



UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL  
DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA - UNILAB  
INSTITUTO DE HUMANIDADES E LETRAS  
BACHARELADO EM HUMANIDADES

HEULER COSTA CABRAL

AS PRÁTICAS DE ENSINO EM CIÊNCIAS SOCIAIS NAS  
UNIVERSIDADES DA GUINÉ-BISSAU: *UAC E ULG (2004-2018)*

REDENÇÃO-CE

2018

HEULER COSTA CABRAL

AS PRÁTICAS DE ENSINO EM CIÊNCIAS SOCIAIS NAS  
UNIVERSIDADES DA GUINÉ-BISSAU: *UAC E ULG (2010-2018)*

Trabalho de conclusão de curso a ser apresentado ao curso de **Bacharelado em Humanidades** como requisito parcial para obtenção do título de bacharel na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira

Orientadora: **Michelle Cirne**

REDENÇÃO-CE

2018

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO.....</b>	<b>03</b>
<b>2. DELIMITAÇÃO DO TEMA.....</b>	<b>04</b>
<b>3. PROBLEMATIZAÇÃO.....</b>	<b>05</b>
<b>4. OBJETIVOS.....</b>	<b>06</b>
4.1. <i>OBJETIVO GERAL.....</i>	<i>06</i>
4.2. <i>OBJETIVOS ESPECIFICOS.....</i>	<i>06</i>
<b>5. JUSTIFICATIVA.....</b>	<b>07</b>
<b>6. METODOLOGIA.....</b>	<b>09</b>
6.1. <i>PESQUISA QUALITATIVA.....</i>	<i>10</i>
6.2. <i>PROCEDIMENTOS E TÉCNICAS PARA COLETA DE DADOS.....</i>	<i>10</i>
<b>7. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....</b>	<b>12</b>
7.1. <i>UNIVERSIDADE E SUA FUNÇÃO: A ÁFRICA, GUINÉ-BISSAU.....</i>	<i>12</i>
7.2. <i>A PROVÁVEL PERSISTÊNCIA DO SISTEMA DO ENSINO COLONIAL NA     ESTRUTURA EDUCACIONAL GUINEENSE.....</i>	<i>15</i>
7.3. <i>PENSANDO NA DESCOLONIZAÇÃO DO CURRÍCULO     PEDAGÓGICO.....</i>	<i>17</i>
7.4. <i>AS PRÁTICAS DE ENSINO EM CIÊNCIAS SOCIAIS.....</i>	<i>18</i>
7.5. <i>DESCOLONIZANDO AS CIÊNCIAS SOCIAIS.....</i>	<i>19</i>
7.6. <i>A AFRICANIZAÇÃO DAS EPISTEMOLOGIAS E CIÊNCIAS SOCIAIS     AFRICANAS, DAS PÓS-INDEPENDÊNCIAS ÀS DATAS     ATUAIS.....</i>	<i>21</i>
7.7. <i>OS SABERES AFRICANOS: A BUSCA DE     EMANCIPAÇÃO.....</i>	<i>23</i>
7.8. <i>DISCUTINDO ALGUNS PROBLEMAS SOCIAIS DA GUINÉ-     BISSAU.....</i>	<i>24</i>
7.9. <i>INTELECTUAIS DA ESQUERDA (CIENTISTAS SOCIAIS).....</i>	<i>26</i>
<b>8. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>28</b>
<b>9. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>29</b>

## 1. INTRODUÇÃO

Tendo como base a preocupação com a crise social guineense em particular, e africana em geral, a intenção deste trabalho se repousa em questionar quais as práticas do ensino em ciências sociais nas universidades guineenses com objetivo de procurar as que não distanciam da realidade social guineense. Aliás, objetivamos promover no seio das universidades guineenses um ensino em ciências sociais que assuma o “peso do presente com as tensões e conflitos”, e as mudanças sociais na Guiné-Bissau e na África (*ELA, 2013, contracapa*).

As sociedades guineense e africana têm passado por várias crises sociais que contribuem para o mal-estar do continente africano. Essas crises são provocadas principalmente por: problema político interno, consequências do colonialismo e a nova era da globalização. Nesta medida, tenta-se mostrar a relevância de adotar um sistema de ensino em ciências sociais face a esses problemas.

Faz-se uma discussão, mostrando, por um lado, “o percurso” que as ciências sociais têm decorrido ao longo da história, tendo como destaque sua emergência na reconstrução da Europa face às crises sociais enfrentadas logo pós a revolução francesa e industrial e na colonização de povos dos outros continentes. Parte-se então de ideia de *CARDOSO (2012)* e de outros intelectuais africanos de que as ciências sociais africanas continuam a reproduzir os mesmos conhecimentos deixados pelas ciências sociais no período colonial (biblioteca colonial) impossibilitando assim, que os africanos pensassem de forma autônoma a especificidade das suas realidades.

Nesta instância, vê-se que o caminho de saída é construir um novo paradigma do ensino das ciências sociais regido pela própria realidade africana. Por isso, propomos para Guiné-Bissau estes principais aspetos que devam reger as práticas de ensino em ciências sociais: respetivamente, desconstrução e construção de paradigma epistemológico eurocêntrico e africano; desenvolver abordagens voltadas para os próprios problemas sociais locais. Deve-se empenhar em formar cientistas sociais nesse país: orientar jovens para serem, além de bons profissionais no mercado de trabalho, mas sobretudo, *especialistas-conhecedores* e *investigadores* da realidade *endógena*.

É bom dizer que não estamos a tratar das Ciências Sociais em si enquanto um curso estruturado, mas sim como conjunto das Ciências Sociais: História, Sociologia, Antropologia, por exemplo. Mas o nosso campo de estudo vai ser a sociologia pela questão de delimitação,

uma vez que não vai ser possível dar conta sobre todas essas ciências nesse único trabalho. Para realizar este estudo propõe-se fazer análise de currículo pedagógico, entrevistas com professores/as e alunos/as das ciências sociais nas duas universidades guineenses: Universidade Amílcar Cabral (UAC) e Universidade Lusófona da Guiné-Bissau (ULG), e um debate na Rádio – de preferência Radio Jovem, também com alunos/as e professores da mesma área e das mesmas universidades.

## 2. DELIMITAÇÃO DO TEMA

Ciências sociais é uma terminologia que agrupa várias ciências que têm como objeto de estudo os fenômenos sociais, ou melhor, a realidade social “(a vida humana enquanto vida social), o sistema social, sua estrutura, sua cultura, suas instituições etc” (PEREIRA 2005). Destacam-se entre as ciências sociais: a *Sociologia*, *Antropologia*, *Ciência Política*, *Economia*, *História e Direito*, (SILVA, 2011, E PEREIRA, 2005). A finalidade comum dessas ciências é fornecer elementos que orientem a ação de cada sujeito dos membros na sociedade, facilitando a consecução dos seus objetivos comuns (PEREIRA, 2005). Portanto todos trabalham na perspectiva de garantir o bem-estar da sociedade. Em seguida veremos cada um do que se ocupa no estudo social. Segundo PEREIRA (2005), podemos ver nas ciências sociais quatro teorias fundamentais:

*A teoria social*, ou *sociologia e antropologia*, cujo objeto é a sociedade em geral e sua cultura; a *teoria política*, que estuda o poder e a principal instituição que o regula em cada sociedade, o Estado; a *teoria do direito*, ou *direito*, que estuda as instituições formais ou leis dotadas de coercibilidade definidas principal senão exclusivamente pelo Estado. E a *teoria econômica*, ou *economia*, que estuda a produção, troca e distribuição de bens realizada por duas instituições reguladas pelo Estado: o mercado e o dinheiro (P. 01).

(*Idem*) Quanto à *história*, seu objeto também é a sociedade como um todo, mas com o uso de um método de investigação orientado mais para análise dos fatos históricos específicos, do que para as generalizações a que a sociologia pode se dedicar. (p.02).

Isto posto, o que importa dizer é que, à primeira vista, pela amplitude das ciências sociais nos aparece que será impossível dar conta de investigar todas essas ciências sociais e isso nos leva a inclinar mais pelo campo da sociologia, uma vez também que a sociologia tem por objeto de estudo a própria sociedade de tal modo que a nossa preocupação de haver um ideal ensino em ciências sociais é de aproximar as práticas de ensino dessas ciências da crise social guineense, crise social como um todo. Mas também é relevante reconhecer que, mesmo que

haja umas práticas convenientes do ensino em ciências sociais na Guiné-Bissau, somente elas não darão conta de indicar remédios suficientes para amenizar os problemas sociais enfrentadas pela sociedade guineense, – essas ciências precisam de dialogar com outros saberes. A vista disso *SANTOS (2002)* propõe uma *ecologia dos saberes*, ou seja, não hierarquização dos saberes, buscando diálogos entre modos de conhecimentos. Deste modo será preciso as ciências sociais dialogarem com outras áreas dos saberes para em conjunto explicarem na integra a causa da crise social. Por conseguinte, tende-se considerar conhecimentos como filosóficos, religiosos, artísticos, senso comum, debates políticos, etc. de que são partes que merecem atenção para alavancar “*welfare*” social guineense.

### 3. PROBLEMATIZAÇÃO

Partimos da ideia de que as ciências sociais são fornecedores de alguns tipos de pensamentos idealizadores e transformadores da sociedade. Formadores de um indivíduo ciente da sua realidade social, e que oferecem elementos que permite-o agir de modo vital para modificação de situações de inconformismo social, – isto é, problema social. Este último, geralmente existe, segundo *BERGER (2012, p.46)* quando uma coisa na sociedade não funciona, como deveria funcionar. *CRUZ (2008, p.89)* “afirma que, as resistências e conflitos são panaceias científicas, e as ciências sociais são mormente dessa área em que o ser humano é o sujeito e objeto de análise”. Reforçando essa ideia, *SILVA (2011, p.02)* argumenta que “o papel primordial das ciências sociais é suas contribuições racionais para bem social”, isto é, entender o mundo e a sociedade de maneira possível e ajudar a organiza-la.

É desta maneira que percebemos que cada sociedade deve adotar práticas adequadas com suas respectivas realidades sociais, visando assim transformá-las. A África, em geral, e a Guiné-Bissau, em particular, enfrentam vários problemas, em especial, problemas sociais que constituem o entrave do desenvolvimento desses. Com isso, muitos autores africanos, não só, mas também os que se comprometem com o bem-estar do ser humano têm proposto a construção das ciências sociais voltadas mais para o continente, formando jovens para dar conta desses problemas. Por esta razão *MENESES (2016)* pressupõe: No “desafio pan-africano pela formação crescente de jovens intelectuais africanos, as ciências sociais devem esforçar-se em promover um desenvolvimento endógeno da ciência e do conhecimento” que permite superar a situação social africana. Porém, da mesma forma *CRUZ (2008)* salienta que na Angola deve-

se engendrar as práticas das ciências sociais que permitam resolver problemas sociais angolanas. Dizendo assim, de Angola para Angola (p.93). Com a mesma preocupação, dizemos também, de Guiné-Bissau para Guiné-Bissau. Para *Houssay*, a ciência, em particular a ciência social, “afeta e é afetada pelo estado social e o sistema político de um país. A universidade deve preocupar-se das necessidades científicas, práticas sociais do país e formar os homens de ciência, profissionais e especialistas que podem ocupar-se deles com fruto para sociedade” (1941, p.13). Por outro lado, há um problema das ciências sociais em África que é sobre herança da biblioteca colonial, conhecimentos deixados pelos colonos, que são inadequados com realidade africana, por isso Carlos Cardoso vem afirmando que “as ciências sociais tais como foram concebidas no ocidente e introduzidas em África rejeitaram a interpretação da África enquanto continente civilizado, sobretudo a de um sujeito capaz de pensamento autônomo” (CARDOSO, 2012, p.28). Com efeito, mesmo com as independências nos anos 60, os povos africanos mantêm a dependência científica, e a mercê do pensamento ocidental (DIAS, 2014, p.09).

Em virtude dos pressupostos supra citados torna-se necessário buscar nas universidades guineenses através dos questionários ulteriores, se as práticas de ensino em ciências sociais têm embasamento suficiente na realidade social local: Quais as práticas do ensino em ciências sociais nas universidades guineenses? Será que tais práticas abordam os principais problemas sociais do país? Será que essas universidades contêm, para além do *ensino* em si: *pesquisa e extensão*? Ou a qual a relação entre o Currículo Pedagógico e estas práticas de ensino para com a sociedade local?

#### **4. OBJETIVOS:**

##### **4.1. GERAL**

Investigar as práticas do ensino em ciências sociais voltadas aos problemas sociais *endógenos*<sup>1</sup> guineense.

##### **4.2. ESPECÍFICOS**

- Analisar diacronicamente, quais as abordagens centrais regidas pelas práticas do ensino em ciências sociais nas universidades guineense (2004-2018);

- Descobrir se essas universidades contêm, para além do ensino em si: *Pesquisa e Extensão*;
- Compreender o objetivo do Currículo Pedagógico de ciências sociais e sua relação com práticas de ensino e para com a sociedade.

## 5. JUSTIFICATIVAS

Relembrando do tema e em articulação com os objetivos, é necessário logo afirmar, antes de tudo, que o motivo primordial deste trabalho tem a ver com aquilo que constitui desde a independência da Guiné-Bissau, a preocupação deste país que é de sair respetivamente no estado de “subdesenvolvimento” e alcançar o desenvolvimento (PINTO, 2009). Contudo o tema não se trata diretamente disso, mas é uma parte da luta que visa solucioná-lo. Partimos da ideia de que existe crise quase em toda esfera social guineense (PINTO, 2009; BARROS, 2014; TEIXEIRA, 2016), portanto fala-se de buscar práticas do ensino em *ciências sociais* voltadas a essa crise capazes de enraizar novos pensamentos que possibilitem contrariar de melhor maneira possível os fatores que suportam esse mal-estar.

A escolha deste tema se emergiu no meu segundo semestre de Bacharelado em Humanidades, quando estava a estudar uma disciplina optativa (Estudos de África Pós-colonial), com professora *Cirne*, minha orientadora (*doutora em ciências sociais*). Os conteúdos dessa disciplina se tratam, em resumo, de tudo aquilo que tem sido o problema de subdesenvolvimento social da África, buscando assim superá-lo. Os mais preocupantes são as situações provocadas pelo colonialismo e neocolonialismo europeu. Com isso os intelectuais africanos propõem a criação de novas epistemologias, em especial, nas áreas das ciências sociais, capazes de dar emancipação total à África. Nesses corredores me emergi com esse tema para dar a minha contribuição para Guiné-Bissau e a África, para suscitar os guineenses pensar a realidade africana sem cessar.

O motivo mais evidente de pensar as ciências sociais na África em geral, deita porque não, nesta frase de *ELA* (2013, p.30): “as sociedades ditas tradicionais estão em crise”,

---

1. O termo *endógeno* se refere o que é local. O *Archie Mafeje* foi um dos primeiros intelectuais africanos que o discutiram. Ele pretende-se negar umas ciências sociais universais ocidentais. A “endogenização” pode “conduzir a um poli centrismo ao invés de homogeneidade. (Ver *Cirne*, 2016, p.07).

em particular as sociedades africanas e mais próximo de nós é a realidade social guineense. Se assim seja, então existe grande necessidade de mudança. Dessa forma entendermos que as ciências sociais devem ser assumidas como bússolas para erradicação dessa crise. Mas, é necessário informar desde já que a “sociologia (ciências sociais) não é uma ação, mas uma compreensão social, todavia essa ação pode ser útil para quem age” (BERGER, 2012 p.13). Nesta ótica entende-se que Guiné-Bissau, portanto, precisa de um número considerável de pessoas com conhecimento sociológico local que possam pesquisar e discutir no mais profundo possível as leis que regem a crise social guineense e indicar as soluções possíveis. E isso pode ser conseguido na formação crescente dos jovens universitários.

Enquanto acabamos de tratar de necessidade de ter um ensino ideal em ciências sociais que contraporá a crise social guineense, nesta outra fase justificaremos a urgência de “descolonizar” as próprias ciências sociais se é que continuam funcionar na lógica das suas abordagens eurocêntricas que perduram desde colonização (CARDOSO, 2009).

*Mudança de Paradigma.* As Ciências Sociais, por um lado, constituíram um pensamento intelectual principalmente face as crises emergentes pós duas grandes revoluções (*industrial e francesa*) na Europa moderna que culminavam na desagregação feudal e estruturação de nova forma de viver na cidade sob a ordem do capitalismo (QUINTNEIRO, 2009; PIERPER, 2013), por outro, essas serviram como ciências de “legitimação” de colonização do ocidente sobre outros povos, em especial, os africanos. Essas ciências acompanharam o imaginário da hegemonização civilizatória moderna europeia “apoiada na rejeição de alteridades das outras sociedades” (MENAFRA, 2009, p.01).

É importante lembrar que “as ciências sociais nascem em contextos nacionais, por isso fala-se em sociologia francesa e alemã, ou em antropologia britânica e norte-americana” (ORTIZ, 2002, p.22), no entanto, vale dizer que a Guiné-Bissau, na sua especificidade precisa ter o seu modelo de ciências sociais.

Vale enaltecer que este trabalho não se propõe negar práticas de ensino que visem a aquisição dos outros conhecimentos de realidades exógenas, como ocidentais, por exemplo. Até porque a Guiné-Bissau não está fora do mundo. Ela precisa acompanhar o que se passa em outras partes do mundo para melhor se posicionar e buscar o bem-estar mundial. Deste jeito, complementa SANTOS (2002, p.273) “a justiça social global não é possível sem uma cognição global”. Tende se conhecer outras realidades como partes integrantes de um mundo para poder

se posicionar perante a justiça social mundano. Mas será preciso construir um tipo de ignorância. Em função disso, outra vez, *SANTOS (2007, p.25)* nos adverte: “dada a interdependência dos saberes, a aprendizagem de certos conhecimentos pode envolver o esquecimento de outros e, em última instância, a ignorância destes”, utopia de interconhecimento. “A utopia do interconhecimento é aprender outros conhecimentos sem esquecer os próprios”, conhecimentos locais (*SANTOS, 2007, p.26*). É essa ignorância que deve nortear o ensinamento e a aprendizagem em ciências sociais na Guiné-Bissau.

Cabe dizer que este trabalho será indispensável, *1) para minha vida acadêmica e a minha vida inteira*. Me possibilitará ter ainda mais o conhecimento “sociológico” para prosseguir minha carreira como iniciante cientista social e permitirá, em toda minha vida, pensar e atuar racionalmente para bem social; *2) para o ensino guineense* comprometerá a eventual persistência de biblioteca colonial e insistirá na construção de um ensino viável para sociedade guineense; *3) para África*, ajudará a difundir, aquela que tem sido a preocupação de muitos líderes e intelectuais africanos e do CODESRIA (este último foi criado em 1974), que é de estender a pesquisa social no continente permitindo captar a realidade e reconstruí-la nos moldes africanos possibilitando a África falar com sua própria boca, não que outro fale para ele; (*ver CIRNE, 2016*).

Opta-se por escolher a universidade como o campo desta pesquisa, porque ela é uma das instituições que mais albergam cientistas ou futuros cientistas sociais, pois é aí que podemos encontrar o grosso número de futuros dirigentes e intelectuais que governarão o país, e para que esses não continuem com a mesma estrutura do pensamento dos antigos e atuais dirigentes é preciso buscar, desde já, a nova ordem político-social. Deste modo, mais uma vez, chamamos atenção para uma precisa prática do ensino em ciências sociais.

## 6. METODOLOGIA

A metodologia é o “caminho para chegar a um fim”; é o estudo do método, ou seja, é o “corpo de regras e procedimentos estabelecidos para realizar uma pesquisa”, (*GERHARDT, 2009, p.11; COELHO, 2013, p. 02*). Para melhor compreensão das questões levantadas para esta pesquisa, optámos por estes métodos: quanto à abordagem – **Pesquisa Qualitativa**; com base nos procedimentos técnicos para coleta de dados – **pesquisa documental, entrevista, e**

**pesquisa-participante.** Veja (*GERHARDT, 2009, p.35, 36, 37, 40 e GIL, 2002, p.41, 43, 45, 55*)

## **6.1. PESQUISA QUALITATIVA**

Busca compreender “como” são as coisas, não quantos são. Aliás, não se preocupa com a representatividade numérica, mas sim, com aprofundamento da compreensão a partir de um grupo social, de uma organização, etc. (*GERHARDT, 2009, p.31-32*). Preocupa-se em entender os fenômenos a partir dos símbolos ou significados atribuídos a eles. Seu objetivo é compreensão, explanação, apreensão e interpretação da relação de significações de fenômenos para os indivíduos e a sociedade, (*ASSIS GUERRA, P.17, JARDIM e PEREIRA, 2016. p.03*).

## **6.2. PROCEDIMENTOS E TÉCNICAS PARA COLETA DE DADOS**

**Pesquisa Documental (currículo pedagógico)** – [...] Esta pesquisa é realizada nos “documentos que exigem, para a produção de conhecimentos, uma análise... [...]. São considerados documentos: regulamentos, normas, pareceres, cartas [...]” (*COELHO, p.19, GIL, p.46*). O nosso documento de análise será “*Currículo Pedagógico*”. De referir que este documento será a nossa principal fonte para coleta de dados, de modo que, é por meio deste que se realizam as práticas de ensino, (*PEREIRA, 2014 p.9*). Com efeito analisaremos os currículos pedagógicos (da sociologia) nos diferentes anos nestas universidades (*ULG, e UAC*) 2004 a 2018.

**Entrevista (semiestruturada)** – A *entrevista* é uma oportunidade de conversa face a face, utilizada para “mapear e compreender o mundo da vida dos respondentes”, ou seja, ela fornece dados básicos para “uma compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores motivações” em relação aos atores sociais e contextos sociais específicos (*MINAYO, 2008; CERVO; BERVIAN, 2007, apud ASSIS GUERRA, 2014, p.18*). “A pesquisa *semiestruturada* [...] pode possuir até perguntas fechadas, geralmente de identificação ou classificação, mas possui principalmente perguntas abertas, dando ao entrevistado a possibilidade de falar mais livremente sobre o tema proposto”, (*ASSIS GUERRA, 2014 p.20*). Ou seja, são tipos de questionários preestabelecidos, permitindo incremento das outras questões no momento da

entrevista, caso necessário. Nesta, participação (4 pessoas): um aluno e uma aluna, um professor e uma professora) com **previa roteiro da entrevista:**

1. *Quais são os requisitos que norteiam as práticas do ensino e aprendizagem em ciências sociais na vossa universidade? Existe pesquisa e extensão?*
2. *Como é que a vossa universidade interage com a sociedade guineense?*
3. *Poderia explicar quais são os principais temas abordados pela vossa universidade em ciências sociais? E quão você acha isso essencial ou não para a sociedade guineense? Porque?*
4. *Vocês estudam autores africanos, em especiais, guineenses que abordam temáticas relacionados a realidade africana (guineense)? Temas como: a instabilidade política, a pobreza, subdesenvolvimento? O que acham de essencial de esses autores para sua formação e sua sociedade?*
5. *Quais são aspectos positivos e negativos que podemos notar nas práticas do ensino em ciências sociais na vossa universidade? Porque?*
6. *Na sua opinião, o que seria prática do ensino viável e inviável em ciências sociais para a realidade guineense?*

**Pesquisa Participante (debate-semiaberta)** – “caracteriza-se pela interação entre pesquisadores e membros das situações investigadas”, (GIL, p.55, GERHARDT, p.40). Perguntas seguirão na mesma lógica as da entrevista, isto é, com os pontos de ordem semiestruturadas. Ai faremos um grupo de quatro pessoas, incluindo o pesquisador. Será realizada em uma das rádios da cidade de Bissau, com preferência para **Radio Jovem**. Esse grupo será composto por: além de pesquisador, um/a ex-aluno/a concluído/a, uma aluna e um/a professor/a. Todos/as vinculados/as às áreas das ciências sociais. **Com seguintes Pontos prévios de ordem do debate:**

1. *Papel social da universidade. – modo geral;*
2. *Condição da universidade guineense e seu papel na busca de bem-estar social guineense;*
3. *Papel das ciências sociais (sociologia, história, antropologia etc.) para sociedade guineense;*

*4. Refletir sobre as políticas do ensino (currículo pedagógico) em ciências sociais nas universidades da Guiné-Bissau, e pensar, caso necessário, o modelo que adequaria com a realidade da Guiné-Bissau.*

Estas três fases da pesquisa são complementares entre si, as duas últimas (entrevista e debate) servirão de averiguação do que está estabelecido no currículo pedagógico e sua aplicabilidade prática e servirão também para analisar o que está acontecendo e o que está pensado em relação ao ensino das ciências sociais para formação dos jovens guineenses. Na escolha dos participantes, buscaremos os coordenadores ou professores dos cursos das ciências sociais, ou aqueles que têm influência nos planos de elaboração dos currículos desses cursos. Para os alunos, buscaremos, nas suas associações, se existir, pessoas influentes que exercem certa influência nessas associações para tomada de decisões sobre os assuntos relacionados às ciências sociais nas universidades em voga.

## **7. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Neste item tentaremos abordar e discutir os temas e aspectos que precisam ser levados em conta para ter uma prática ideal em ciências sociais para estimular a Guiné-Bissau a um bom caminho. Enfim, dentre outras, mostrar-se-á a importância dessas ciências para engendrar o desenvolvimento social propícia para Guiné-Bissau e África.

### **7.1. UNIVERSIDADE E SUAS FUNÇÕES SOCIAIS: ÁFRICA - GUINÉ-BISSAU**

Antes de tudo, o importante é dizer aqui que o nosso trabalho não pretende tratar da universidade em si, mas em todo caso, essa tornará indispensável para nossa pesquisa, de modo que nos permita descobrir mais ou menos como é que estão estruturadas nela as ciências sociais. Portanto, para melhor entendimento, deve-se discernir o que é a universidade e quais são suas funções para bem da sociedade.

A universidade é um campo superior da criatividade intelectual, ela “cumprirá assim um papel social da mais elevada hierarquia. Sua função consiste em criar os conhecimentos, propagá-los, desenvolvê-los e disciplinar a inteligência, formar os intelectos que possam comandar a sociedade” (HOUSSAY, 1941, p.03). A educação superior e, em particular, a universidade, é porém motor “de desenvolvimento para todas as nações”. “Diversos estudos em

todo o mundo apontam a pesquisa e a formação em nível superior como fatores de erradicação da pobreza e apoio à inclusão social e ao desenvolvimento sustentável” (UNILAB, 2010, p.42). Entende-se que cada universidade procura alcançar alguns objetivos para comunidade a qual está inserida. Nesta ótica, constatamos, por exemplo, que o compromisso da Unilab (*Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira*) está, numa certa forma, em sintonia com as preocupações sociais das comunidades que lhe afetam. De referir que esta universidade está composta por países da África lusófona, Timor Leste e Brasil, e localiza-se especialmente, no Maciço de Baturité – Estado Ceará, e São Francisco de Conde – Bahia, Brasil (UNILAB, 2010).

A UNILAB buscará [...] formar profissionais e cidadãos aptos a interferir no mundo em que vivem com base na consciência da relevância de seus países na divisão internacional do trabalho, por serem detentores de imensa riqueza natural e cultural, ainda não apropriada total e igualmente por todos os seus segmentos sociais. (Unilab, 2010, p.25)

No mesmo olhar será oportuno denotar o compromisso das universidades guineenses em voga para com a sociedade guineense, especificamente nas áreas das ciências sociais. HOUSSAY, preocupado com situação das universidades no seu país e na busca do ensino ideal para sua sociedade, argumenta que, ter universidade “não basta simplesmente ter edifícios, mas é necessário criar um ambiente universitário capaz de inculcar nos educandos uma convivência vital para sociedade”, por isso a universidade deve “inculcar em seus graduandos o amor à verdade, o espírito de liberdade intelectual e de tolerância, o dever de serviço social, e espírito democrático, baseado em justiça” que possibilite a “cada indivíduo obter suas aspirações legítimas sempre que contribua a melhorar moral, intelectual e materialmente aos seus semelhantes”(1941, p.05).

Para tenerla no basta una simples continuidad de edificios, sino que es necesario el comercio intelectual frecuente y la convivencia con hombres selectos y de conocimientos variados, unidos por ideales comunes, en un ambiente intelectual y social elevado donde florecen las capacidaes creadoras de los estudiosos (1941, p.11)

Ciente da provável continuação de dificuldade ou carência de infraestruturas nas universidades africanas, em particular, da Guiné-Bissau, “ausência de total equipamentos, docentes mal remunerados e fraco investimento na pesquisa” (SANTOS 2004 e CARDOSO, 2012), ora, reconhecendo isso, porém, não significa que aquele pouco que essas universidades podem fazer deve desmerecer a sociedade local. Se assim seja, é melhor deixarem de existir. É

necessário questionar essas universidades sobre suas práticas, mesmo que sejam fracas. Isso nos leva resumir: “*mindjor buka tene nam, diqui, bu tene ki kuka bali*”<sup>2</sup>.

“Muitas universidades hoje operam a partir de um projeto de matriz eurocêntrica, reproduzem as hierarquias de conhecimento tradicionalmente presentes nas universidades Africanas” (MENESES, 2016, p.339). Pensando no modelo de ensino moçambicano, a autora crítica:

[...] importa analisar as várias propostas que procuraram repensar o modelo de universidade, agregando ao projeto de produção de saber, para além de referenciais eurocêntricos, saberes e experiências próprios da diversidade de culturas que compõem o país. [...] Essas propostas integram, como se discutirá mais adiante, conteúdos que buscam, conscientemente, envolver as epistemologias africanas no cânone acadêmico, desconstruindo as visões dominantes de mundo; incluem igualmente textos e exemplos africanos ou oriundo de sul global. (p.339)

MENESES (2016, p.349) informa ainda que “O Processo de Bolonha, que se iniciou em 1999 na Europa Ocidental, tem um objetivo duplo: consolidar e internacionalizar o sistema de ensino superior europeu e expandi-lo para o resto do mundo, ultrapassando potenciais rivais”. Não deve-se desejar estes tipos de universidades na África tal como poderemos notar na fala de *Boaventura Santos*, de que este tipo de universidade é conservador do status social das elites.

Conhecimento universitário que era aplicado nas últimas décadas do século XX é um conhecimento, onde os universitários partilham os conhecimentos, e têm monopólio científica. No século XXI, é o contrário. “Em todas as distinções o conhecimento universitário é posto em causa pelo pluriversitário. “A sociedade deixa de ser um objeto das interpelações da ciência para ser ela própria sujeita de interpelações a ciência. (SANTOS, 2004, p.30.)

Ou seja, no século XXI as universidades ocidentais principalmente, funcionam num sistema de “conservadorismo” do status sociais, onde os universitários deixam de ir encontro dos fatos Sociais (perda monopólio científica) e para seguir simplesmente o que é estabelecido, este aspecto de funcionamento universitário é um pro-crise-social, portanto as universidades na Guiné devem distanciar dessa cariz. Perante isso convém buscar outro sistema universitário que permita os estudantes desfrutarem o cientificismo, criando seus próprios conhecimentos a volta das suas realidades. Para SANTOS (2004, p.46), “as reformas devem partir do pressuposto que no século XXI só há universidade quando há formação *graduada e pós-graduada, pesquisa e*

2. *Mindjor buka tene nam, diqui, bu tene ki kuka bali* (Em crioulo da Guiné-Bissau) significa: é melhor não ter ao invés de ter o que não presta.

extensão. Sem qualquer destes, há ensino superior, não há universidade”. Não negligenciamos essa consideração, mas é preciso levar em conta a própria situação econômica do país para fazer todos esses quatro pilares funcionarem. Mas a cima de tudo, é indispensável dizer que a universidade na Guiné-Bissau e na África, todavia, não deva funcionar sob essa perspectiva de cunho Eurocêntrico.

Segundo MENESES (2016, p.350), na corrida para o desenvolvimento do continente africano, “desafiando a lógica da globalização neoliberal”, apressa-se a tomada de posição das universidades para atender as demandas internas e externas de desempenho acadêmico, desempenho este orientado para um desenvolvimento endógeno e sustentável de África”. Por fim, digamos que buscaremos um tipo de ensino, onde a educação será encarada, não apenas como um meio para um fim, mas também como um fim em si. Meio de viver onde se debate os problemas sociais. – *universidade como primeira assembleia nacional popular*.

## **7.2. A PROVÁVEL PERSISTÊNCIA DO SISTEMA DO ENSINO COLONIAL NA ESTRUTURA EDUCACIONAL GUINEENSE**

É imprescindível lembrar que este tema trata do sistema de educação mas com limitações em ciências sociais e nas universidades, mas serve também de advertência para toda área e todo nível da educação. Por isso recuperemos esta pequena história da educação no período colonial que possivelmente persista ainda no sistema do ensino guineense.

Na época colonial o sistema de ensino implementado tinha principal mira a aculturação dos indígenas, assim, a educação era especialmente para os filhos dos assimilados. Pois quem não era assimilado ainda era considerado selvagem (CÁ e CÁ, 2015). A educação formal era estruturada simplesmente a nível extremamente básico, porque senão permitiria os guineenses assimilados ganharem visão mais ampla da realidade e ameaçariam o projeto colonial. “A única finalidade dessa educação era apoiar a hegemonia portuguesa” (CÁ e CÁ, 2015, p.04). A educação era a “*europarização*”, foi um sistema que não possibilitaria acessar significativamente a cultura europeia, assim para poder conservar a “ordem social que facilitasse a exploração econômica”. (CÁ e CÁ, 2015, p.06).

Ainda o autor, a educação colonial também era criada no sentido de desorganizar ou dividir a sociedade da Guiné-Bissau, não ao contrario como anuncia o colono, no sentido de ajudar o país a alcançar o desenvolvimento. As estações do ensino situavam longe das

comunidades locais fato que dificultava na ida-e-volta, e isso contribuiria no distanciamento paulatina do aluno com sua vivencia originaria, e por vezes tornaria um opositor da realidade dos seus parentes, principalmente o aluno que teria ascendido nos resultados escolares. Para esse o mundo dos seus pais já não merece, já se vira como um branco, mas infelizmente, também não tinha aceitação total no meio dos colonizadores. Nesta condição, os autóctones se inseriam numa controvérsia desnecessária provocado pelo colonizador e lhe favorece (*CÁ e CÁ, 2015, p.14*). “Esse fato constitui a base de formação da elite guineense”, por isso explicam CÁ e CÁ:

[...] saber adquirido exclusivamente na escola tornou-se necessariamente livresco e sem embasamento na realidade. Esse sistema de ensino conduzia à formação de uma pequena elite, não só com uma mentalidade individualista, como também distante da realidade do país onde a maioria da população era camponesa (*CÁ e CÁ, 2015, p.16*).

Segundo CÁ (*2015, P.18*), “Portugal até conseguiu formar uma elite africana que, em número pequeno, constituía uma pequena burguesia autóctone e encorajava alguns funcionários e pequenos comerciantes africanos a coligarem-se a Portugal”. Esse sistema do educacional português foi senão um dos primeiros instrumentos para ensaiar o neocolonialismo porque já se entenderam que de certo modo os dominados um dia puderam libertar-se, portanto para CÁ e CÁ isso pode ser considerado como um “sucesso da política educacional portuguesa” (*2015, p.18*).

Perante este fato a nossa inquietação é que possivelmente este sistema foi herdado pelo ensino guineense. Por conseguinte, será conveniente denotar se esta estrutura de ensino continua, em especial, nas ciências sociais, caso sim, logrará tomar novas medidas que visarão drasticamente extingui-lo. Como podemos notar acima segundo CÁ e CÁ, o sistema educacional colonial dificultaria aos africanos (guineenses) a ter consciência própria das suas condições sociais, porque é um modelo voltado ao ocidente para manter sua posição do dominador. Isso posto, DIAS (*2014*) já tinha afirmado que a África em geral continua até então a reproduzir esse tal modelo de ensino que é muito extravagante para a realidade africana.

É neste sentido, em parte, as ciências sociais, como sendo panaceias dos problemas sociais, constitui a nossa preocupação. Importa-se referir que, continuamos a defender que mesmo sendo as universidades precárias, essas não devem funcionar neste modelo desse passado violento. Ou seja, todo ensino deve ser engajado dentro da sua possibilidade em oferecer aos estudantes conhecimento conforme a demanda da realidade guineense, não

reproduzir ou exportar sistemas ocidentais, porque essas são antagônicas a realidade social guineense.

### 7.3. PENSANDO NA DESCOLONIZAÇÃO DO CURRÍCULO PEDAGÓGICO

Entendemos que, para levar os objetivos dessa futura pesquisa, ou para desvendar a possível persistência da estrutura educacional colonial, em particular nas ciências sociais, devemos pensar primeiramente como descolonizar o currículo das ciências sociais tradicionais ou eurocêntrica, e depois avançaremos para as práticas dos seus ensinamentos.

“O termo currículo é derivado do verbo latino *currere* que quer dizer percurso a ser seguido ou carreira” (PACHECO 2007, apud PEREIRA, 2014, p.11). O primeiro afirma ainda que o “conceito de currículo foi no começo usado na Europa e nas Colônias Americanas, e obedecia-se ao sentido exato e enfatizava a matéria até o fim do século XIX, e com o tempo a definição foi sendo complementada na busca por um significado mais abrangente” (Apud PEREIRA, 2014, p.13). No Brasil no tempo dos jesuítas, entre 1549 e 1570, “o objetivo de currículo era para educar os meninos vindos de relacionamentos inter-raciais”, procurando assim a unidade política nacional. A segunda época com os portugueses, o objetivo de currículo era destinado às elites (PEREIRA, 2014, p.14). Todavia a preocupações concernente ao currículo começou nos anos 1920. Assim, SILVA (2007) afirmam que

as preocupações com relação ao currículo, como objeto de estudo, tiveram início por volta de 1920, nos Estados Unidos, tendo ligação com o processo de escolarização em massa e com a industrialização crescente. Esta preocupação vinha de indivíduos ligados a administração da educação e era “voltada para a racionalização do processo de construção, de desenvolvimento e de testagem de currículos”. (Apud PEREIRA, 2014, p.13).

WILLIAN, (2016, p.12) confirma que, “realmente o início da conceptualização vem a definição de currículo como *currere*, mas, também constituía a discussão metodológica de como utilizá-lo não apenas no fazer curricular, mas no próprio estudo do campo”. Isto é, adequação à sua utilização (PEREIRA, 2014 p.15). Por tal entende-se que currículo constitui a luta, a isso deve-se alegar tipo de currículo que permite expressar o mundo dos guineenses.

**O currículo** é um campo permeado de ideologia, cultura e relações de poder. Por ideologia segundo Moreira e Silva (1997, p.23) pode-se afirmar que esta “é a veiculação de ideias que transmitem uma visão do mundo social vinculada aos interesses dos grupos situados em uma posição de vantagem na organização social”. Ou seja, é um dos modos pelo qual a linguagem produz o mundo social, e, por isso o

aspecto ideológico deve ser considerado nas discussões sobre currículo. (*JESUS, 2010 p.2639*)

Doravante, considera-se que a “elaboração de um currículo é um processo social, no qual convivem lado a lado os fatores lógicos, epistemológicos, intelectuais e determinantes sociais como poder, interesses, conflitos simbólicos e culturais” (*JESUS, p.2640*). Enfim, *JESUS (2010 p.2640)* concluiu que o “currículo é a ligação entre a cultura e a sociedade exterior à escola e à educação; entre o conhecimento e cultura herdados e a aprendizagem dos alunos; entre a teoria e a prática possível, dadas determinadas condições”. Compreende, conforme *Jesus* diferentes tipos de currículo:

**O Currículo Formal** refere-se ao currículo estabelecido pelos sistemas de ensino, é expresso em diretrizes curriculares, objetivos e conteúdos das áreas ou disciplina de estudo. Este é o que traz prescrita institucionalmente os conjuntos de diretrizes como os Parâmetros Curriculares Nacionais [...], **O Currículo Real** é o currículo que acontece dentro da sala de aula com professores e alunos a cada dia em decorrência de um projeto pedagógico e dos planos de ensino, [...] **O Currículo Oculto** é o termo usado para denominar as influências que afetam a aprendizagem dos alunos e o trabalho dos professores. O currículo oculto representa tudo o que os alunos aprendem diariamente em meio às várias práticas, atitudes, comportamentos, gestos, percepções, que vigoram no meio social e escolar. (*2010, p.2640*)

Por outro lado, define-se “**O Currículo Desconstrucionista Social** como concepção teórica e metodológica a tendência histórica crítica, e tem como objetivo principal a transformação social e a formação crítica do *sujeito*” (*JESUS, 2010, p.2643*). Aqui está a essência da nossa preocupação com os currículos.

Finalmente, sugeriremos construir, caso não exista, currículo das ciências sociais com estratégia política-ideológica capazes de reger práticas adequadas as crises sociais do país, assim colmatar uma eventual persistência das práticas tradicionais e ocidentais dessas ciências.

#### 7.4. AS PRÁTICAS DO ENSINO EM CIÊNCIAS SOCIAIS

Dada a sua importância, as ciências sociais devem ser ensinadas de melhor forma possível, e que seu ensino dialogue com a realidade dos indivíduos afetados. Ora, na “formação acadêmica, se desenvolve um tipo de educação que permite estabelecer o conhecimento transmitido a determinados *comportamentos* e também ao *profissionalismo* (*SILVA, 2011, p.02*). Pensamos que essas duas questões estão intimamente relacionadas. Mas em última

instância é entender o mundo e a sociedade. Sendo assim, “acredita-se que a prática cotidiana de ensinar Ciências Sociais deva proporcionar as condições para que os educandos possam ser capazes de pensar a realidade social e que esse pensar lhes sirva para estar em melhores condições de decidir sua relação com o mundo” fornece-lhes uma visão crítica sobre o meio social (SILVA, 2011, p.03, 06).

*Peter Berger* nos explica que a “sociologia é um passatempo individual na medida que interessa algumas pessoas a entender outras, de tal jeito que o mundo é bastante grande para abrigar todo tipo de gente e não há por que hierarquizar um interesse em relação ao outro” BERGER, (2012, p.34), pois, o “sociólogo é visto como uma pessoa empenhada na construção social, por isso que cada indivíduo deve ter conhecimento sociológico. Ainda BERGER (p.166), “os problemas sociais são resultados dos nossos próprios comportamentos que cabe o indivíduo pensar como agir perante essas situações, não apenas seguir o que está estabelecida. Por conseguinte, deve-se pensar nas práticas de ensino sociológicas que permitam “a liberação de consciência individual, a capacidade de refletir para além de mundo provado, o único que existe. Pensando juntamente com *Robert Rowlan*, dizemos que o “comportamento dos indivíduos não é aleatório, mas manifesta regularidades, estas regularidades observáveis – representam uma abstração dos aspetos idiossincráticos no comportamento de cada um” (ROWLAN, 1978, p.68). Ou seja, os problemas ou fenômenos sociais são resultados dos nossos próprios comportamentos, e esses fenômenos que permeiam de forma igual ou diferente a conduta de cada um de nós, uma *dialética* infundável entre *o indivíduo e sociedade*. Assim as práticas de ensinar ciências sociais devem proporcionar o estudante a saber pesquisar e construir conhecimento, ter a reponsabilidade social, e sobretudo acessar estudante a ter sentimento do inconformismo de mal-estar e ânsia de ajudar resolve-la, e de defender a justiça humana.

## 7.5. DESCOLONIZANDO AS CIÊNCIAS SOCIAIS

Neste ponto pretende-se mostrar a dominação das “ciências sociais ocidentais” sobre as dos outros continentes, em particular, a África enraizada no período colonial. Desde seu aparecimento, “as ciências sociais foram depositárias de conceitos e noções derivados do iluminismo europeu do século XVIII, que ingressaram nas suas formulações como pressupostos sobre a natureza humana e sobre a História das civilizações”, essas ciências foram assumidas para delinear a ordem social moderna mundial (MENAFRA, 2009, p.02).

A ciência moderna era visualizada como a forma mais universal de conhecimento, como um indicador da evolução material e cultural de uma sociedade. [...] As ciências sociais herdaram esse espírito excludente (*não só as ciências sociais, grifo nosso*), incorporando uma filosofia da história, que atribuía um direcionamento progressivo ao curso do desenvolvimento humano, cujo ponto final era ilustrado a partir da experiência europeia. (MENAFRA, 2009, p.06)

“Nessa ordem da negação de alteridade as ciências sociais foram manipuladas para servirem como preceptor para a marginalização dos outros povos”. Daqui vejamos o que cabia cada uma dessas ciências: “A *antropologia* social ou cultural teve assim, e pelo menos no início, o seu campo analítico constituído pela (sociedade ou cultura selvagem e civilizada); a *economia* encostava no sistema marginalista – pela ideologia liberal”. Ainda, a sociologia e ciência política coube-lhes o estudo de manifestações diferentes de patologia social – compreendidos no quadro de liberalismo e da sua definição da sociedade” (MENAFRA, 2009, p.71). Porém, na mesma proporção afirma Ortiz:

[...] Nas Ciências Sociais “clássicas”, fundadoras de toda uma tradição, uma ausência da temática da cultura popular. A Antropologia dedica-se ao estudo das sociedades indígenas, a Sociologia à modernização e a História à formação dos Estados nacionais. Por isso é raro encontrarmos nos escritos de autores como Durkheim, Weber, Sombart, Simmel, a temática em pauta. A tradição marxista caminha na mesma direção. Marx e Engels estão preocupados com a indústria, a mercadoria, a máquina, esse é o coração do sistema Capitalista. (ORTIZ, 2002, 20-21)

Conquanto Rowlan, afirma que a “antropologia como a história foram empreendidas sob a transformação dos paradigmas evolucionistas pseudo-históricos”. Essas duas disciplinas foram destinadas “aos estudos das civilizações e das sociedades indígenas, nos quais cada tipo ou conjunto de sociedade passa a representar uma fase da evolução social” (ROWLAN 1978, p.79 e ORTIZ, 2002, p.20).

Para pensar em descolonizar e trazer novas abordagens em ciências sociais fomos atraídos para observar esta sugestão de (des)construção de outro pensamento em ciência social que SANTOS (2002) chama de: a “*Sociologia das Ausências*” e “*Sociologia das Emergências*”. O primeiro é o “procedimento transgressivo e insurgente para tentar mostrar que, o que não existe é produzido ativamente como não-existente e como uma alternativa não-crível, como uma alternativa descartável, invisível à realidade hegemônica do mundo” (p.246). Ou serve para mostrar outra sociologia invisibilidade, neste caso a sociologia do Sul Global na qual a África faz parte. E o segundo busca “trocar indicadores seguros por pistas incipientes, incluindo

na ordem do dia o “*ainda não*”, o que nos permite pensar a realidade como aquilo que não existe, mas que está emergindo, *SANTOS (2002, p.254)*.

*SANTOS* nos quer mostrar que a visão do mundo do Ocidente é uma visão hegemônica. Ou melhor, A globalização é hegemonia da cultura ocidental. Autor continua afirmar ainda que a característica fundamental da racionalidade ocidental é a concepção do tempo – *linear*, em que o futuro seria uma coisa dada, – visão *proléptica*. Nesse olhar futuro é meramente “continuação do presente”; visão progressista. Nesse sentido o presente é contraído para expandir o futuro, um presente fugitivo. Autor denomina esta visão de razão indolente, porque carece de sustentabilidade. Ao contrário, *Santos* propõe uma visão cosmopolita: expandir o presente para contrair o futuro. Para expandir o presente, ele sugere a construção da sociologia das ausências; e o Futuro, a sociologia das emergências (*SANTOS 2002, p.239*). “A sociologia das ausências, em suma, é resgatar outras experiências sociais alternativas disponíveis, mas descartadas como inválidas pela globalização hegemônica, a sociologia das emergências é expressada como “alternativas possíveis”, não dada. O futuro deve ser entendido como outro momento *inexperenciado* que está por vir. Aí, ao invés da convicção da realidade futura, existiria o cuidado com a prática do presente porque o futuro é incerto. É uma alegação de que o “futuro não deve ser profetizado”. O que pode se dizer sobre a Guiné-Bissau, como um país do Sul Global e subdesenvolvido, é que esta concepção elencada pelo *SANTOS* deva estar no centro das práticas do ensino para poder se distanciar da supremacia da visão ocidental do mundo. É interessante ressaltar que nenhuma ciência constituída nesta perspectiva (evolucionista) sirva como base para a realidade africana atual.

## **7.6. A AFRICANIZAÇÃO DAS EPISTEMOLOGIAS E CIÊNCIAS SOCIAIS AFRICANAS, DA POS-INDEPENDÊNCIAS AS DATAS ATUAIS**

Depois das independências conquistadas de vários países africanos, nos anos “50 e 70”, o continente se defrontou com novo panorama mundial, marcado pelo novo sistema de dominação, “a globalização”. “No campo político, e econômico, a globalização tem propondo um pensamento único; no campo científico ou dos saberes, essa tem adotado um paradigma único de conhecimento” (*Carlos Cardoso, 2012, p.125*). Com este sistema, os conhecimentos africanos vão ser impregnados e condicionados pela *episteme-eurocêntrica*. Este fato e com as crises sociais que agravam cada vez mais no continente constitui uma preocupação para líderes e intelectuais africanos, e isso leva, em 1974 a criação de Conselho para Desenvolvimento de

Pesquisa em ciências sociais em África, (CODESRIA). Objetivo dessa organização é criar práticas de pesquisas científicas em ciências sociais dentro do continente, conhecer de perto a realidade local e desmitificar o *mau-nome* que esse continente tem conhecido desde imperialismo europeu, e “desenvolver” as sociedades africanas nos seus moldes (Cirne, 2016).

Aprofundando essa ideia, *WIREDU (1998, p.01)* vai afirmar que a “África se livrou do colonialismo politicamente, mas continua na sua senda cultural, na educação, no sistema religioso e na língua”. Este fato reitera que a dominação colonial continua além do período de instalação do império colonial no continente, e se estende até nos dias atuais, como outrora assinalou Cardoso (2012), evidenciando outra forma, na maneira de pensar, de construir a realidade ou os saberes, enfim, no modo de viver.

Colonialism was not only a political imposition, but also a cultural one. Gravely affected, or even perhaps infected, were our religions and systems of education. I will address the question of religion later, but I want directly to notice an aspect of the system of education introduced by colonialism that is of a particular philosophical relevance. It consists in the fact that education was delivered in the medium of one foreign language or another. (*Wiredu, 1998, p.01*)

O colonialismo foi simplesmente uma repressão imposição política mas sim sobre tudo, uma marginalização cultural dos povos africanos (*Diop, 1986*), e as ciências sociais serviam também de guias de pesquisa ou de entendimento da lógica do funcionamento social dos colonizados com a finalidade de descartá-la e impor o modelo europeu. MAFEDJE (2008) relata as consequências do imperialismo continua na senda das ciências sociais africanas (apud CIRNE, 2016).

Importa esclarecer que, o que chamamos de saberes africanos são especificidades do conhecimento deste povo – que é denominado aqui de conhecimento endógeno africano. De referir que os “conhecimentos endógenos não são de propriedade africana, por isso os autores africanos chamam atenção para

O fato que conhecimentos endógenos não são específicos do continente africano, eles são universais porque existem em todo território a formação cultural. Entretanto, na hierarquia epistemológica sedimentada pelo ocidente, os saberes endógenos das sociedades dominantes impõem-se como normais, enquanto os demais são marginalizados (*CIRNE, 2016, p.85*)

Não obstante a simultaneidade de se desvincular e criar respetivamente epistemologia ocidental e africana, os intelectuais africanos se defrontam com inúmeras barreiras que têm de

ser quebradas que, conseqüentemente, abrirão caminho para a construção do paradigma do saber da África. Entretanto, quando se trata das barreiras a serem quebradas, temos muitos fenômenos a mencionar. Por conseguinte, antes de tudo, dir-se-ia primeiro que a solidificação dos saberes africanos facilitaria a compreensão das sociedades africanas e comprometeria a hegemonia ocidental, já que desde colonialismo a África, duma certa forma, é o próprio trampolim do Ocidente (CARDOSO, 2012). Consta-se que, muitos intelectuais africanos desejam publicar suas produções em revistas e editoras do hemisfério norte, de modo a serem mais reconhecidos, (Cirne, 2016, p.79), muitas produções literárias africanas acontecem fora do continente (HOUTONDI, 2009). Nas ciências sociais, de acordo com Cardoso (2012) existe a falta de instituições e infraestruturas para práticas de pesquisas acessíveis à *endogenização* dessas: há falta de espaços de publicações, há falta de universidades; existe muitas escolas privadas. Reconhecer essas dificuldades, mas mesmo assim não impede que as universidades africanas esforcem-se para fugir da reprodução do ensino de cariz eurocêntrica.

### 7.7. OS SABERES AFRICANOS: A BUSCA DE EMANCIPAÇÃO

Diante do exposto, veremos algumas das ideias partilhadas entre os intelectuais africanos com vista a ultrapassar esta situação. A ideia central é apontada aqui por MAFEDI (2008), para este a emancipação dos saberes em ciências sociais passa senão pela “endogenização” dessas ciências, isto é, fazer do foco de estudo das ciências sociais a “realidade local” (apud CIRNE, 2016). Para KADJIBANGA (2011, p.18), “os estudos africanos têm que ser a centralidade institucional africana, pois o funcionamento deve ser em rede, - *interdisciplinaridade e interculturalidade* cujo objeto de estudo é próprio continente”. Na ideia desse autor, a interdisciplinaridade possibilitaria intercambiar os problemas e conhecimentos de diferentes realidades africanas. Da mesma forma a interculturalidade permitiria reunir diferentes culturas, no que chamam a *conflitualidade cultural positiva*. Ainda o mesmo autor, para se emancipar, os estudos africanos devem ser de África para África e pelos africanos. Continuando argumentar, KADJINBANGA (2011) afirma que agenda temática dos estudos africanos

[...] deve conter os grandes debates epistemológicos da atualidade em África. Só assim se insere adequadamente num conhecimento para ação, para transforma-la; A sua estrutura principal tem de ser constituída por cientistas e filósofos africanos preocupados com valorização dos saberes endógenos num processo de transformação da sociedade. Tem de haver cientistas, filósofos e artistas de múltiplas formações. Concomitantemente tem de encontrar formas de participação que permita um intercâmbio de saberes, uma patinha da terminologia disciplinar, uma contaminação de

problemáticas e metodologias, uma sistemática reconstrução dos objetos de estudo e um trabalho de síntese. Os participantes nos núcleos de estudos africanos devem expressar diversas culturas de África e do mundo, sem nunca pôr em causa o primeiro princípio anteriormente indicado (KAJIBANGA, 2011, p.18).

Como já dissemos outrora, que as ciências sociais são partes das buscas das soluções para a Guiné-Bissau e a África, então elas estão são partes deste projeto: “interdisciplinaridade”. Anuncia-se que há muitos esforços para o melhoramento das ciências sociais, como no caso da criação do CODESRIA (1974), como também o surgimento de novos intelectuais inquietados com o atraso do desenvolvimento do continente, principalmente a partir de 1980 (CIRNE, 2016; DIAS, 2014; VALDEZ 2008 e CARDOSO 2012), mas existe ainda tanto esforço para dar. Portanto, há que reconhecer que a África conseguiu um avanço na produção do conhecimento, e de fato existe a possibilidade de construção do paradigma epistêmico africano, mas ainda há muito a desejar e a realizar para que a “endogenização” possa ser de forma plausível. Na verdade este projeto nosso pode contribuir para isso (VALDEZ, 2018).

## 7.8. DISCUTINDO ALGUNS PROBLEMAS SOCIAIS DA GUINÉ-BISSAU

Nesse ponto nos interessa mostrar quão essencial e urgente é que esse projeto seja aplicado perante a estes se é que realmente existem estes fenômenos que atormentam a sociedade guineense, como apontam alguns autores ulteriores.

MBEMBE (2017) afirma que “hoje na África, no máximo, cinco Estados pós-coloniais podem se vangloriar de serem regimes verdadeiramente democráticos”. Porém, “os golpes de Estado militares tornaram-se raros, mas em muitos casos, a política sempre foi vivida como uma forma mal simulada da guerra”<sup>2</sup>. Essas situações políticas segundo Achille Mbembe “produziram inumeráveis personagens vagas, centenas de milhares de vidas divididas em relação às quais atores políticos pouco escrupulosos se consideram hoje”<sup>3</sup>.

A Guiné-Bissau, em particular, tem passado desde a independência em 1973-74, constante crispação política: Golpes de estado, sucessivas quedas de governo, e divergências políticas, que têm causado a fragilidade democrática, e conseqüentemente um estado-nação

---

3. Crítica de Achille Mbembe aos regimes democráticas dos Estados africanos (O Lumpenradicalismo e outras Doenças da Tirania). <https://flanagens.blogspot.com.br/2017/12/o-lumpenradicalismo-e-outras-doencas-da.html?spre=fb>. Acessado a 04/01/2018

débil, (TEIXEIRA, 2016; PINTO, 2009).

Parece que **instabilidade política na Guiné** já é uma *macro-ordem* social que possam subsidiar muitos outros problemas sociais, no entanto, isso nos dá ideia de que a sua eliminação não implicará automaticamente esvaziamento de todos outros problemas, uma vez que muitos problemas podem ganhar suas características próprias e constituir o próprio modo de pensar e de viver dos sujeitos.

“A **pobreza**, conforme BARROS (2014, p.18) tem sido causada principalmente pela própria situação política. Esta tem aumentado, uma vez que os fracos ganhos económicos registados após cada período de crescimento são anulados pelo surgimento de uma crise política”. “A sociedade tem perdido a capacidade de estimular uma classe média com criatividade atuante e de mobilizar uma massa crítica com a possibilidade de projeção a longo prazo, que possa contribuir para a renovação social”, e o próprio “Estado virou como um agente dos interesses transcendentais dos particulares” (BARROS, p.21, 22). A pobreza, aleta SUCUMA “deve ser vista como privação de capacidades básicas em vez de meramente como baixo nível de renda, que é critério tradicional de identificação da pobreza” (2013, p.35). Conforme PINTO (2009, p.44) a **corrupção** já é uma prática política, quase normal. A isso, reitera Pinto afirma que “a causa de obstáculo ao desenvolvimento não seria a sociedade tradicional guineense, como outros alegam, mas antes a sua elite corrupta, egocêntrica, com uma concepção de utilidade pessoal face ao exercício do poder” e com a referência de desenvolvimento eurocêntrica inadequado com a realidade local (PINTO, 2009, p.44).

CORREIA (2008, p.87, 100) lamenta que a situação social guineense está extremamente grave e apresenta como desafio a “luta coerente contra a **pobreza**, a **exclusão social**, utilizando mecanismos locais para resolução”. Para TEIXEIRA (2017)<sup>4</sup>, a resolução de problemas de desenvolvimento: “social, político, golpes de estados e das desigualdades económicas, não podem ser resolvidas meramente pelas questões políticas”. Como saída ele propõe estudo e investigação dos precedentes ao estado atual. Resgata-se SUCUMA (2013, p.44) para nos confirmar também que o desafio para o desenvolvimento do estado guineense é priorizar a educação, isto é, o ensino, a pesquisa e a extensão. Por isso buscaremos construir através das

---

4. Ricardino Jacinto Dumas Teixeira, 2017. Professor adjunto do instituto de humanidades e letras – Unilab/brasil opinião: Guiné-Bissau e suas contradições – entre o desejo de mudança e a realidade política. <http://www.odemocratagb.com/?p=10475>. Acesso a 01/03/2018

ciências sociais uma consciência social. O subdesenvolvimento e desenvolvimento. Alguns estudos indicam que a Guiné-Bissau é um país subdesenvolvido (PINTO, 2009; BARROS, 2014, SUCUMA, 2013), e o devido grandes problemas sociais apresentados têm proporcionado esse projeto a uma indolência.

Pois, se reconhece que aqui quando se discute do desenvolvimento é mister saber que estamos a referir, “*bem-estar*”, isso, pela ilusão com intuito de poder e de dominação que aquele conceito vem carregando, por isso afirma SANTOS (2002, p.27) que a ideia de desenvolvimento é falsa, tais como a da modernização e da globalização. De fato, “o paradigma do *desenvolvimento* ou *desenvolvimentista*” vem sendo durante muito tempo depois das independências africanas nos anos 60 o modelo dominante dos estudos africanos, modelo pensado pelo ocidente na base da ideia do progresso (*evolucionismo*), – o *tempo-flecha* (DIAS, 2014, p.15). Para Eduardo Costa Dias o desenvolvimento é um “*ocidentocentrismo*” projetado para mundo fora e este paradigma não coabita com “as incontáveis especificidades de práticas sociais, políticas econômicas e culturais” das sociedades africanas. Afinal, o desenvolvimento é uma ideologia repressora às modalidades africanas. Pensando logicamente, este paradigma coloca “cronometro do tempo das sociedades africanas nos zeros” (DIAS, 2014, p.17). *portanto o tipo de desenvolvimento que se discute aqui não é parcial as essas ideologias desenvolvimentistas (do cunho europeu).*

## **7.9. INTELLECTUAIS DA ESQUERDA (CIENTISTAS SOCIAIS)**

O que chamamos de *Intelectuais da Esquerda* é referível aos intelectuais defensores dos oprimidos, do povo. Trabalhar para democratização social, buscar, resgatar o que é visibilizado pelo sistema dominante, os cientistas sociais podem cumprir esta função.

Buscaremos primeiramente o conceito deste adjetivo – intelectual. Conforme Joel Rufino dos Santos, “Todas as pessoas, mesmo as iletradas e constringidas aos trabalhos mais rudes, são intelectuais, porque trabalham com ideias”. Duma forma mais restrita, contudo, “intelectual é quem faz desse trabalho seu ofício, como os escritores, por exemplo. De fato os intelectuais são organizadores de saberes e, reconheçamos, essa organização (ou sistematização) já é conhecimento” (DOS SANTOS, 2004, p.76, 78).

*DOS SANTOS* (2004) questiona, como os intelectuais podem trabalhar para os pobres? Pobre é uma classe oprimida pelo sistema social, neste caso. Ainda ele, pobre, em todo caso, é um despossuído. “O pobre é excluído. Mas não significa que está, de forma alguma fora da sociedade. Sua exclusão quer dizer inclusão como pobre, explorado, discriminado, desejo sobranter” (p.30). Pobre é quem já torna desprezível em quaisquer possessões de excelência (sejam elas materiais ou imateriais). “Pobre é quem só tem amigos pobres. Pobre é quem mora em locais pobres (territórios de pobreza) quase sempre sem água, esgoto e coleta de lixo” (p.29)”. É honesto reconhecer que estes conceitos não são redutíveis somente ao pobre, mas contêm entrelaçamentos de várias classes sociais desprivilegiadas. Importa-se informar que o autor trabalha com a condição do pobre no Brasil, por isso, *DOS SANTOS* (2004, p.55) afirma que “no Brasil a corrupção é um privilégio: rouba quem pode, não quem quer. A possibilidade de se apropriar ilegalmente da coisa pública (verbas, empregos, cargos para parentes) não está aberta, é um apanágio da ordem oligárquica”. Ou seja, o bem público, mesmo de forma ilícita, é inacessível ao pobre.

Ora, tal como *Dos Santos* demonstra o privilégio de corrupção no Brasil a favor de oligarquia, também *PINTO* (2009) e *BARROS* (2014) mostraram a existência do mesmo fenômeno na Guiné-Bissau. Até o último inferiu que a classe média perdeu a capacidade de mobilizar uma massa crítica contra a classe da oligarquia política. E isso nos faz pensar que, desde já que a classe média não tem a capacidade de mobilizar uma crítica contra sistema estabelecido desfavorável, imagine a classe mais baixa.

Defendemos aqui, em parte, a busca de formação dos intelectuais “autênticos” no campo político da esquerda para defender a classe oprimida. O intelectual, como diz *DOS SANTOS* é o “advogado do universal – quanto dos pobres, espécie de mais-valia representacional” (2004, p.240). Induziremos que as universidades formem intelectuais para servir ao povo, para estes ganharem uma consciência anti-sistema e se oporem “aos políticos corruptos” (porque não contra a hegemonia opressora do sistema global?). *DOS SANTOS* (2004, p.254) salienta ainda que o trabalho do intelectual é “denunciar sem descanso a trama que gera a pobreza, não deixando que a vítima apareça aos seus olhos e aos dos outros como culpada, expondo-lhe o travejamento até subtrai-la ao estado de natureza e de espetáculo”. É essa a tarefa dos intelectuais da esquerda que merece a Guiné-Bissau. Por fim, perguntamos: se é que de fato existe a instabilidade política que gera a Guiné-Bissau, a pobreza, a corrupção política, benefício de oligarquia estatal – em detrimento do povo, a fraca democracia, enfim pela crise

social que sola a Guiné-Bissau, apresentados pelos alguns autores, o que tem sido praticado como ensino em ciências sociais? Será que podemos esperar a formação dos intelectuais-cientistas-sociais-anti-statusquo, por parte das nossas universidades? Até lá, vamos ver.

## 8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Mas para quê as ciências sociais endógenas guineenses?* Como o termo já indica, as ciências sociais são aquelas que estudam e explicam os problemas sociais, porque não, indicam caminhos para suas resoluções. O nosso trabalho se preocupa em implementar caso necessário um sistema do ensino em ciências sociais capaz de dar respostas aos problemas que pairam sobre sociedade guineense. Então, podemos responder desta maneira: as ciências sociais endógenas guineenses permitiriam pensar permanentemente a condição social guineense.

*Construção das epistemologias em ciências sociais guineenses e africanas.* Estudar a realidade guineense e produzir conhecimento nessas ciências acerca da mesma realidade é a própria construção de um modelo epistemológico das ciências sociais guineense e parte do modelo africano de uma certa forma. Pensamos na edificação das ciências sociais nos moldes guineenses para se livrar dos paradigmas hegemônicos ocidentais e focar nas especificidades das realidades guineenses.

Busca de **bem-estar social** na Guiné-Bissau não deve ser confundido com alcance da ascendência econômica ou da organização urbana e nem com o alcance da estabilidade política (é o tipo desta ironia: *mora diritu ka significa mora na prédio de 50 andares*)<sup>5</sup>. Bem-estar-social é mais ou menos referível ao desenvolvimento social sustentável, onde a inclusão social sem reserva é um panorama social, onde o bem comum é acessível a todo, onde toda população guineense vive igualmente na base daquilo que tem e luta para defende-lo sem comprometer a geração vindoura, etc. Alcançar isso não é um trabalho de um dia para outro e não é simplesmente tomar medidas políticas, mas exige constantemente estudo e ensinamentos, investigação e debate sobre todos os problemas existentes no país que podem pôr em causa o bem-estar social. Por isso consideramos extremamente relevante a formação dos jovens nas ciências sociais com considerável conhecimento da realidade local, orientados a disseminar

---

5. *Mora diritu ka significa mora na prédio de 50 andares ou mora na prédio de 50 andares ka significa mora diritu (em crioulo da Guiné-Bissau).* – significa: morar no prédio de 50 andares não é exatamente morar em boas condições.

incessantemente os fatores que geram mal-estar e as orientações para suas erradicações. Isso sim, pode levar este país a um porto confiável.

## 9. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASSIS GUERRA, Elaine Linhares de – **Manual Pesquisa Qualitativa**. Belo Horizonte, 2014. [http://disciplinas.nucleoead.com.br/pdf/anima\\_tcc/gerais/manuais/manual\\_quali.pdf](http://disciplinas.nucleoead.com.br/pdf/anima_tcc/gerais/manuais/manual_quali.pdf). Acesso a 09/01/2018

BARROS, Miguel de; VIEGAS, Claudina; SAMBÚ, Mídana; PEREIRA, Nérida V.; SILVA, Racinela da. **A Sociedade Civil e o Estado na Guiné-Bissau Dinâmicas, Desafios e Perspectivas**. Outubro de 2014. Disponível em: [https://eeas.europa.eu/sites/eeas/files/socivilestadogb\\_net.pdf](https://eeas.europa.eu/sites/eeas/files/socivilestadogb_net.pdf). Acessado a 01/01/2017

BERGER, Peter L. **perspectivas sociológicas: uma visão humanística**; tradução de Donaldson M. Garschagen. 32. Ed. Petrópolis, Vozes, 2012

CARDOSO, Carlos. **Da possibilidade das ciências sociais em África**. In. Silva et al. Como fazer ciências sociais e humanas em África: Questões epistemológicas, metodológicas, teóricas e políticas. CODESRIA, 2012 pp. 120-145

CIRNE, Michelle. **A produção de ciências sociais no continente africano e a agência do CODESRIA**. USP, 2016.

COELHO, Alessandra Martins. – **Métodos e técnicas de pesquisa**, 2013. Disponível em: [https://sistemas.riopomba.ifsudestemg.edu.br/dcc/materiais/610228303\\_aula%2023out2013.pdf](https://sistemas.riopomba.ifsudestemg.edu.br/dcc/materiais/610228303_aula%2023out2013.pdf). Acesso a 09/01/2018

CORREIA, Ana. **Política - Segurança - Desenvolvimento na Guiné Bissau**. 2008. (págs. 84-103)

CRUZ, Elizabeth Ceita Vera, **As Ciências Sociais em Angola: Resistências, conflitos e perspectivas**, 2008. Pp. 89-93. <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/7089.pdf>, acesso a 18/01/2018

DIAS, Eduardo Costa. **Repensar os estudos: Descolonizar o Pensamento, Questionar as Práticas, configurar as agendas**, Portugal, 2014

DIOP, Cheikh Anta. **Precolonial Black**. JQ1872.D5613. 1986

DOS SANTOS, Joel Rufino. **Épuras de Social – Como podem os intelectuais trabalhar para os pobres / Joel Rufino dos Santos**. – São Paulo: Global, 2004

GERHARDT. – **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.

GIL, Antônio Carlos, 1946 – **Como elaborar projetos de pesquisa**/Antônio Carlos Gil. - 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002

HENRIQUES, Joana Gorjiao. **Racismo em Português**. Edições tinta-da-china, Lda. Rua Ferrer, 6ª. 2006 (p. 63-94)

HOUNTONDJI, Paulin. “**Conhecimento de África, conhecimento de Africanos: duas perspectivas sobre os estudos Africanos: In: SANTOS, Boabertura de Sausa; meneses, Maria Paula (orgs.)**”. Epistemologia do Sul. Coimbra: Edições Almedina, 2009.

HOUSSAY, Bernardo – **La Funcion Social de la Universidad**. 1941. Disponível em <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL000112.pdf>. Acessado a 31/12/2013

KAJIBANGA, Vitor e PIMENTA, Carlos. **Epistemologia dos Estudos Africanos**. Comunicação a conferencia internacional “conhecimentos endógenos e a construção do futuro em África”. Porto: 2011. Págs.01-19

JARDIM E PEREIRA - **Metodologia Qualitativa: é possível adequar as técnicas de coleta de dados aos contextos vividos em campo?** 2016. Apresentação Oral-Ciência, Pesquisa e Transferência de Tecnologia *Anna Carolina Salgado Jardim; Viviane Santos Pereira*. UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS, LAVRAS - MG - BRASIL.

JESUS, Adriana Regina de (2010) – **Currículo e Educação: Conceito e Questões no Contexto Educacional** (pp. 2638-2650) – PUC São Paulo [adrianatecnologia@yahoo.com.br](mailto:adrianatecnologia@yahoo.com.br)

LALLEMENTE, Michel. **História das ideias sociológicas: das origens a Max Werber/ Michel Lallemente; tradução de Ephrain F. Alves**. 4o ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2008

ELA, Jean-Marc. **Restituir a História às Sociedades Africanas: Promover as Ciências Sociais na África**. EDIÇÕES PEDAGO, LDA. Rua do /colégio, 83530-184 Mangualde, Portugal.

MBEMBE, Achille. **Crítica da Razão Negra**. Lisboa: Antígona, 2014

MBEMBE, Achille. – **O lumpenradicalismo e outras doenças da tirania**. DOMINGO, 31 DE DEZEMBRO DE 2017. Disponível em: <https://flanagens.blogspot.com.br/2017/12/o-lumpenradicalismo-e-outras-doencas-da.html?sref=fb>. Acessado a 04/01/2018

MENAFRA, Rosina Pérez. **Ciências Sociais e modernidade**. Relação histórica, cumplicidades e alternativas. XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. VIII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires. Asociación Latinoamericana de Sociología, Buenos Aires, 2009

MENESES, Maria Paula. **As ciências sociais no contexto do Ensino Superior em Moçambique: dilemas e possibilidades de descolonização** As ciências sociais no contexto do Ensino Superior em Moçambique: dilemas e possibilidades de descolonização. 2016

ORTIZ, Renato. **As ciências sociais e a cultura**. Tempo Social; Rev. Sociol. USP, S T. e Pmapuol. 2002

PEREIRA, Ana Priscila. **O Currículo e as Práticas Pedagógicas**, 2014

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. **Instâncias da sociedade e ciências sociais**, 2005. [www.bresserpereira.org.br/papers/2005/05.2.InstanciasECienciasSociais.pdf](http://www.bresserpereira.org.br/papers/2005/05.2.InstanciasECienciasSociais.pdf). Acessado a 02/01/2018

PIERPER, Frederico, PRAUN, Luci; CARVALHO, Marcelo e; Outros. Universidade metodista de são Paulo – **As Ciências e o Estudo da Sociedade / Universidade Metodista de São Paulo**. São Bernardo do Campo: Ed. Do Autor 128, 2009. 128 p. (Cadernos didáticos Metodista – Campus EAD)

PINTO, Paula. **Tradição e Modernidade na Guiné-Bissau: uma perspectiva interpretativa do subdesenvolvimento**, 2009. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/.../tesemestpaulapinto000093779.pdf>

QUINTANEIRO, Tania. **Um toque de clássicos: Max, Durkheim e Weber/ Tania Quintaneiro, Maria Lígia de Oliveira Barbosa, Marcia Gardênia Monteiro de Oliveira**. – 2. Ed. Revista e atualizada. - Belo Horizonte, editora UFMG, 2009. 150 p. aprender

ROWLAN, Robert – **Ciências Sociais, História Social**. Revista Critica de Ciências Sociais no 1 Junho 1978

SANI, Quecoi; OLIVEIRA, Marlize Rubin. **Educação Superior e Desenvolvimento na Guiné-Bissau Contribuições, Limites e Desafios**. Revista Pedagógica, Chapecó, v.16, n.33, p. 127 - 152, Jul./Dez. 2014.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A globalização e as ciências sociais** (org). – 2. Ed. – são Paulo – Cortez, 2002..

SANTOS, Boaventura de Sousa Santos. **Para uma Sociologia das Ausências e uma Sociologia das Emergências**. Revista crítica de Ciências Sociais, 63, outubro 2002: 237-280

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para além do Pensamento Abissal: Das linhas globais a uma ecologia de saber**. Revista Crítica de Ciências Sociais, 78, Outubro 2007: 3-46. [http://www.ces.uc.pt/myces/UserFiles/livros/147\\_Para%20alem%20do%20pensamento%20a%20bissal\\_RCCS78.pdf](http://www.ces.uc.pt/myces/UserFiles/livros/147_Para%20alem%20do%20pensamento%20a%20bissal_RCCS78.pdf)

SILVA, Ivonei Freitas da, **pensando a prática pedagógica em ciências sociais**. 2011. <http://coral.ufsm.br/gpforma/2senafe/PDF/049e5.pdf>. Acessado a 30/12/2017

SUCUMA, Arnaldo. Estado e ensino superior na Guiné-Bissau 1974-2008 /Arnaldo Sucuna. O autor, 2013.

TEIXEIRA, Ricardinho Jacinto Dumas. **Estado e sociedade civil na Guiné-Bissau e Cabo-Verde: Djuntamon para novas relações**. Caderno dos estudos africanos [online], 31 / 2016. Posto online no dia 29 de setembro 2016, consultado a 14 dezembro de 2016. URULL: <http://cea.revues.org/2043>; DOI: 10.4000/cea.2043

UNILAB – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – **UNILAB. DIRETRIZES GERAIS**. Julho de 2010

VALDÉS, Eduardo Delvés. “**Como entender a África Sul-saariano e como sair da tragédia (o terceiro terço do século XX)**”. In: o pensamento Africano Sul-Saariano: conexões e paralelos com o pensamento Latino-Americano (um esquema). São Paulo: CLACSO/EDUCAM, 2008.

WILLIAM, Pinar. **Estudos Curriculares: ensaios selecionados / William Pinar; seleção, organização e revisão técnica Alice Casimiro Lopes, Elizabeth Macedo**. — São Paulo: Cortez, 2016.

WIREDU, Kwasi. **Toward Decolonizing African Philosophy and Religion African Studies Quarterly**. Volume 1, Issue 4 | 1998 <https://pdfs.semanticscholar.org/ee5d/85952984bf35ca0af6925b5c4c45bf774480.pdf>. Acesso a 17/01/2018