolas em que ambas as línguas tem tratamento diferenciado.

No índice podemos notar que cada unidade é trabalhada um tema, que se subdivide em outros temas no decorrer do livro. Pensando no objetivo da pesquisa, a construção de identidade, elaboramos um quadro sobre os conteúdos dos livros priorizando a questão identitária. Assim, recolhemos a partir do índice do livro didático de língua portuguesa todos os textos que consideramos facilitadores nesse processo.

Quadro 1. Temas facilitadores na construção da identidade dos estudantes no livro didático de língua portuguesa do 5° ano.

	A amizade e os tempos livres	**Minha terra, minha identidade**	**O meu mundo não tem fronteiras**	**Media e tecnologias**
5° Ano	-Tema de minis; -Declaração dos direitos da criança.	-Cabo Verde, um pouco de história; -Ilia mundo; -Sete maravilhas de Cabo Verde: a diversidade de um país a descobrir; -Cabo Verde: Cidade Velha elevada a património mundial da humanidade; -Dossier da morna já está no site da UNESCO; -Kavala fresk feastival: selo de qualidade.	-Viajá; -Pedrinho dos olhos vivos.	-A criança e a televisão; -A criança e a internet.

Fonte: Livro didático de língua portuguesa, do 5° ano (Elaboração própria, 2021).

Com o quadro notamos a variedade de temas que podem ser debatidos a partir da leitura destes textos, a exemplo: identidade; história; cultura; entre outros. Em muitos casos a escola se torna o único lugar que a criança tem contacto com a leitura através de textos escritos. Sendo assim, a língua e a linguagem utilizadas nesses textos podem contribuir de forma positiva ou não para a construção identitária dos estudantes.

Eixo 1: Língua Caboverdiana como fator identitário

Tendo em consideração um dos nossos objetivos específicos, que para nossa pesquisa consideramos a língua como um dos fatores importantes no processo de construção identitário, pois através dela as crianças aprendem suas representações. No que tange a identidade no decreto

> dá-se especial ênfase à política de afirmação da língua cabo-verdiana, enquanto língua materna nacional cultural da cabo-verdianidade, visando o aprofundamento do conhecimento e da afirmação da escrita nacional cabo-verdiana, enquanto primeira língua de comunicação oral (Boletim oficial, 2010, p. 3).

Ainda, o decreto reforça que “com o objetivo de reforçar a identidade cultural e de integrar os indivíduos na coletividade em desenvolvimento, o sistema educativo deve valorizar a língua materna, como manifestação privilegiada da cultura.” (Boletim Oficial, 2010, p.4). Ou seja, a língua se constitui um elemento da identidade cabo-verdiana e, portanto, deve ser trabalhada e explorada dentro da sala de aula.

Durante o regime colonial o uso da língua materna – crioulo, foi proibido e, assim continuou no pós-independência. Com a proibição os conteúdos ensinados eram trabalhados na língua portuguesa, desse modo seria mais fácil fixar a cultura e a identidade europeia nos estudantes, do que se identificar com elementos negro-africano.

Os textos destacados no quadro acima foram escritos tanto em língua portuguesa quanto na língua Caboverdiana. Apesar dos textos serem trabalhados nas duas línguas, notamos maior destaque para o português tendo em consideração que o propósito principal de ensino e aprendizagem da língua portuguesa de acordo com o Programa de Disciplina de Língua Portuguesa do

> 2° ciclo é de consolidar as aprendizagens conseguidas no 1° ciclo e o promover, simultaneamente, o acesso a novos conhecimentos com vista ao aperfeiçoamento e alargamento das competências do (a) aluno (a) nos domínios da compreensão e produção orais e da compreensão e produção escritas, fundamentais no conhecimento explícito da língua e na educação literária. (Programa de Disciplina de Língua Portuguesa, 2018, p. 7).

Isto é, um dos objetivos do ensino da língua portuguesa no 2° ciclo é melhorar e aperfeiçoar as habilidades dos estudantes em relação a fala e da escrita.

Figura 6 – Atividade avaliativa.

Tema di minis

Primeira visualização/audição

1. Vê o videoclip ou ouve com atenção a música «Tema di Minis» de Mário Lúcio Sousa.

1.1. Faz o levantamento das brincadeiras que viste.

1.2. Discute com os(as) teus(tuas) colegas sobre cada uma e se as conhecem todas. Compara-as com as brincadeiras descritas no texto «Encontro 1».

1.3. De todas as brincadeiras que viste no videoclip e no texto, qual(quais) dela(s) costumas brincar e com quem?

Segunda visualização/audição

2. Transcreve o quadro para o teu caderno e completa-o.

Quem é o autor da música?	Quem aparece no vídeo?	Nomes de brincadeiras

3. Agora, tenta decorar a canção:

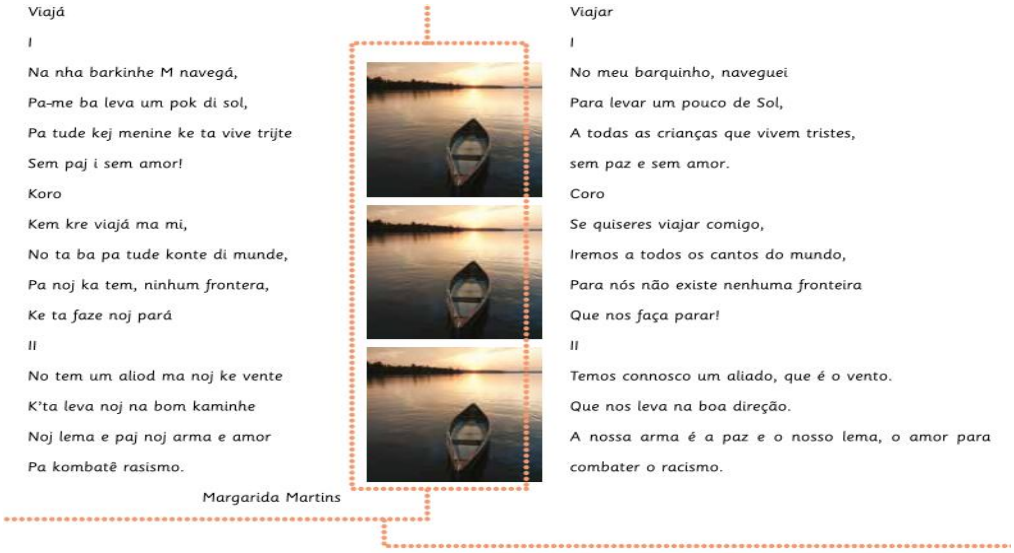
3.1. Discute com os(as) teus(tuas) colegas de grupo, como explicariam a uma criança portuguesa o que diz a canção.

4. Escreve em português os seguintes versos:

Ten un kiston di amor.	
Ten um kiston di fé.	
Tem um kiston di paz.	

Fonte. Livro didático de língua portuguesa (2020, p. 19).

Figura 7 – Poema Viajá



Viajá

I

Na nha barkinhe M navegá,
Pa-me ba leva um pok di sol,
Pa tude kej menine ke ta vive trijte
Sem paj i sem amor!
Koro
Kem kre viajá ma mi,
No ta ba pa tude konte di munde,
Pa noj ka tem, ninhum frontera,
Ke ta faze noj pará

II

No tem um aliod ma noj ke vente
K'ta leva noj na bom kaminhe
Noj lema e paj noj arma e amor
Pa kombatê rasismo.

Margarida Martins

Viajar

I

No meu barquinho, naveguei
Para levar um pouco de Sol,
A todas as crianças que vivem tristes,
sem paz e sem amor.
Coro
Se quiseres viajar comigo,
Iremos a todos os cantos do mundo,
Para nós não existe nenhuma fronteira
Que nos faça parar!

II

Temos connosco um aliado, que é o vento.
Que nos leva na boa direção.
A nossa arma é a paz e o nosso lema, o amor para
combater o racismo.

Fonte. Livro didático de língua portuguesa (2020, p. 75).

Nas imagens acima (figuras 6 e 7), destacamos duas partes do livro em que a língua Caboverdiana se encontra presente. Na figura 2 como atividade avaliativa: *tema di minis* e na figura 3 em forma de poema. A língua desempenha um papel impar na construção identitária dos estudantes, porém notamos que a língua Caboverdiana é tratada de forma breve dentro do livro, sem questionamentos sobre a temática e sem trazer o contexto histórico em que se formou.

O Programa de Disciplina de Língua Portuguesa do 5° e 6° ano estabelece que

> a presença de duas línguas na comunidade cabo-verdiana, a língua cabo-verdiana (LCV) e a língua portuguesa (LP) confere a esta última o estatuto especial de língua segunda, língua da administração e da comunicação social e suporte da aquisição dos conhecimentos em todas as áreas curriculares (Programa da Disciplina de Língua Portuguesa, 2018, p. 4).

O linguista cabo-verdiano Manuel Veiga (2017) afirma que a maioria dos cabo-verdianos aprende o português na escola e não desde o berço como acontece com a Língua Caboverdiana por isso, o português, deve ser utilizado como Língua Segunda no processo de ensino-aprendizagem. O autor reforça que

> sendo ambas as línguas importantes, ambas devem ser estudadas com rigor, mas com metodologia diferente. Se é certo que em Cabo Verde se deve estudar o português com o mesmo rigor que é estudado em Portugal, não será satisfatório ensiná-lo com a mesma metodologia que aí se usa, já que em Portugal ele é língua materna dos aprendizes (VEIGA, 2017, p. 1).

Assim sendo, não podemos fingir que nossa língua materna não existe e mantê-la fora do sistema de ensino e ao fazer isso o ensino da língua portuguesa ficará prejudicado visto que a metodologia usada no ensino deste não está de acordo com as necessidades dos estudantes, falantes da língua Caboverdiana.

Para Veiga (2002) a língua Caboverdiana é nossa bandeira cultural, e um dos elementos mais significativos para a nossa identidade. A introdução da língua Caboverdiana nas escolas seria uma forma efetiva de fortalecer a identidade dos estudantes visto que é a língua usada nas relações afetivas, que narra a história, que se ouve na maioria das músicas, poesias, entre outros, isto é, através da língua que se constrói o imaginário da nação e consequentemente a identidade nacional.

Cabe ressaltar, que no tema Viajá (figura 7) menciona o racismo, assunto pouco mencionado e debatido no arquipélago. Assim, como no Brasil existe a ideia da democracia racial que nega a existência do racismo, em Cabo Verde existe uma ideia de “harmonia racial” que também nega a existência do racismo. Portanto, é notório a forma breve que é dado a esses assuntos dentro dos livros.

Eixo 2: Identidade e pertencimento étnico-racial

Nesse eixo pretendemos buscar no LDPL, gravuras e/ou imagens que dialoguem com as questões negro-africanas, a fim de entendermos o processo de construção de identidade e pertencimento étnico-racial através dos livros didáticos.

Pensar as relações étnico-raciais em Cabo Verde tem sido algo desafiador, visto que a escola, os meios de comunicação, os discursos políticos, são meios que consolidam o projeto neocolonial no país (GERTRUDES, 2020, p. 107). A autora, reforça que “um povo que não conhece sua história nem de onde veio, não consegue projetar o futuro, e quando projeta, faz sob as lentes do outro, pois desconhece a si mesmo.” (p. 107).

Assim, ensinar e debater as questões étnico-raciais no contexto escolar cabo-verdiano seria fundamental para romper com esse projeto e, consequentemente auxiliar no processo de construção identitária dos estudantes.

Figura 8 - Retirada do livro de língua portuguesa do 5° ano.

Fonte. Livro didático de língua portuguesa (2020, p. 11).

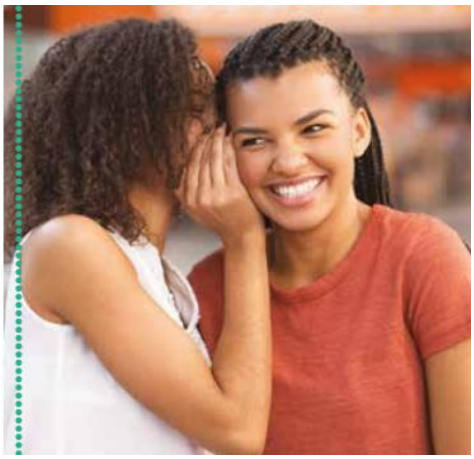
Figura 9 - Retirada do livro de língua portuguesa do 5° ano.

Fonte. Livro didático de língua portuguesa (2020, p. 12).

Figura 10 - Retirada do livro de língua portuguesa do 5° ano.

Fonte. Livro didático de língua portuguesa (2020, p. 15).

Figura 11 - Retirada do livro de língua portuguesa do 5° ano.



Fonte. Livro didático de língua portuguesa (2020, p. 23).

Figura 12 - Retirada do livro de língua portuguesa do 5° ano.

Fonte. Livro didático de língua portuguesa (2020, p. 35).

Apesar do livro trazer uma quantidade significativa de imagens de pessoas negras, acreditamos que estes não possibilitam a total identificação da cor/etnia dos

personagens. Visto que a maioria destes personagens se encaixam no termo “mestiço” que como já pontuamos anteriormente, embora defendido por grande maioria dos cabo-verdianos, continua sendo um termo problematizado e debate por alguns autores cabo-verdianos que problematizam o termo e criticam seu uso no país.

A exemplo, a capa do livro (figura 5), traz as personagens com caraterísticas que não correspondem a cabo-verdianos, não mostram semelhanças entre os personagens dos livros com os estudantes negros que são o público alvo dos livros. As personagens tem como caraterísticas, cabelo liso, pele branca, o que não representa os estudantes e, com isso não estabelecem um elemento de identificação.

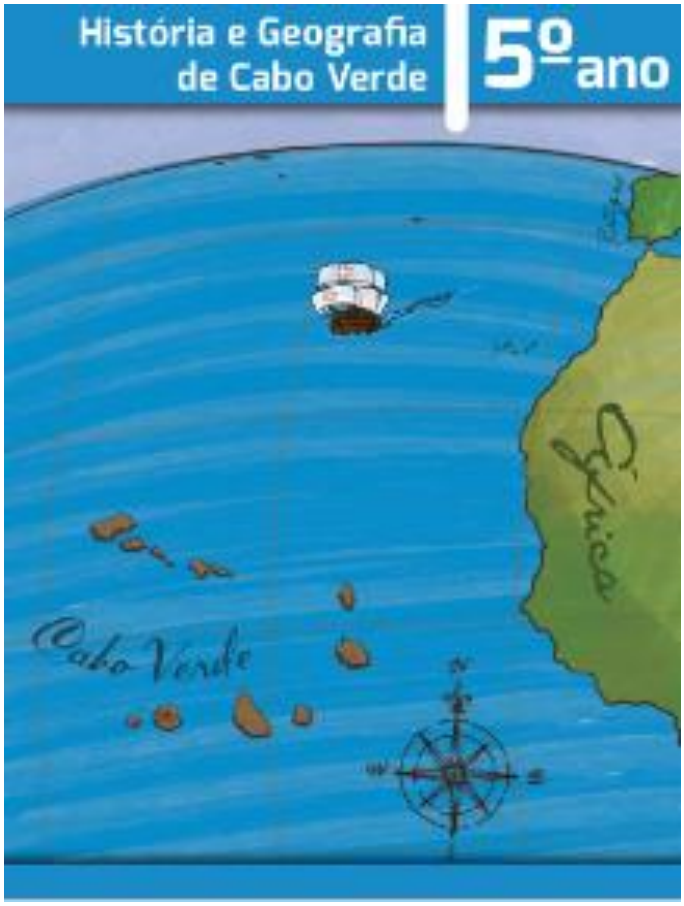
Sendo as imagens um dos elementos com as quais as crianças vão estabelecer suas identificações, o livro didático deveria contemplar de forma positiva a diversidade étnico-racial dos africanos, de modo a contribuir para a identificação e, consequente processo de construção identitária dos estudantes.

No próximo tópico, examinaremos os livros didáticos de História e Geografia de Cabo Verde.

5.2 Análise do livro didático de história e geografia de cabo verde

O livro de HGCV do 5° ano, ilustrado na imagem abaixo (figura 13), possui 101 páginas, foi desenvolvido para o ensino básico e encontra-se dividido em três temas, sendo o tema 0, a “apresentação da disciplina”; o tema I: “Cabo Verde: localização e meio natural” e o tema II: “o passado das ilhas de Cabo Verde”. Esses temas principais se subdividem em outros temas ao longo do livro para auxiliar na aquisição de conhecimentos sobre as origens dos cabo-verdianos.

Figura 13 - Capa do livro do 5° ano de História e Geografia de Cabo Verde, utilizados nas escolas do ensino básico.



Fonte: Ministério da Educação (2020).

No primeiro, tema 0 se faz a “apresentação da disciplina”, tem por objetivo dar continuidade às aprendizagens adquiridas no 4° ano, na disciplina denominada “ciências integradas” a fim de conhecer melhor Cabo Verde. No tema I, intitulado “Cabo Verde: localização e meio natural”, tem por finalidade fazer com o estudante adquira conhecimento sobre o espaço onde vive, compreendendo a localização geográfica e o meio natural do arquipélago. O segundo e último tema, cujo título é “o passado das ilhas de Cabo Verde” aborda o contexto da descoberta das ilhas, a sua colonização e a formação da sociedade cabo-verdiana. Ainda, no mesmo tema faz-se um questionamento em torno das descobertas das ilhas. Esse capítulo tem como objetivo permitir que o estudante reconheça e valorize o passado histórico e o valor patrimonial, contribuindo dessa forma para a construção identitária positiva dos estudantes e dessa forma despertar o sentimento de pertença em relação às origens.

No quadro a seguir, será possível perceber as temáticas que vêm sendo trabalhadas nessa disciplina, os conceitos utilizados e os objetivos de cada um dos temas.

Quadro 2: Temas trabalhadas na disciplina de História e Geografia de Cabo Verde do 5° ano.

TEMA	CONCEITOS	OBJETIVOS
1. Introdução Busca dar continuidade às aprendizagens adquiridas pelos estudantes na etapa anterior através da disciplina: ciências integradas, visando melhor conhecimento de Cabo Verde.	História; Geografia; Tempo; Espaço.	Definir o objeto do estudo da HGCV; definir as fontes para o estudo da disciplina; identificar a importância da HGCV para o conhecimento da realidade e do espaço; conhecer as principais unidades de tempo; calcular os séculos; assinalar os acontecimentos relevantes numa barra cronológica; identificar os principais objetivos de aprendizagem da HGCV.
2. Cabo Verde: localização e meio natural Fazer com o estudante adquira conhecimento sobre o espaço onde vive, compreendendo a localização geográfica e o meio natural do arquipélago.	Globo terrestre; mapa; planisfério; continente; oceano; equador; hemisfério; escala; legenda; arquipélago; ilhas; ilhéus; entre outros.	Conhecer e utilizar mapas; localizar Cabo Verde no mundo e na África; compreender a composição do arquipélago de Cabo Verde; conhecer e compreender o relevo das ilhas de Cabo Verde; compreender os elementos do clima de Cabo Verde; compreender a distribuição da precipitação nas ilhas de Cabo Verde; compreender o clima de Cabo Verde; compreender os fatores que interferem no clima de Cabo Verde; conhecer a vegetação natural de Cabo Verde.
3. O passado das ilhas de Cabo Verde Permitir que o estudante reconheça e valorize o passado histórico e o valor patrimonial, contribuindo dessa forma para a construção identitária positiva dos estudantes e dessa forma despertar o sentimento de pertença em relação às origens.	Expansão Europeia; descobertas; potência marítima; carta régia; colonização; povoamento; donataria; atividade econômica; tráfico de escravizados; cultura; mestiçagem; estrutura social; carta de alforria; entre outros.	Contextualizar a descoberta das ilhas de Cabo Verde; compreender o pioneirismo português; identificar a problemática da descoberta das ilhas; conhecer os descobridores das ilhas de Cabo Verde; compreender o processo de ocupação das ilhas; explicar o povoamento das ilhas; identificar as principais atividades

		económicas desenvolvidas nas ilhas; relacionar o encontro de povos e de culturas com o nascimento da sociedade cabo-verdiana; conhecer e compreender a estrutura social inicial do nascimento da sociedade cabo-verdiana; conhecer e compreender a estrutura social inicial em Cabo Verde (sociedade escravocrata); compreender as ilhas de Cabo Verde como ponto estratégico; compreender a ascenção da Ribeira Grande; identificar o papel das igrejas para a sociedade cabo-verdiana; compreender a relação de proximidade entre as ilhas e a costa ocidental africana; identificar os fatores gerais da decadência das ilhas; compreender o contexto favorável da emergência do Porto Grande; identificar os principais conflitos ou revoltas ocorridos em Cabo Verde.

Fonte: Programa da disciplina História e Geografia de Cabo Verde (Elaboração própria, 2021).

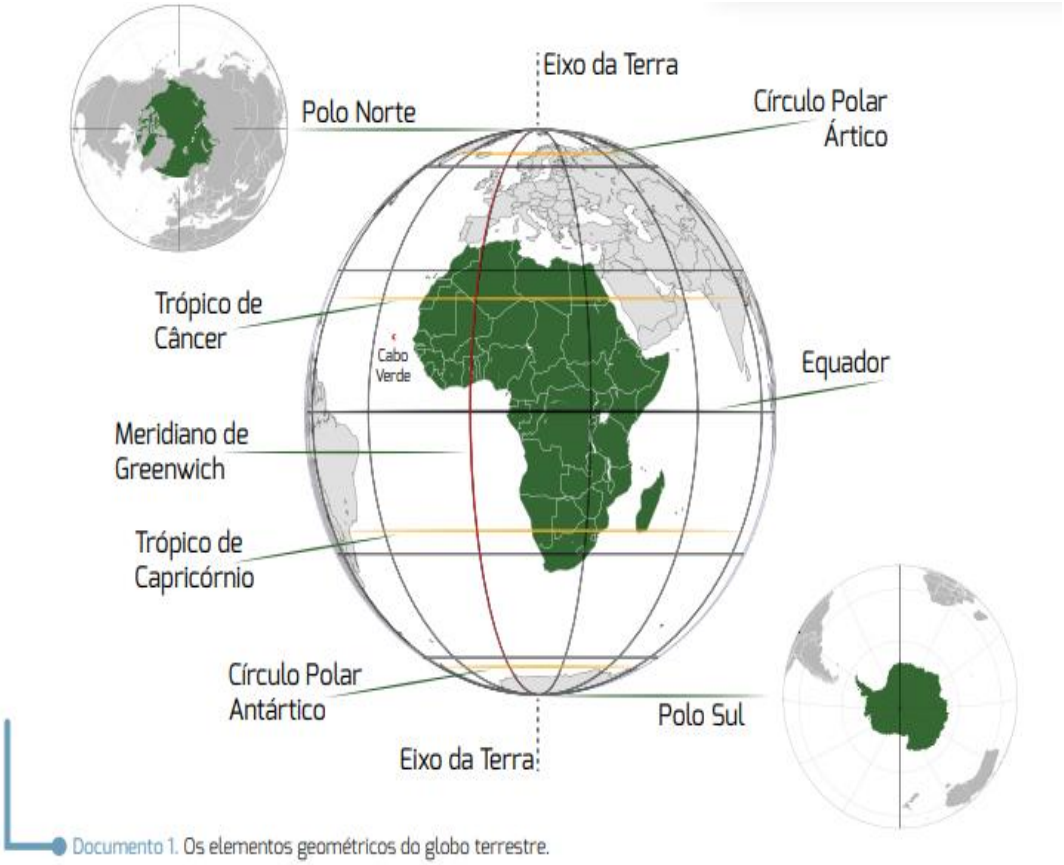
Com base na tabela acima pudemos notar a variedade de temas que se concentram em pontos que são fundamentais para debater o processo de construção da identidade cabo-verdiana, tais como: localizar Cabo Verde no mundo e na África; identificar a problemática da descoberta das ilhas; conhecer e compreender a estrutura social inicial em Cabo Verde (sociedade escravocrata); compreender a relação de proximidade entre as ilhas e a costa ocidental africana; identificar os principais conflitos ou revoltas ocorridos em Cabo Verde; entre outros.

Eixo 3: Representação Geográfica de Cabo Verde

Ao adentrar os temas trabalhados no livro didático do 5° ano, na unidade I, temos Cabo Verde: localização e meio natural, com o objetivo de fazer com o estudante adquira conhecimento sobre o espaço onde vive, compreendendo a

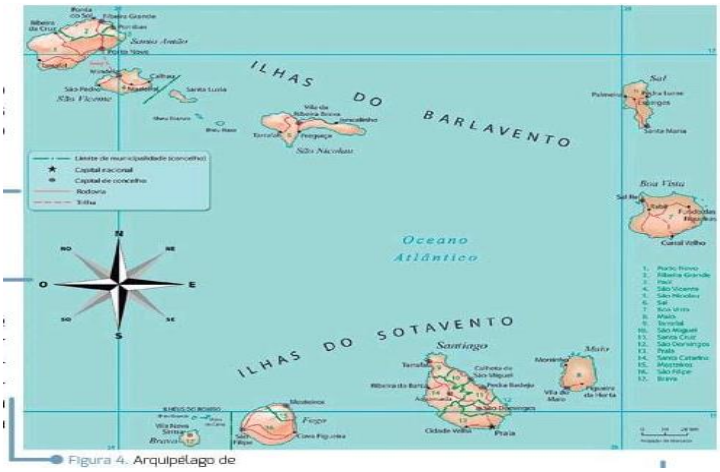
localização geográfica e o meio natural do arquipélago. Para isso, se faz a utilização de mapas (figuras 14 a 17). Ao utilizar Cabo Verde como ponto de referência no livro é fundamental para se construir uma imagem positiva sobre o que é ser cabo-verdiano, e principalmente ao mostrar a aproximação de Cabo Verde com o continente africano reforça o sentimento de pertença ao continente.

Figura 14 – Globo terrestre.



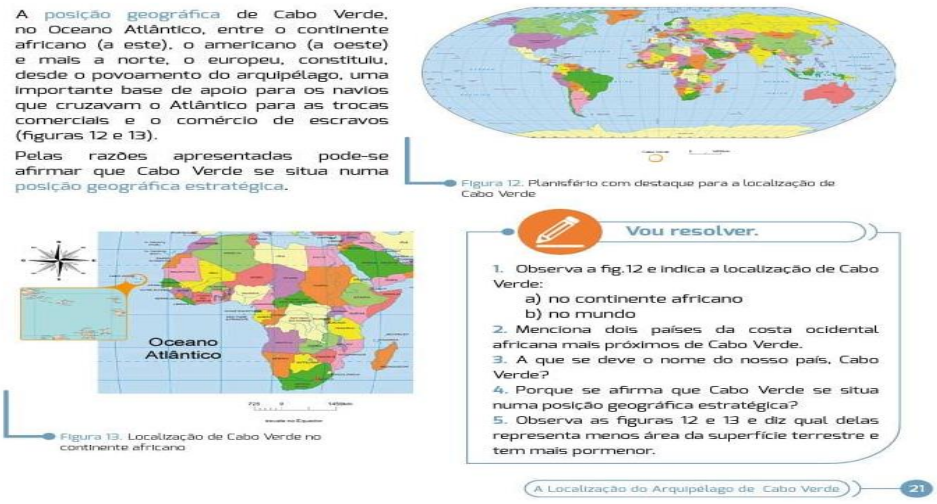
Fonte. Livro didático de História e Geografia de Cabo Verde (2020, p. 19).

Figura 15 – Mapa de Cabo Verde.



Fonte. Livro didático de História e Geografia de Cabo Verde (2020, p. 28).

Figura 16 – "Cabo Verde no mundo e na África".



Fonte. Livro didático de História e Geografia de Cabo Verde (2020, p. 21).

Figura 17 - Retirada do livro de HGCV do 5° ano.

Fonte. Livro didático de História e Geografia de Cabo Verde (2020, p. 20).

A Lei de Bases prevê que o ensino deve promover o conhecimento, apreço e respeito pelos valores que consubstanciam a identidade cultural cabo-verdiana, dessa forma é preciso trabalhar dentro das escolas aspectos próprios da sociedade e refletir sobre seu processo de formação. Tomemos como exemplo, a figura 16 onde faz referência a localização geográfica de Cabo Verde, afirmado no livro como pertencente ao continente africano e, trazendo atividades de avaliação em torno disso. A nosso ver é importante para o processo de construção identitária dos estudantes que tem a possibilidade de se enxergarem enquanto pertencentes ao continente africano e, portanto, africanos.

Figuras 18 e 19 – Paisagens de algumas ilhas de Cabo Verde.

Fonte. Livro didático de História e Geografia de Cabo Verde (2020, p. 32).

As descrições do meio natural das ilhas (figuras 18 e 19) são fundamentais para que o estudante compreenda e aceite as diferenças existentes entre as ilhas, nesse sentido que a disciplina de geografia se faz essencial. Destacamos a relevância de se

fazer a junção da disciplina de geografia e da história como disciplinas que se complementam. Visto que ambas são ciências inacabadas, que necessitam de dinamismo e ambas variam no tempo e no espaço. Portanto, a história e a geografia tida como disciplina interdisciplinar se tornam extremamente importantes por permitirem o diálogo de um mesmo tema por diferentes perspectivas.

Eixo 4: História de Cabo Verde

Na unidade II, O passado das ilhas de Cabo Verde cuja finalidade é permitir que o estudante reconheça e valorize o passado histórico e o valor patrimonial, de forma a contribuir para a construção identitária dos estudantes e, consequentemente despertar o sentimento de pertença em relação às origens. Para isso os autores e as autoras fazem uso dos seguintes tópicos: contextualizar a descoberta das ilhas de Cabo Verde; identificar a problemática da descoberta das ilhas; conhecer e compreender a estrutura social inicial em Cabo Verde (sociedade escravocrata); identificar o papel das igrejas para a sociedade cabo-verdiana; compreender a relação de proximidade entre as ilhas e a costa ocidental africana e identificar os principais conflitos ou revoltas ocorridos em Cabo Verde.

De acordo com Tormenta (1999) e Claudino (2011) *apud* por Gertrudes (2020), durante um longo período, os conteúdos de História ensinada nas escolas tanto em Cabo Verde como aqui no Brasil, eram pautadas na visão do colonizador, a exemplo de Cabo Verde os livros didáticos eram produzidos em Portugal logo, a visão de mundo que se tinha era a visão imposta pelo ex-colonizador. Um dos principais motivos para que isso acontecesse era a escassez de editoras em Cabo Verde o que permitiu que as editoras portuguesas fossem a responsável pela edição de grande parte de obras de intelectuais cabo-verdianos e dos livros didáticos. No ano de 1974, começa a surgir várias editoras no país, em consequência da abolição do livro único e da produção e mercantilização do livro didático.

Logo, se tinha uma imagem inferiorizada do ser negro, e sobretudo o ser negro e africano, por outro lado a falta de materiais que abordavam o tema e professores qualificados para ensinar o assunto, eram mais um empecilho para debater essas questões dentro da sala de aula. Em Cabo Verde durante muito tempo era possível

encontrar nos livros didáticos mais conteúdos voltados a realidade de Portugal do que a própria realidade cabo-verdiana.

No ano de 2008 a 2009, frequentava o 10° ano do ensino secundário e recordo que não havia uma disciplina que priorizava especificamente o ensino da História e Geografia de Cabo Verde, o que existiam eram disciplinas divididas entre a história e a geografia mas tinham como foco realidades que não correspondiam a realidade cabo-verdiana, na época havia uma única disciplina denominada: *Cultura cabo-verdiana*, criada pela Lei de Bases de 1990, tendo como foco a construção da identidade cultural e a valorização dos aspectos locais.

A criação da disciplina de HGCV se dá no âmbito das discussões de revisão curricular de forma integrada. A disciplina deve incutir no estudante a compreensão do espaço e do tempo cabo-verdianos, numa lógica integrada, ou seja, permitir aos estudantes a aquisição de um conjunto de conhecimentos que lhes permitam localizar, conhecer e compreender os lugares, as ilhas e o território nacional. Ainda, a disciplina deve contribuir para que os estudantes ampliem o conhecimento acerca do presente e do passado do arquipélago, fazendo com que desenvolvam atitudes positivas em relação ao meio físico e social que vivem e, consequentemente a formação de identidades. (Programa de Disciplina de História e Geografia, 2018, p. 2)

Vale salientar que os livros didáticos em Cabo Verde são comprados pelos próprios estudantes e custa em torno de 450[6] escudos. Embora para muitos pode parecer um valor baixo, muitos estudantes não conseguem comprar pois as famílias não dispõem de meios financeiros. Muitas das vezes esses estudantes não tem acesso a biblioteca, o que dificulta ainda mais o contato com os livros necessárias ao processo de aprendizagem. Geralmente, a Fundação Cabo-verdiana de Ação Social Escolar (FICASE) e algumas entidades privadas fazem doações de livros e materiais didáticos destinadas às famílias de baixa renda.

Os autores e as autoras, iniciam o livro com o “descobrimento” das ilhas e as razões pelas quais os portugueses se aventuraram por terras desconhecidas. Explicando a situação econômica vivenciada por Portugal naquele período e, que por isso precisavam encontrar riquezas em outros lugares, descrevendo todo o percurso feito por Portugal, desde seu contato com a parte ocidental africana até chegar,

[6] O valor de 450 escudos cabo-verdianos equivale a 25 reais no Brasil.

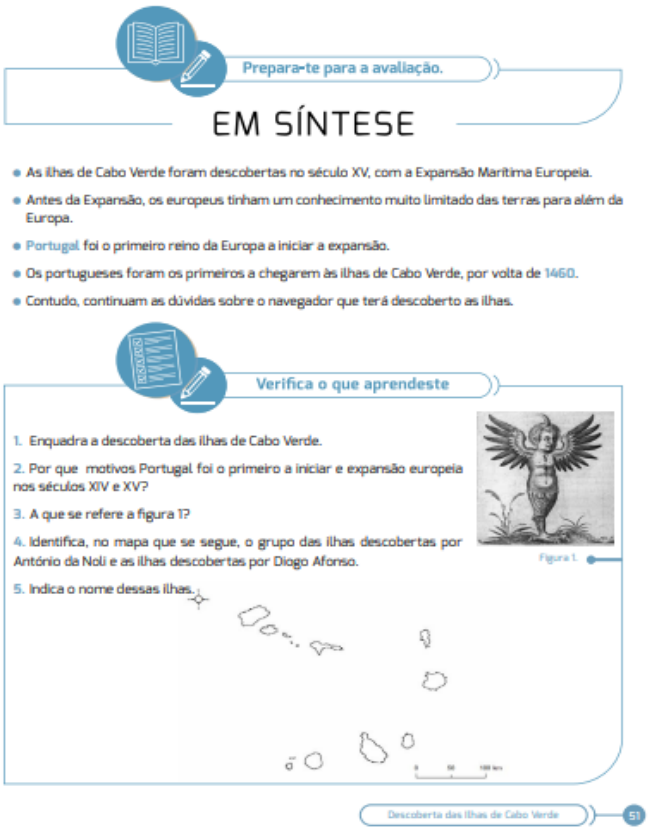
primeiramente na ilha de Santiago e posteriormente nas demais ilhas. Em relação a formação das ilhas Lopes Filho (1996, p. 35) destaca que os condicionalismos proporcionaram características peculiares a cada ilha, constituindo, um povo com comportamento generalizado a todo arquipélago e com afinidades que são as raízes da cultura cabo-verdiana.

Logo em seguida, é colocada a problemática dos “descobrimentos” das ilhas, esse debate se torna indispensável para o entendimento do processo de formação e de construção da sociedade cabo-verdiana. Existem discordâncias quanto às hipóteses e circunstância do “descobrimento” das ilhas. O próprio livro em questão cita, que o primeiro documento oficial sobre Cabo Verde é a Carta Régia de 3 de dezembro de 1460, porém esse documento torna-se questionável à medida que foram redigidos pelos colonos, ou seja, aqueles que estavam a “invadir” e a “conquistar” o território cabo-verdiano.

Nesse sentido, que autoras e autores a exemplo de Helena Monteiro (1997) e Barros (2017) levantam um questionamento em torno da problemática do “descobrimento” de Cabo Verde. Barros (2017, p. 104) conclui, que os “acontecimentos historiográficos, linguísticos e político-simbólicos do ano de 1960 cooperaram para o nome de Diogo Gomes e para que a data de 1460 fossem acordados como os marcos do ‘achamento’ do arquipélago de Cabo Verde”. Em consequência, todas as contradições e os debates não concluídos contribuíram para a construção da história tida como oficial e que tem impacto direto na forma como se desenvolve a construção do Estado Nação de Cabo Verde.

Apesar do livro de HGCV do 5° ano trazer à tona o debate em torno desse suposto “achamento” das ilhas do arquipélago, as atividades avaliativas trazidas na sequência (figura 20) mostram que não há questionamentos instigantes para se pensar a construção identitária, porque as perguntas são vagas e que não levam o estudante a se questionar sobre esse processo e dessa forma reforça o imaginário de que Portugueses “descobriram” as ilhas de Cabo Verde.

Figura 20 - Atividade avaliativa.



Fonte. Livro didático de História e Geografia de Cabo Verde (2020, p. 51).

O tópico seguinte do livro é referente ao passado das ilhas, trazendo uma visão histórica e ressaltando sobre como se deu a ocupação das ilhas, destacando seu povoamento e as dificuldades encontradas durante esse processo. Nesse momento, abordam sobre os principais grupos que participaram no povoamento de Cabo Verde, os brancos europeus e negros africanos a maioria vindo da costa da Guiné.

Essas diferenças durante o processo de colonização é que vão prevalecer no processo de povoamento das ilhas e que darão origem a população cabo-verdiana na sua pluralidade de culturas, nesse sentido é importante perceber e reconhecer as diferenças existentes entre a população, e o caráter plural existente dentro de uma mesma sociedade, como é o caso de Cabo Verde.

Para o processo de formação das identidades é pertinente realçar a mestiçagem, com suas diversas facetas, para a construção do povo cabo-verdiano. Segundo Madeira, a mestiçagem é tida como um fator importante para o povo cabo-verdiano e, é algo preservado ao longo das gerações, o autor reforça ainda que

> A identidade cultural do povo cabo-verdiano funde-se no cruzamento das caraterísticas próprias de duas civilizações (a europeia e a africana), na qual emergiu a mestiçagem, e é conservada como uma realidade sempre presente, de geração em geração. Como resultado dessa miscigenação, surge também o mestiço que passou a ser um importante elemento na divulgação e afirmação da identidade e cultura cabo-verdiana. Do "acaso bem-sucedido", o mestiço, por entrelaçar historicamente as duas civilizações (a africana e a europeia), começa oportunamente a reivindicar posições administrativas numa sociedade insular, marcada acentualmente pelo abandono sistemático dos colonos europeus (a camada branca economicamente bem posicionada), já que tinha deixado de ser atractivo habitar nas ditas ilhas do arquipélago. Nos finais do século XXI, as condições sociais precipitaram uma mudança nessa desigualdade racial de privilégios, tendo, para isso, contribuído com o aparecimento de um grupo social, que reivindica para si uma posição de mediador, com um estatuto especial no esquema colonial português para a população das ilhas: o mestiço. (MADEIRA, 2014, p.9).

Ao se referir à mestiçagem como algo "preservado ao longo das gerações", pelos cabo-verdianos, Madeira (2014) levanta à problemática que consideramos ser ponto central para a construção das identidades em Cabo Verde. Na mesma linha de raciocínio Lopes Filho afirma que

> Tendo presente que na altura era norma seguirem somente homens para as novas terras, no caso cabo-verdiano, os senhores acabaram por ter filhos com as escravas, aspecto que facilitou a interpenetração cultural e proporcionou condições para a formação no arquipélago de uma sociedade baseada na mestiçagem. [...] (LOPES FILHO, 2011, p. 130).

Os senhores acabavam por ter filhos com as mulheres escravizadas, colocando desse modo a relação entre o homem branco (colonizador) e a mulher negra (escravizada) como sendo algo inevitável, dessa forma não dando relevância para a violência sofrida pelas mulheres escravizadas, ignorando que o estupro por elas sofridas que vai originar essa figura do "mestiço" ou "filho da terra", também conhecido como "mulato".

Assim sendo, a questão da mestiçagem suscita inúmeras controvérsias, que precisam ser trabalhadas dentro das escolas, o livro em questão apenas se refere a mestiçagem, mas não coloca os questionamentos existentes em torno do termo mestiço. O mulato – filho da mulher escravizada e do colonizador, ocupava um tipo de subcategoria que separa o negro das pessoas brancas, desse modo o mulato não está entre os 'rejeitados' (negros) e nem entre os 'aceitos' (brancos), ele se encontra no meio como mostra a figura 21.

Figura 21 – Pirâmide social do período colonial.

Fonte. Livro didático de História e Geografia de Cabo Verde (2020, p. 68).

Desse modo, o mulato recebia um tratamento diferenciado por parte dos colonizadores, eram escolarizados, desempenhavam o papel de capatazes e realizavam outras atividades incutindo no mestiço uma certa importância, o que lhe diferenciava dos negros retintos.

O debate dentro das escolas em torno do termo mestiço, é um dos pontos centrais para se pensar as questões da identidade cabo-verdiana, visto que essa identidade se dá em torno de memórias coletivas de resistências de homens e mulheres escravizados/as e que se negaram a esquecer suas culturas e tradições. E também, pelo fato de que parte da elite intelectual cabo-verdiana, que vai dirigir o país após a independência, descende desses mestiços que herdaram ao longo dos tempos, capital cultural, porque os colonizadores investiram na sua educação. Atualmente, a elite cabo-verdiana é formada na sua maioria por pessoas descendentes dos “mestiços”.

No que tange a questão do tempo na História, as cronologias, eras e períodos, os autores e as autoras, dão visibilidade a datas marcantes na História do país, em especial as revoltadas (figuras 22 e 23) que aconteceram nas ilhas, a exemplo: Revoltada de Ribeira Grande de Santiago (1811); Revolta dos Engenhos, no interior de Santiago (1822); Revolta de Monte Agarro (1835); Revolta de Achada Falcão

(1841); Revoltas em São Vicente (1891); Revolta de Ribeirão Manuel (1910); entre outros.

Figura 22 – Selo sobre as revoltas populares.

Fonte. Livro didático de História e Geografia de Cabo Verde (2020, p. 89).

Figura 23 – Selo sobre as revoltas populares.

Fonte. Livro didático de História e Geografia de Cabo Verde (2020, p. 91).

Figura 24 – Antiga alfandega do Mindelo, ilha de São Vicente.

Fonte. Livro didático de História e Geografia de Cabo Verde (2020, p. 89).

O fato dessas datas constarem no livro didático é um fato importante, porém essas datas não são analisadas de forma a contribuírem para a formação das identidades dos estudantes, pois

> são ocasionadas por um conjunto especial de circunstâncias, sentimentos, histórias e experiências única e peculiarmente nossas, como sujeitos individuais. Nossas identidades são, em resumo, formadas culturalmente. Isto, de todo modo, é o que significa dizer que devemos pensar as identidades sociais como construídas no interior da representação, através da cultura, não fora delas. Elas são o resultado de um processo de identificação que permite que nos posicionemos no interior das definições que os discursos culturais (exteriores) fornecem ou que nos subjetivemos (dentro deles). (HALL, 1997, p. 26-27).

Existe uma ligação entre identidade e memória, pois não há busca identitária sem memória, assim também como toda memória vem atrelada a um pertencimento identitário. Elas se complementam e produzem juntas histórias e narrativas. Candau reforça que

> [...] a memória é ‘geradora’ de identidade, no sentido que participa de sua construção, essa identidade, por outro lado, molda predisposições que vão levar os indivíduos a ‘incorporar’ certos aspectos particulares do passado, a fazer escolhas memoriais, [...] que dependem da representação que ele faz de sua própria identidade, construída ‘no interior de uma lembrança’. (CANDAU, 2014, p. 19).

Ainda, na perspectiva do autor as escolhas memoriais dependem da representação que fazemos de nossa própria identidade e, por usa vez a identidade é construída no interior de uma lembrança.

Figura 25 – Igreja de Nossa Senhora do Rosário.

Fonte. Livro didático de História e Geografia de Cabo Verde (2020, p. 72).

Com a finalidade de justificar a colonização os portugueses usaram da vertente religiosa - católica, como meio de evangelizar os escravizados dessa forma mantendo-os alienados da realidade. Neves (2001, p. 60) acrescenta que “havia uma cumplicidade entre igreja e estado que perdurava por séculos e que a igreja utilizava do seu poder para além de ensinar a língua do colonizador, usar da vertente doutrinal para o caminho que o ‘civilizado’ deveria seguir”. Isto é, essa relação entre a igreja (figura 25) e Portugal perdurou por muito tempo, nos meados do século XIX é possível percebermos uma educação focada no crescimento social do país, mas com os interesses de Portugal.

Essa relação afeta o modo como se vai construir as identidades, uma vez que a igreja mantinha uma educação pautada nos interesses dos portugueses. O livro traz à tona o fato de que ainda hoje a sociedade cabo-verdiana carrega marcas dessa formação católica que prevalece na sociedade e na cultura.

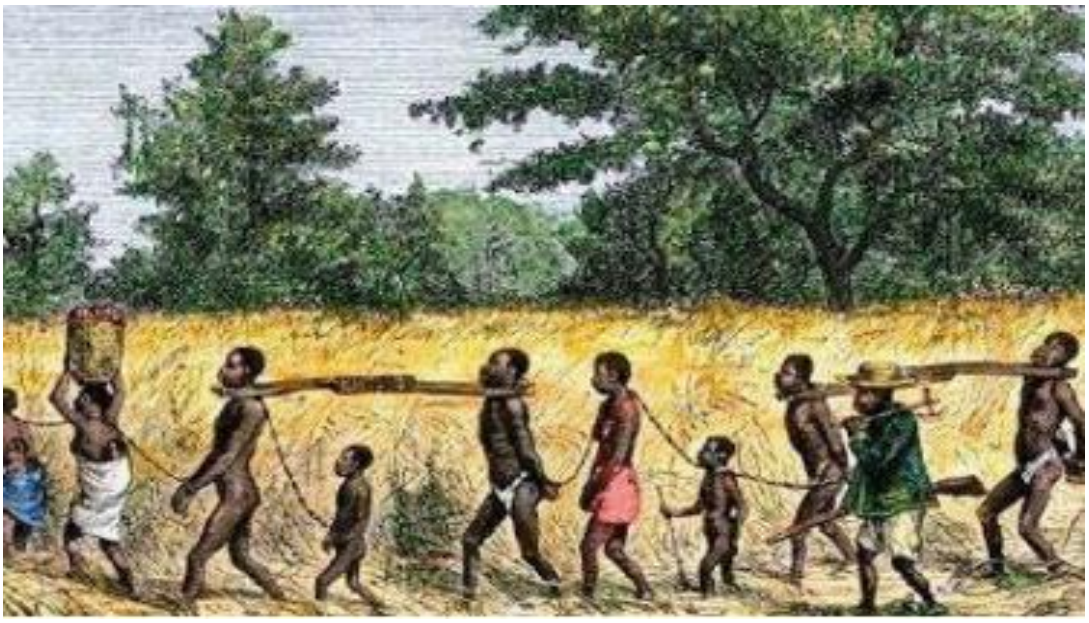
As páginas finais do livro são dedicadas a abolição da escravatura, (figuras 26 e 27) com início no século XIX. Portugal foi um dos últimos a aceitar a abolição justamente porque grande parte da economia portuguesa dependia exclusivamente do comércio de escravizados. Em Cabo Verde a lei que ordenou o fim da escravatura chegou em 1869. O fim da escravatura e a luta pela libertação nacional a 5 de julho de 1975, contribuíram para mudar o cenário cultural, social e econômico dos cabo-

verdianos. No livro é dado destaque a alguns intelectuais da época, tais como: Eugênio Tavares, José Lopes da Silva, Pedro Cardoso, entre outros, que contestaram e reivindicaram os interesses da população, a partir dos seus escritos (figuras 27 a 30).

Figura 26 – Tráfico de seres humanos escravizados (Aguarela de Debret, 1823).

Fonte. Livro didático de História e Geografia de Cabo Verde (2020, p. 92).

Figura 27 - Tráfico de seres humanos escravizados.



Fonte. Livro didático de História e Geografia de Cabo Verde (2020, p. 92).

Figura 28 – Primeiros jornais e revistas em Cabo Verde.

Fonte. Livro didático de História e Geografia de Cabo Verde (2020, p. 93).

Figura 29 – Intelectuais cabo-verdianos.

Eugénio Tavares

Força de Cretcheu

Ca tem nada ness bida más grande qui amor
Si deus ca tem midida, amor ainda ê maior
Amor ainda ê maior, maior qui mar qui céu
Ma d'entre otros cretcheu, di meu ainda ê maior.
Cretcheu más sabi, ê quêl quê di meu
Ele ê quê tchábi qui t'abrim nha céu

Cretcheu más sabi, ê quêl qui'm crê
Ah s'm pêrdel morte dja bem.
Óh força di cretcheu abrim nha asa em flôr
Dixam alcançá céu
Pám ba odjá noss senhor
Pam ba pidil simente d'amor
Sima ess di meu, pam bem dá tudo djenti
Pa tudo bem conchê céu.

Eugénio Tavares

José Lopes

Tributo Final

"Ilhas de Cabo-Verde ! — No meu verso
Eu quisera elevar-vos tanto, tanto,
Que transmitir pudesse no meu canto
Vossos nomes a todo o Universo!...

Terra da minha pátria! onde disperso
Fica o meu ser, em átomos de pranto,
Amor e sofrimento!... Meu encanto,

Mesmo na dor o coração imerso!...
Eu te saúdo! Teu obscuro filho,
Se não te posso dar, do génio o brilho,
Contudo a um grande amor podes sorrir!

Recebe o coração do teu poeta.
Possa na morte, em lágrima discreta,
Levar n'alma a visão do teu porvir!...

José Lopes, Jardim das Hespérides

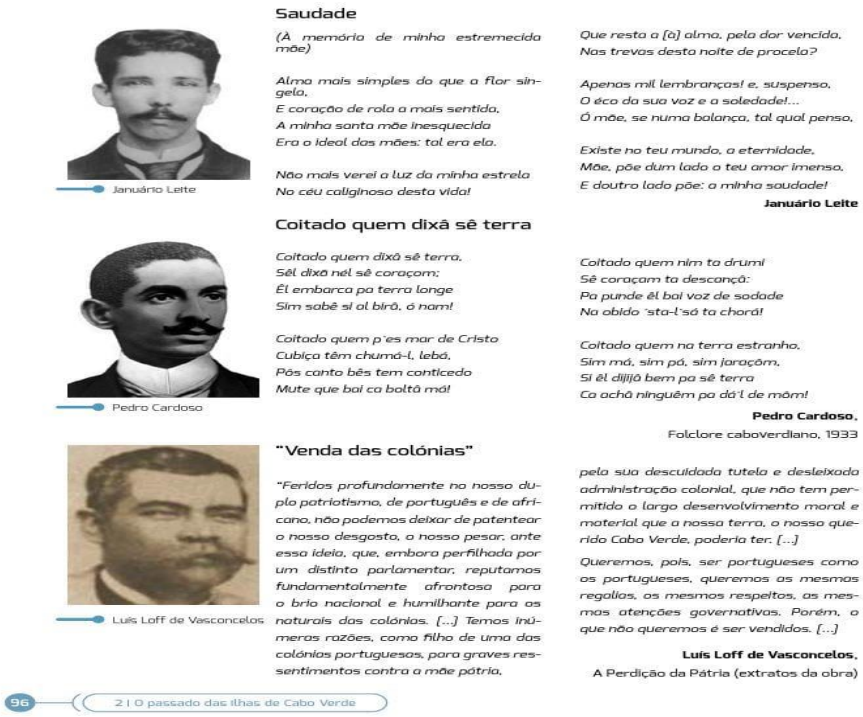
Fonte. Livro didático de História e Geografia de Cabo Verde (2020, p. 95).

Figura 30 - Lista de intelectuais cabo-verdiano.

Nome	Nascimento	Local	Profissão	Morte
Eugénio de Paula Tavares	1867	Ilha Brava	Jornalista e escritor	1930
José Lopes da Silva	1872	São Nicolau	Professor e escritor	1962
Luís Loff de Vasconcelos	1861	Maio	Jornalista e escritor	1923
António Januário Leite	1865	Santo Antão	Professor e escritor	1930
Pedro Monteiro Cardoso	1890	Fogo	Professor, jornalista e escritor	1942

Fonte. Livro didático de História e Geografia de Cabo Verde (2020, p. 95).

Figura 31 - Intelectuais cabo-verdianos.



Januário Leite

Saudade

(À memória de minha estremecida mãe)

Alma mais simples do que a flor singelo,
E coração de rola o mais sentido,
A minha santa mãe inesquecida
Era o ideal das mães: tal era elo.

Não mais verei a luz da minha estrela
No céu caliginoso desta vida!
Que resta a [à] alma, pela dor vencido,
Nas trevas desta noite de procelo?

Apenas mil lembranças! e, suspenso,
O éco da sua voz e a soledade!...
Ó mãe, se numa balança, tal qual penso,

Existe no teu mundo, a eternidade,
Mãe, põe dum lado o teu amor imenso,
E doutro lado põe: a minha saudade!

Januário Leite

Pedro Cardoso

Coitado quem dixâ sê terra

Coitado quem dixâ sê terra,
Sêl dixâ nél sê coraçom;
Él embarca pa terra longe
Sim sabê si al birâ, ó nam!

Coitado quem p'es mar de Cristo
Cubiça têm chumá-l, lebá,
Pós canto bês tem conticedo
Mute que boi ca boltâ má!

Coitado quem nim ta drumi
Sê coraçam ta descançâ:
Pa punde êl boi voz de sodade
Na oblido 'sta-l'sá ta chorâ!

Coitado quem na terra estranho,
Sim má, sim pá, sim jaraçôm,
Si êl dijijâ bem pa sê terra
Ca achâ ninguêm pa dá'l de môm!

Pedro Cardoso,
Folclore caboverdiano, 1933

Luís Loff de Vasconcelos

"Venda das colónias"

"Feridos profundamente no nosso duplo patriotismo, de português e de africano, não podemos deixar de patentear o nosso desgosto, o nosso pesar, ante essa ideia, que, embora perfilhada por um distinto parlamentar, reputamos fundamentalmente afrontosa para o brio nacional e humilhante para os naturais das colónias. [...] Temos inúmeras razões, como filho de uma das colónias portuguesas, para graves ressentimentos contra a mãe pátria,

pela sua descuidada tutela e desleixada administração colonial, que não tem permitido o largo desenvolvimento moral e material que a nossa terra, o nosso querido Cabo Verde, poderia ter. [...]

Queremos, pois, ser portugueses como os portugueses, queremos os mesmos regalias, os mesmos respeitos, as mesmas atenções governativas. Porém, o que não queremos é ser vendidos. [...]

Luís Loff de Vasconcelos,
A Perdição da Pátria (extratos da obra)

96 2 | O passado das ilhas de Cabo Verde

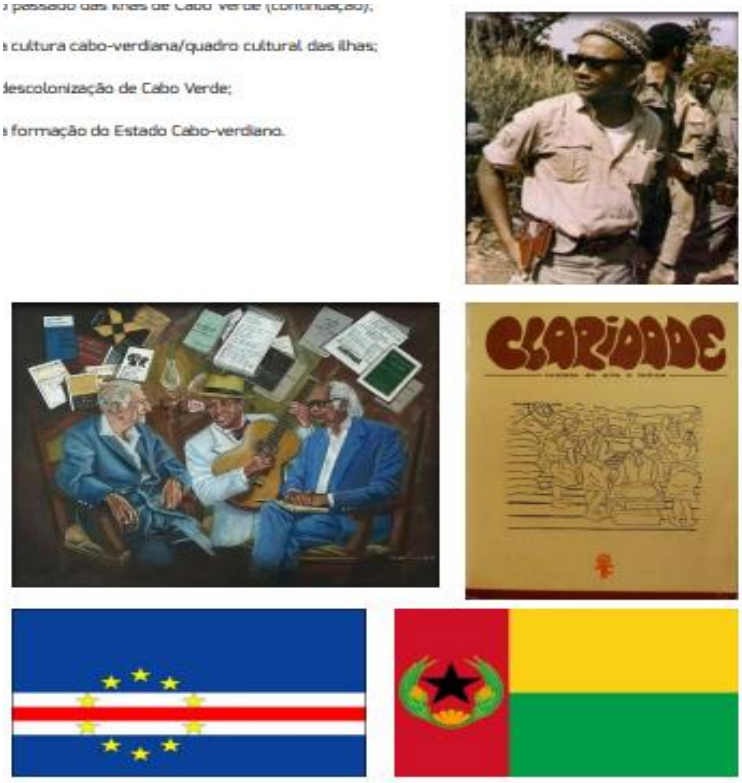
Fonte. Livro didático de História e Geografia de Cabo Verde (2020, p. 96).

É importante o livro trazer exemplo de intelectuais com imagens de cabo-verdianos, utilizando uma linguagem que dialoga com Cabo Verde. Além de mostrar que nossa história não se resume apenas a escravidão. Incutindo nos estudantes sentimentos positivos em relação ao que se é africano.

Ressaltamos que desses intelectuais trazidos nos livros a maioria são homens, não fazendo referência a nenhuma intelectual mulher. Apesar dessa grande disparidade e que põe em evidência as questões de gênero, não iremos entrar nesse debate, por não ser o foco da nossa pesquisa.

Tendo em conta que a sociedade cabo-verdiana é matrilinear, pontuamos a importância de se ter figuras femininas presentes nos livros como forma de identificação das estudantes que precisam crescer com imagens e figuras de mulheres negras intelectuais e não só.

Figura 32 – Alguns tópicos a serem estudados no 6° ano do ensino básico.



Fonte. Livro didático de História e Geografia de Cabo Verde (2020, p. 98).

Ao final do livro é apresentando os tópicos (figura 32) a serem estudados no 6° ano de escolaridade do ensino básico, dentre esses tópicos destacamos a descolonização de Cabo Verde e a formação do Estado Cabo-verdiano. Pontuamos que o livro traz um número significativo de gravuras, tais como: paisagens das ilhas do arquipélago, continente africano, as revoltas, entre outros e, também traz personalidades que foram importantes para a história de libertação de Cabo Verde, nomeadamente: Amílcar Cabral. Elementos que consideramos importantes para auxiliar no processo de construção da identidade.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio do desenvolvimento da pesquisa sobre a construção da identidade pelo currículo, foi possível verificar que os livros didáticos demonstram certos avanços em relação ao conteúdo ensinado, porém carregam muitas marcas do período colonial. Nesse sentido o nosso pressuposto de que os livros didáticos utilizados no ensino básico, ainda reproduzem as ideologias do período colonial, portanto desconectados da realidade africana e, consequentemente não auxilia na construção de identidade a partir da sua ancestralidade, se confirmam visto que apesar dos avanços, ainda os livros didáticos não trazem conteúdos que consideramos essenciais para o processo de construção identitária dos estudantes e, quando pontuados são colocados de forma superficial sem aprofundamento.

Foi possível perceber que as escolas cabo-verdianas continuam a priorizar o ensino da língua portuguesa e outras línguas estrangeiras, nomeadamente, inglês e francês, sendo que o Caboverdiano é totalmente ‘apagado’ dentro dos livros. Para o linguista cabo-verdiano Manuel Veiga (1981) o Caboverdiano é a língua que define o povo de Cabo Verde, e quando se trata de identidade este está conectado a ideia que se tem do que é ser e/ou de quem é o cabo-verdiano. O reforça que a língua Caboverdiana é a língua falada por todos os cabo-verdianos desde o berço e, portanto, deveria estar presente logo nos primeiros anos de educação escolar da criança, ou seja, da educação infantil ao ensino superior.

Compreendemos que apesar de certas mudanças, a exemplo: os livros didáticos trazem uma abordagem diferente sobre a África, em que o continente africano é tido como uma fonte de pensar e de ver o mundo. No entanto, é importante ressaltar que quando se trata de questões que envolvem a história, a miscigenação, o racismo, a identidade, entre outros temas são tratados de forma breve sem um aprofundamento sobre as temáticas.

Os livros didáticos devem possibilitar aos estudantes ter acesso a história do país e, de seus ancestrais de modo a auxiliar na construção de identidade dentro do espaço escolar e, consequentemente proporcionar ao estudante o conhecimento da história, da cultura, da língua e de visões de mundo diferentes daquelas impostas pela europa e pelo ocidente.

Precisamos problematizar, pesquisar e buscar alternativas para romper com o modelo educacional cabo-verdiano que ainda, carrega marcas do sistema educacional do período colonial. Propomos, ao longo da pesquisa a descolonização dos currículos pois, estes devem incluir aspectos do lugar, da história a qual faz parte e a partir da qual se constrói. Pensar a descolonização dos currículos supõe uma mudança de um todo, envolvendo todos os seus sujeitos, os lugares, de modo que possam ser incluídos no processo de revisão.

Propomos, também, a descolonização das práticas curriculares visto que estas estão impregnadas de marcas da neocolonialidade e, por isso, a relação que se tem no cotidiano das escolas precisa ser revista de modo a dar lugares a novas alternativas curriculares, rompendo com as práticas hierárquicas, autoritárias e unilateral existente no cotidiano das escolas, dando vez e voz aos estudantes, e a todos os outros agentes do cotidiano da escola.

É pensando na construção da identidade dos estudantes que almejamos a existência de uma educação emancipatória que leve os estudantes a conhecerem aspectos históricos, culturais e linguísticos de Cabo Verde. A nosso ver um dos caminhos é o paradigma da afrocentricidade de Molefi Kete Asante, na qual defende que os africanos devem ser orientados para o centro e, também, o currículo deve proporcionar esse centramento.

Pontuamos que o tempo da pesquisa e alguns contratempos nos impossibilitaram a realizar uma pesquisa mais densa, porém nosso desejo é de contribuir para a melhoria do sistema educacional cabo-verdiano e possibilitar a realização de uma educação emancipatória, libertadora e que possibilite aos estudantes a construção de identidade a partir da identificação com o que é ensinado nas escolas.

REFERÊNCIAS

AIRES, Luiza. **Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional**. Universidade Aberta, 2011.

ANTONIO, Carlindo Fausto. **Descolonização do currículo escolar**. Campinas, 2005.

BAILEY, K. D. Methods of social research. 4 ed. New York: The Free Press, 1994.

BARDIN, L. Análise de Conteúdo. 4 ed. Lisboa: Edições 70, 2010.

BARROS, Victor. A escrita da história da 'descoberta' de Cabo Verde. Fabulário cronográfico, história oficial ou fabricação do consentimento? Práticas da História, Journal on Theory, Historiography and Uses of the Past, n.º 5, 2017, p. 75-113.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 7 Ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes. 2008.

BITTENCOURT, Circe. Ensino de História: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2004.

Cabo Verde é o melhor lusófono no índice da democracia divulgado pela EIU. Made in minds. Disponível em: https://p.dw.com/p/2Wvob Acesso em: 21/06/2021

CANDAU, Joël. Memória e identidade. São Paulo: Contexto, 2014.

CARVALHO, Dairine Lara Tavares de. **Diretrizes educacionais cabo-verdiana e a descolonização do currículo da educação básica.** 2018. 27 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Humanidades) – Instituto de Humanidades e Letras, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, São Francisco do Conde, 2018. Disponível em: https://repositorio.unilab.edu.br/jspui/handle/123456789/840 . Acesso em: 14 abril 2019.

CELLARD, André. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Tradução de Ana Cristina Nasser. 3 Ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, p.295-316, 2012.

CHOPPIN, Alain. A história dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. Educação e pesquisa. São Paulo, v. 30, n. 30, p. 549 a 566, set./dez. 2004.

CHOPPIN, Alain. O manual escolar: uma falsa evidência histórica. In Revista História da Educação. Pelotas. v. 13, n. 27, jan./abr. 2009.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. Educação e Pesquisa. Revista da Faculdade de Educação da USP. São Paulo, v. 30, n. º 3, p. 549 a 566, set./dez. 2004.

DA REPÚBLICA DE CABO VERDE. Boletim Oficial. Praia. N˚ 103. Decreto-Legislativo, n˚ 103/1990, de 29 de dezembro de 1990.

DA REPÚBLICA DE CABO VERDE. Boletim Oficial. Praia. N˚ 17. Decreto-Legislativo, n˚ 2/2010, de 7 de maio de 2010.

DELGADO, Paulo Sérgio Graça; MELO, Marilândes Mól Ribeiro. Reforma educacional em Cabo Verde e a internacionalização das políticas educacionais. 2016.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina D. Cartografia dos estudos culturais: Uma versão latino-americana. Belo Horizonte, 2010.

FONSECA, J. J. S. Metodologia da pesquisa científica. Fortaleza: UEC, 2002.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. Alfabetização: Leitura do mundo, leitura da palavra. Tradução de: OLIVEIRA, Lólio Lourenço de. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (organizadoras). Métodos de Pesquisa. 1ª Ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GERTRUDES, Jezabel Mitsa do Nascimento. **Identidade e pertencimento étnico-racial em Cabo Verde sob a lente dos manuais escolares de Língua Portuguesa.** 2020. 124 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/browse?type=author&value=Gertrudes%2C+Jezabel+Mitsa+do+Nascimento. Acesso em: 12 jan. 2021

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. Educação & Realidade, Porto Alegre, v.22, n.2, p.15-46, jul./dez. 1997.

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva; Guaracira Lopes Louro. Ed.11. rio de Janeiro: DP&A, 2006.

Instituto Nacional de Estatística (2016). Censo 2016. Praia: INE.

Instituto Nacional de Estatística (2018). Censo 2018. Praia: INE.

LOPES FILHO, João. Ilha de São Nicolau: Formação da Sociedade e Mudança Cultural. Lisboa: Ministério da Educação. Secretaria-Geral, 1996.

LOPES FILHO, João. Mestiçagem, Emigração e Mudança. In ÁFRICA nº 29 / 30, São Paulo, USP – Centro de Estudos Africanos, 2011.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? 2004.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986, p. 25-44.

MADEIRA, João Paulo C. B. O processo de construção da identidade e do estado-nação em Cabo Verde. Revista Científica Vozes dos Vales – UFVJM – MG – Brasil – Nº 06 – Ano III – 10/2014 Reg.: 120.2.095–2011 – UFVJM – QUALIS/CAPES – LATINDEX – ISSN: 2238-6424 – www.ufvjm.edu.br/vozes

MOLEFI, Kete Asante. Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar. *In:* NASCIMENTO, Elisa Larkin. Afrocentrismo: uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo Negro, 2009. p. 93-110.

MONTEIRO, Emanuel Alberto Cardoso. As influencias internacionais na política curricular do ensino superior cabo-verdiano e da universidade de Cabo Verde. Currículo sem fronteiras, v. 19, n.1, p. 209-227, jan./abr. 2019.

MONTEIRO, Helena Maria Matos. A CHANCELARIA RÉGIA E OS SEUS OFICIAIS (1464-1465). Dissertação de mestrado em História Medieval, apresentada à Faculdade de Letras da Universidade do Porto. 1997.

MORAIS, Joaquim Jorge Monteiro. Cabo Verde: Um Projeto de País e a Ideologia da Educação como estratégia para o desenvolvimento. Estudo da constituição do ensino técnico. Curitiba. 2009.

MUNANGA, K. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. Palestra proferida no 3 Seminário Nacional Relações Raciais e Educação-PENESB-RJ, em 5 nov. 2003.

NEVES, Baltazar Soares. Para a história do ensino em Cabo Verde: o caso do seminário- liceu de São Nicolau. Universidade do Porto. Dissertação de Mestrado em estudos africanos e faculdade de letras, 2001

NUNES, Hugo Cesar Bueno. O jogo da identidade e diferença no currículo cultural da Educação Física. São Paulo, 2018.

RAMOS, Maria da Luz. O fenómeno elitista em Cabo Verde: o papel da educação escolar.

ROMÃO, José E.; GADOTTI, Moacir. **Paulo Freire e Amílcar Cabral: a descolonização das mentes**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2012.

SILVA, Edissa Fragoso da. Leitura do texto literário museificado no manual de Língua Portuguesa. Dissertação de Mestrado – Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF, Campos dos Goytacazes – RJ, 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Ed. 15, Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade: uma Introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A pesquisa cientifica. In: Métodos de pesquisa / [organizado por] Tatiana Engel Gerhardt e Denise Tolfo Silveira; coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

TAVARES, Fernando. A educação na África pós-colonial: avanços e retrocessos. [2018].

TAVARES, Fernando. Educação antirracismo e descolonização do currículo escolar: desafios emancipatórios para a África e a diáspora pós-colonial. *In:* SILVA, Geraldine Costa e; OLIVEIRA, Evaldo Ribeiro. Experiências em ensino, pesquisa e extensão na Unilab: caminhos e perspectivas. Fortaleza: Imprece, 2018. p. 89-101.

TAVARES, Fernando. Os limiares críticos da educação na “África Lusófona”. 2015.

VIEIRA, Arlindo Mendes. **Reformas Curriculares em Cabo Verde**. Praia, 2012.