

A (DES)COLONIZAÇÃO CURRICULAR NA GUINÉ-BISSAU: UMA ANÁLISE DE MATERIAIS DIDÁTICOS DO PRIMEIRO CICLO DO ENSINO BÁSICO

TIAGO M'BOTO¹

LOURENÇO OCUNI CÁ

Resumo

O currículo da educação formal na Guiné-Bissau teve a sua história ligada ao processo colonial assim como os outros países do continente africano que sofreram o processo de colonização, sendo influenciados fortemente pela cultura e literatura europeia. Este fato histórico estabelece forte relação entre a colonização, o processo de ensino e aprendizagem guineense. Este artigo tem como objetivo entender em que medida os materiais didáticos impactam a aprendizagem dos alunos do primeiro ciclo do Ensino Básico na Guiné-Bissau. O estudo se fundamenta em autores e pesquisadores que discutem o currículo como Freire (1989), Silva (1999) e Cá (2008). Do ponto de vista metodológico esta pesquisa fundamenta-se em abordagem de análise qualitativa e bibliográfica, considerando o material didático denominado A NOSSA VIDA. O trabalho constata que há dificuldade dos alunos guineenses no processo de ensino-aprendizagem do primeiro ciclo do Ensino Básico na Guiné-Bissau

Palavra-chave: Colonização curricular; Ensino básico, Guiné-Bissau.

INTRODUÇÃO

A Guiné-Bissau é um país do continente africano da costa ocidental cuja localização geográfica faz fronteiras ao norte com a República do Senegal e ao sul com a República da Guiné. O país apresenta clima tropical úmido e uma superfície de 36.125 Km². O território guineense é dividido em três províncias: norte, sul e leste, oito regiões e um setor Autônomo Bissau quais sejam: Gabu e Bafatá, no Leste; Quinará, Tombali e Bolama Bijagós no Sul; Oio, Cacheu e Biombo no Norte. De acordo com Monteiro (2020),

atualmente a população guineense é de 1.920.917 habitantes, dividida em diferentes etnias que são formadas por vários grupos étnicos, basicamente: Balanta 30%, Fulas 20%, Manjacos 14%, Mandingas 13%, Papeis 7% e outros 16%” que ocupam diferentes regiões do país.

A pesquisa destaca a importância da região de Bolama-Bijagós.

Este é formado por um conjunto de ilhas costeiras e estuarinas da Guiné-Bissau, constituído por 88 ilhas, ilhéus e ilhotas, situadas ao largo da costa atlântica norte africana. Essas ilhas compõe uma área protegida, classificada pela UNESCO, em 1996, como uma reserva da biosfera. Esta

¹ bicabaltenancabi93@aluno.unilab.edu.br

reserva conta com uma diversificada fauna na qual se contam, entre outras espécies macacos, hipopótamos, crocodilos, aves/pernaltas, tartarugas marinhas e lontras.

DISCUÇÃO TEÓRICA

Tratar da colonização do currículo é necessário compreender o significado do currículo. Para isso precisamos recorrer aos teóricos de currículo. Segundo Silva (1999), o currículo é a especificação do objetivo, procedimento e método para a obtenção dos resultados que possam ser precisamente mensurados. Portanto, baseando-se nessa definição de currículo, podemos afirmar que o currículo é um instrumento que determina, através dos seus conteúdos programáticos o que deve ser ensinado e aprendido nas escolas.

Esse seria o resultado que uma política curricular procura atingir dentro dos conteúdos que são elaborados para o ensino e aprendizagem dos alunos. Silva (1999), o currículo não está simplesmente envolvido com a transformação de fatos e reconhecimento objetivos. O currículo é um local onde ativamente se produzem e se criam significados sociais. Assim:

Esses significados, entretanto, não são simplesmente significados que se situam no nível da consciência pessoal ou individual. Eles estão estreitamente ligados a relação sociais de poder e desigualdade. Trata-se de significado em disputa de significados que são impostos, mas também contestados. Portanto, na visão de Giroux há pouca diferença entre de um lado, o campo da pedagogia e do currículo e, de outro, o campo da cultura. O que está em jogo, em ambos é uma política cultural (SILVA 1999, p. 55-56)

A partir dessa reflexão sobre o currículo, podemos observá-lo como forma de organização de conhecimento escolar em que se separa os conteúdos a serem estudados na sala de aula. Estabelece o procedimento metodológico e a forma pela qual o processo de ensino-aprendizagem deve ocorrer nas escolas. Além disso, percebemos que o currículo é a parte integrante do projeto político pedagógico da escola, pois é considerado um documento que carrega consigo organização de atividades que são realizadas durante o ano escolar.

Segundo LOPES (2004 apud Mendes 2022, p.87) a política curricular é uma política cultural, pois o currículo é fruto de uma seleção da cultura e é um campo conflituoso de produção da cultura, de embate entre diferentes sujeitos envolvidos em busca da definição de concepções do conhecimento, formas de entender, construir e interpretar o mundo a partir de uma determinada visão

Na condição de dimensão objetiva da formação humana, a cultura possui um duplo caráter: remete o indivíduo à sociedade e é o intermediário entre a sociedade e a formação do indivíduo (SILVA 2008). Porém, na Guiné-Bissau, observamos que a educação reproduz uma cultura tipicamente eurocêntrica principalmente, constatados nos conteúdos que

são ensinados nas escolas como também o uso da língua do ensino, o português, que na maioria das vezes, acaba gerando a falta de compreensão e incomunicabilidade entre o professor e aluno. A língua de comunicação nacional da Guiné-Bissau língua crioula não é oficializada, com isso não é língua do ensino. Neste contexto, torna-se complicado pensar em descolonização do currículo na Guiné-Bissau como mostra Oliveira (2021):

Além das discussões teóricas sobre os currículos e a descolonização, este componente tem possibilitado aos discentes, conforme relatos dos mesmos, descolonizar corpos e mentes, pois nela estudam-se temas como teorias curriculares e sociedade; teoria curricular e teoria crítica da sociedade; elementos para (re)pensar a escola; currículo e relações de poder; as políticas curriculares; a descolonização do currículo; currículo eurocêntrico; currículo local; superação do currículo eurocêntrico nos países da integração. Nas atividades de laboratório de práticas, temos estudado, via apresentações dos/as discentes, os currículos propostos por grupos socialmente marginalizados, como o movimento negro, indígena, quilombola, currículos feministas e currículos do movimento de luta pela terra (OLIVEIRA 2021, P.33)

Nesta ideia de construção ou de descolonização do currículo remete ao pensamento de descolonizar corpo e mente e ver a escola como um lugar não só de produção do conhecimento, mas também um espaço que produz a hegemonia de cultura e de saberes. Oliveira (2021) afirma ainda que, descolonizar os currículos requer disponibilidade para aprender uns com os outros; abertura para distintas compreensões da vida; vontade para refazer, recompor ideias, conhecimentos e para, em colaboração, criar conhecimentos; disposição para criar um novo sistema-mundo. Desse modo, segundo Gomes (2012):

Descolonizar os currículos é mais um desafio para a educação escolar. Muito já denunciemos sobre a rigidez das grades curriculares, o empobrecimento do caráter conteudista dos currículos, a necessidade de diálogo entre escola, currículo e realidade social, a necessidade de formar professores e professoras reflexivos e sobre as culturas negadas e silenciadas nos currículos. No entanto, é importante considerar que há alguma mudança no horizonte. A força das culturas consideradas negadas e silenciadas nos currículos tende a aumentar cada vez mais nos últimos anos. As mudanças sociais, os processos hegemônicos e contra hegemônicos de globalização e as tensões políticas em torno do conhecimento e dos seus efeitos sobre a sociedade e o meio ambiente introduzem, cada vez mais, outra dinâmica cultural e societária que está a exigir uma nova relação entre desigualdade, diversidade cultural e conhecimento. (GOMES 2012, p.102)

Segundo Mendes (2022), o Estado deve defender a preservação da identidade cultural e o patrimônio do seu povo através das línguas locais e todas as ferramentas que podem levar os alunos a fazer “a leitura da palavra através da leitura do mundo” como também afirma Freire (1989). Entretanto, a prática educacional guineense, a preservação da identidade cultural do povo não ocorre, pois, até hoje a língua crioula que é considerado a mais falada muita das vezes é proibida em sala de aula, além disso, as línguas étnicas do país não fazem parte do sistema de

ensino. Borges (2008) sublinha que podemos observar como a educação eurocentrada afeta o ensino-aprendizagem do sistema educacional africano:

Toda a educação portuguesa deprecia a cultura e a civilização do africano. As línguas africanas estão proibidas nas escolas. O homem branco é sempre apresentado como um ser superior e o africano como um inferior. As crianças africanas adquirem um complexo de inferioridade ao entrarem na escola primária. Aprendem a temer o homem branco e a terem vergonha de serem africanos. A geografia, a história e a cultura de África não são mencionadas, ou são adulteradas, e a crianças é obrigado a estudar a geografia e a história portuguesa. (BORGES, 2008, p. 25).

De acordo com Borges (2008), na época da colonização, a educação portuguesa desvalorizava a cultura e a civilização africana de modo que a língua africana era proibida na escola. A situação continua até hoje no sistema do ensino guineense e muitas vezes, os professores proíbem os alunos de falar a língua crioula ou língua étnica na sala de aula. Dentro do sistema curricular entendemos que a ideia ou a cultura a ser reproduzida no contexto educacional africano ainda mostra que a postura do homem branco continua superior em relação ao do homem negro. Desse modo, as crianças acabam adquirindo o complexo de inferioridade ao entrarem na escola. Portanto, segundo Castiano (2006),

O currículo local, com a possibilidade de aprender os saberes locais em idiomas locais, é o primeiro e o mais importante passo dado na educação para subverter a extroversão, de marginalizar e desmistificar os saberes locais. Os países africanos, na procura do seu desenvolvimento, poderiam se basear no que parece ser mais simples e de um certo modo, sábio: imitar a ciência e as tecnologias do Ocidente. Imitar pode ter vários sentidos. Um deles é a reprodução fiel ou cópia integral dos conhecimentos e técnicas, de expressões, conceitos e paradigmas científicos (CASTIANO 2006, p.6)

Assim sendo, geografia, história e a cultura africana não são mencionados ou são adulterados nos conteúdos escolares de modo que as crianças acabam estudando as histórias e a geografia de Portugal. Para além disso, no que concerne à construção do currículo escolar na Guiné-Bissau compreendemos que os conteúdos escolares são influenciados pelas organizações internacionais:

o contexto guineense, o autor cita exemplo de algumas como: Organização de Unidade Africana (UEMOA), União Africana (UA) e Comunidade Económica dos Estados da África Ocidental (CEDEAO). As assistências técnicas prestadas pelos técnicos, consultores e especialistas destas organizações no âmbito de cooperação, muitas das vezes determinam como a educação deve ser conduzida baseando numa perspectiva de princípios universais seguindo uma agenda globalmente estruturada a partir da referência ao Ocidente (MENDES 2019, p. 242).

Esta abordagem mostra uma visão de como o currículo guineense é influenciado pelas organizações internacionais, pois, são eles que determinam o tipo de educação que deve ser

oferecido nas escolas de acordo com os seus interesses. Portanto, o ensino guineense está sempre distante da realidade do país e da comunidade guineense. Quanto a esse ponto Silva (1999) afirma que:

a concepção libertadora de educação de Paulo Freire e sua ação de ação cultural fornecem-lhe as bases para o desenvolvimento do currículo de uma pedagogia que aprova para possibilidade que estava ausente nas teorias críticas da produção então predominante. Ele salienta a importância da participação das pessoas envolvidas no ato pedagógico na construção do seu próprio significado de sua própria cultura. Não deixa de enfatizar também as estreitas conexões entre pedagogia e a política entre a educação e o poder (FREIRE 1989, apud SILVA 1999, p.55).

Podemos entender que os conteúdos selecionados pelo currículo devem dialogar com a realidade dos alunos para fazer a leitura do que seria, neste caso, o ambiente social do aluno para a leitura da palavra. Isso significa que os conteúdos escolares devem se adequar, em primeiro, à realidade dos educandos.

A partir da década de oitenta com a introdução do Programa de Ajustamento Estrutural (PAE) que marca a abertura econômica e o liberalismo, a política do currículo ganhou uma nova configuração, a questão da ideologização da população sobre a causa principal da luta anticolonial não fazia mais preocupação. Em consequência, foram retiradas algumas disciplinas no currículo escolar como, por exemplo, a disciplina trabalho produtivo que ajudava os estudantes a aproximar-se da sua realidade sociocultural e a disciplina de formação militante que tinha, entre outras tarefas a de formar politicamente o estudante para melhor compreensão da causa da luta pela independência e os desafios da tarefa de reconstrução nacional foram abolidos do currículo escolar (MENDES 2022, p.112).

Na leitura do trecho acima citado, compreendemos que depois da independência houve uma reestruturação no que concerne à organização curricular que tinha a ver com as seleções de conteúdos escolares, principalmente nas construções das disciplinas tais como: trabalho produtivo e formação militante. E estas disciplinas, segundo Mendes, (2022), a disciplina trabalho produtivo ajudava os estudantes a aproximar-se da sua realidade sociocultural e a disciplina de formação militante tinha entre outras tarefas a de formar politicamente o estudante para melhor compreensão da causa da luta pela independência e os desafios da tarefa de reconstrução nacional. Eram disciplinas que levavam os estudantes a conhecer as suas realidades. Essas disciplinas foram suprimidas do currículo escolar guineense. Então, o currículo passa a ser organizado a partir de interesses das organizações da Unidade Africana (UEMOA), União Africana (UA), Comunidade Econômica dos Estados da África Ocidental (CEDEAO) etc.

MATERIAL DIDÁTICO

O material didático é uma ferramenta pedagógico que ajuda na compreensão dos conteúdos escolares por parte dos alunos, o professor neste ensejo serve de transmissor conhecimento no processo de ensino de aprendizagem dos alunos usando estes materiais didáticos como guia de orientação de relação aluno professor. Portanto, estes materiais podem ter vários formatos, sendo os principais o impresso, audiovisual e tecnológico, inclusive, servem suportes para o processo de ensino-aprendizagem. segundo Pinto (2018):

O livro didático atinge no presente momento um dos papéis mais importantes na educação, às vezes, decide o que deve ser ensinado e como vai ser ensinado, com isso ele passa a ser material excessivamente importante no processo de ensino aprendizagem, ajudando os docentes, e material de estudo dos aprendizes. (PINTO *et al.* 2018, p.14).

É notório que o uso de diferentes materiais didáticos na sala de aula pode permitir que a aula seja dinâmica, além de permitir uma nova relação entre aluno e os conteúdos que vão ser trabalhados durante o ano letivo. Desse modo, compreendemos que os livros didáticos são ferramentas que auxiliam os professores no processo do ensino e aprendizagem dos seus alunos. Por outro lado, segundo Pinto (2018) podemos observar que o livro didático não é uma ferramenta criada para dar aulas, mas sim como um auxílio aos professores. Muitos confundem esse auxílio de livro didático, pois há vários profissionais que se prendem a ele e sem esse material ele/a não consegue dar aulas”. Para isso, Sobrinho Junior e Mesquita e (2022) mostram que:

Para discutirmos os reflexos advindos das relações entre o contexto histórico e o ensino de ciências sobre a interação entre o leitor e o livro didático, é relevante tecermos uma análise consistente sobre os contextos históricos a partir dos quais foram organizados os programas de ciências, e de que forma estes influenciaram na estruturação e organização do livro didático o que, consequentemente, interfere na interação entre o leitor e o livro didático (SOBRINHO JUNIOR e MESQUITA 2022, p.10).

Podemos entender a relação entre o contexto histórico, o ensino de ciência, a interação entre o leitor e o livro didático, isto é, mostrando que na Guiné Bissau antes da chegada dos europeus todos os ensinamentos eram transmitidos de forma oral de geração a geração onde não havia de modo geral conteúdo organizado em livros didáticos. Segundo (CÁ 2008, p. 33), durante a colonização portuguesa na Guiné-Bissau, a Igreja Católica desempenhou um papel fundamental na docilização dos guineenses, além de não só ter auxiliado na implantação da política educacional, mas também ajudou na validação do colonialismo português como missão civilizadora e a função histórica do Portugal”. Além disso, Matos (2012) afirma que

segunda questão se centra na percepção de que quando o livro didático se torna o único ou o principal recurso, seja didático, ou de apoio pedagógico do professor, sua estrutura ideológica se torna hegemônica dentro da sala de aula na qual é utilizado. Isso porque o livro didático como produto cultural transmite os posicionamentos de seus autores. (MATOS 2012, p 167).

Desse modo, entendemos que os livros didáticos organizados na era colonial transmitiam a ideia da política de expansão da cultura europeia através da participação da Igreja Católica... Porém depois da independência a visão do estado guineense era de desassociar a forma de educação portuguesa ministrada até então. Porque o currículo abordava sobre a realidade europeia em relação a realidade guineense. De acordo com Cá (2008), em meados de 1964, um grupo de camaradas, do qual faziam também parte Luís Cabral, Domingos Brito e Fidélis D'almada, terminaram a elaboração do primeiro compêndio para as escolas criadas nas regiões libertadas. O compêndio chamava-se: *O meu primeiro livro de leitura*. Nas zonas libertadas de acordo com Cá (2008):

O tempo de escola não era uma pausa ou evasão, nem qualquer preparação para a vida que retirasse crianças e jovens do seu duro cotidiano. O professor era mais um combatente e a educação fazia-se em pleno teatro das operações, em plena guerra. Os recursos para esse combate eram extremamente limitados, tanto do ponto de vista material como humano, mas nem por isso deixou de lecionar nas escolas do PAIGC para dezenas de milhares de crianças. Onde faltavam meios, por não haver edifícios, nem livros, nem material didáticos, apelava-se para a determinação e criatividade, fazendo com as próprias mãos tudo aquilo que era necessário, a partir do pouco de que se dispunha. A maioria dos professores primários era jovem e só tinha a 4ª série, mas não foi isso que impediu a realização de um trabalho notável, somente possível porque justamente se confiou na juventude e nas suas capacidades, (CÁ 2008, p. 89).

Contudo, é notório que os livros didáticos na educação guineense não passavam de uma tentativa na construção de um novo material para formação de um homem novo do mesmo modo segundo Cá (2008), conduzindo a luta armada, a direção do partido e Amílcar Cabral não se esqueciam nem por um instante a necessidade de se formar um homem novo, sendo este primeiro livro um sinal para o início do ensino em massa das crianças nas regiões libertadas do país. Desse modo, percebemos que com a independência da Guiné-Bissau o nosso sistema continuava a reproduzir o sistema da educação da era colonial principalmente nas matérias ou livros didáticos. Mas o nosso foco aqui neste trabalho é analisar o livro didático de 4ª série/classe intitulado **A nossa Vida – Ciência Naturais e Ciência Sociais – 4º Ano**, publicado em 1998 pela Editora Escolar da República da Guiné-Bissau. O material é de autoria de Maria Teresa Moreira Casimiro, Maria Isabel Cassamá e Ema Rossa King e coordenado pela Monica Benoit.

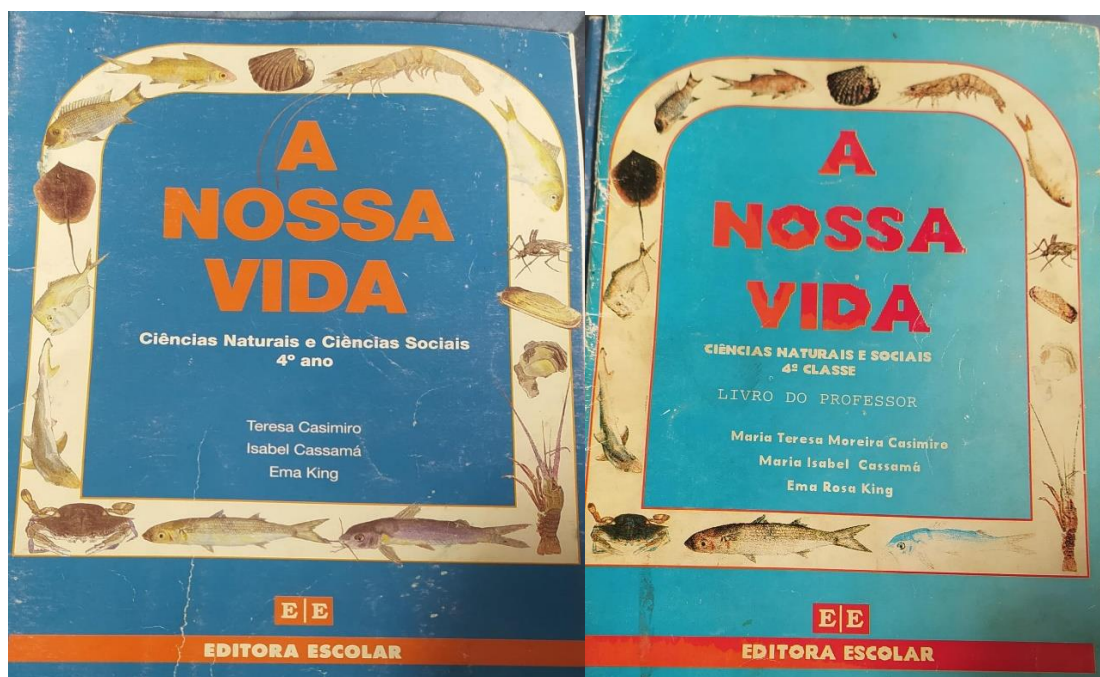
Portanto, vimos que os livros apresentam conteúdos interessantes no que concerne ao ensino e aprendizagem, também apresentam algumas realidades relacionadas ao contexto guineense. Porém, o foco é o ano em que este livro foi publicado até hoje, não houve nenhuma revisão, lembrando que a sociedade está em constante mudança.

Ademais, mostraremos alguns anexos a seguir que abordam conteúdos relacionados a antiga realidade do país, mas que não faz mais parte dela. Esses conteúdos continuam a ser ensinados nas escolas. Portanto, anexo I apresenta a capa dos dois livros. Neste caso de professor e do aluno. Anexo II apresenta conteúdos que tratam de algumas a história de escravidão como algo natural. Enquanto anexo III apresenta no seu conteúdo a ideia da civilização ocidental, a submissão ou inferiorização da pessoa negra em relação ao branco. Anexo V e VI são aqueles que apresentam a descontextualização da realidade a partir de seus conteúdos imagéticas. Além disso, vale ressaltar que desde momento que o livro foi publicado, não houve nenhuma atualização até a data presente.

ANÁLISE DO LIVRO

As análises a ser feita neste trabalho foca em “retorica, imagéticas” e conteúdos desenvolvido no livro e a sua estruturação. Não analisamos o livro na sua totalidade, mas alguns trechos e imagens que merecem ser problematizados e os critérios necessários para escolha de um livro. O primeiro item a ser analisado é a capa constituída de forma simples e um pouco atrativo adequa-se a faixa etária para qual é proposta e, ainda no contexto da capa apresenta desenhos dos mariscos e peixes que são um dos nossos recursos. O segundo item a ser analisado refere-se aos autores do livro que são: Maria Teresa Moreira Casimiro, Maria Isabel Cassamá e Ema Rossa King¹

O terceiro item a ser analisado trata-se da estrutura do livro e os temas priorizados na primeira parte do livro que são: nossa economia, a agricultura, a criação de animais, a pesca, a indústria, e o comércio: Na segunda parte do livro, trata sobre o nosso ambiente, a água, o ar, o solo, a proteção dos animais. Assim sendo percebemos que até aqui o livro obedece aos parâmetros curriculares globais de aspectos como a natureza e a sociedade se relacionam. No quinto capítulo o livro trata sobre a nossa cultura, os diferentes cultos, o fanado, o carnaval, o kussundé, o Ramadão e o Natal. Este também engloba aspectos sociorreligiosos e elementos culturais que priorizam aspectos presentes na sociedade guineense. Na questão metodologia observa-se a partir da análise uma linguagem



Anexo I

simples e fácil de compreensão, o que torna linguagem mais adequada para o público que está entre faixa etária das crianças entre 10 a 11 anos e permitem que compreendam a realidade em que vivem e a sua relação com o mundo.

Apesar de raramente encontrar crianças entre 10 a 11 anos em alguns anos atrás a ingressarem na 4ª classe devido aos atrasos da entrada na escola, de modo que numa turma se encontra de diferente idade numa sala. Mas, este não é o foco deste trabalho.

Sendo assim, o terceiro item do livro a ser apresentado é como são pensados os conteúdos do livro para este nível. Com isso, observa-se que os autores trouxeram uma ideia de que o livro foi pensado para os alunos em sua faixa etária, em termos da oferta para uma educação e oportunidade de fazer novas descobertas e trocas de ideias no âmbito de uma visão crítica através de suas opiniões expressas com a adaptação da realidade do país. Além disso as ideias de autoras é que aprendizagem será dinâmica através dos textos e fotografias presentes no livro. Segundo Oliveira (2017),

O livro, ao não problematizar o processo de escravização e repetir acriticamente as mesmas categorias coloniais – pensando o passado pelas categorias coloniais, identificado com essa posição, tratando a pessoa negra como escrava (coisa) –, faz a opressão histórica recair novamente sobre os ombros das populações subalternizadas, por meio de uma historicização que não reconhece a humanidade dessas pessoas, reforçando o racismo (OLIVEIRA 2017, p.21).

Como podemos perceber no livro, no seu capítulo que trata de a colonização europeia, o texto começa a explicar sobre a chegada dos portugueses nos litorais da África principalmente

na Guiné-Bissau nos anos de 1446, também sobre a construção de fortaleza que funcionava como ponto de troca, pois no que trata de troca nota-se que o texto não torna visível a exploração, expropriação e acumulação de riqueza pela colonização europeia via escravização ao tratar em termos abstratos de troca” simplesmente afirma que o comércio incluía escravizados.

Entretanto, no sentido racional da palavra colonização, compreende-se que a colonização é um ato ou um processo pelo qual os seres humanos ocupam novos territórios pelo mundo, pode ter como principal objetivos a habitação ou a exploração de recursos. Mas, a colonização da qual se trata, ou seja, que o livro didático trata através das suas imagens é uma prática de desumanização não de troca comerciais como mostra no livro de aluno. Segundo Casimiro et al [1996] na altura os portugueses começaram a explorar o litoral de África. Chegaram à Guiné-Bissau no ano de 1446. Construíram fortalezas que funcionaram como pontos de troca de mercadoria entre os povos africanos e portugueses”. Portanto, esta teoria de troca não coaduna com a imagem apresentado no livro do aluno. Todavia, estas imagens mostram as pessoas escravizadas a ser amarradas como animais. Também destaca a conquista dos invasores tanto na escravização, na construção da escultura e na imagem do barco, sendo assim vale refletir sobre estas questões para a estimular a atualização dos materiais didáticos da nossa educação básica para levar o ensino mais próximo à realidade e da conquista feita durante a luta de libertação nacional

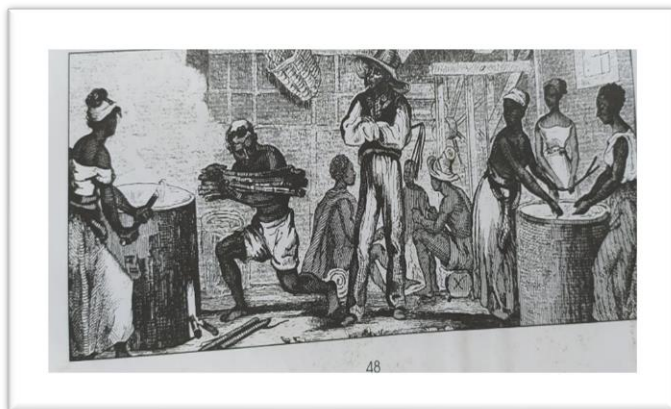


Anexo II:

Diversamente, uma estratégia descolonizar envolveria valorizar a memória, saberes e identidade de grupos ou povos subalternos, mas não como vítimas, nem por uma gentileza politicamente correta, como ocorre em diversos livros analisados. Descolonizar os livros didáticos, apresentando a diferença de modo emancipatório, requer dar verdadeiro espaço aos conhecimentos dos povos conquistados (os conhecimentos dos diversos povos indígenas, das comunidades quilombolas, dos povos do campo), que têm sido reduzidos a mitos, irracionalidade, folclore, artefatos de museu, ou saberes práticos, e que ficam na dependência da ciência como comprovadora de sua legitimidade (SANTOS; MENESES; NUNES, 2005 apud OLIVEIRA 2017, p.29).

Na segunda parte, o livro aborda o término da escravização, e a Proclamação da Independência da Guiné-Bissau. Mas as imagens deste conteúdo remetem à invasão e a desumanização do negro onde mostra uma violação do direito humano, mas não há questionamento. Pois isso, ainda coloca o negro na posição de subalternizado. De acordo com Oliveira (2017) não problematizar essa imagem significa deixar intactas as estruturas de poder e privilégio – sexistas e racistas – instituídas no período da escravidão e as quais têm efeitos ainda hoje. Anexo IV, do manual, as autoras afirmam que “quando terminou a escravatura começou a colonização do continente africano pelos europeus. A Guiné-Bissau e Cabo Verde foram colonizados pelos portugueses a partir de ano de 1836. Portanto, não foi mera coincidência, a colonização portuguesa começar no ano de 1836 e foi nesse mesmo ano que Portugal aboliu formalmente o processo de escravização dos africanos, como aborda o manual. Percebemos que a colonização e escravatura tinham o mesmo propósito a cumprir, na medida em que trata sobre a influência cultural europeia pelos povos africanos. Enfatiza o processo civilizatório como forma de vestir apresentada no manual.

Analisando a imagem, percebemos que o término da escravatura abordado ainda continua, porque a despeito da imagem, apresenta três mulheres vestida, como sinônimo de civilização também mostra ainda esta questão de hierarquia em que um é o senhor e outro é servo, (escravo) o senhor com chicote servo trabalhando. Portanto, a questão que surge aqui é: qual é a diferença da escravidão e colonização, se a colonização usa a mesma prática da escravidão? Ou imagem quer dizer que somos civilizados com a influência da cultura europeia em forma de pensar comportar e até de se vestir, mas ainda merecemos ver a imagem estampadas de pessoas negras sendo chutadas nos manuais de instrução das nossas crianças? Portanto, vale salientar que as imagens muitas das vezes simbolizam e representam os estereótipos que as crianças carregarão para o resto de suas vidas como seres inferiores e subalternados ao mundo ocidental.



Anexo III

Este anexo trata da nossa economia, a criação de animais, de aves; a imagem mostra a prática de agricultura. Neste caso, compreende-se que as autoras desejam que o aluno aprenda sobre agricultura pecuária meio ambiente de uma forma prática que privilegia a realidade vivida no dia a dia, ainda se percebe que os objetivos mostrados proporcionam aos alunos uma compreensão do mundo em que vivem e a participar dele ativamente para que se possa construir uma sociedade cada vez melhor. Portanto, para Oliveira (2017, p.17), as análises elencadas para este artigo focam em retóricas e imagéticas problemáticas, que requerem reestruturação. Isso não significa que os livros se mantêm assim como um todo, mas os trechos analisados são exemplares de uma episteme não questionada.



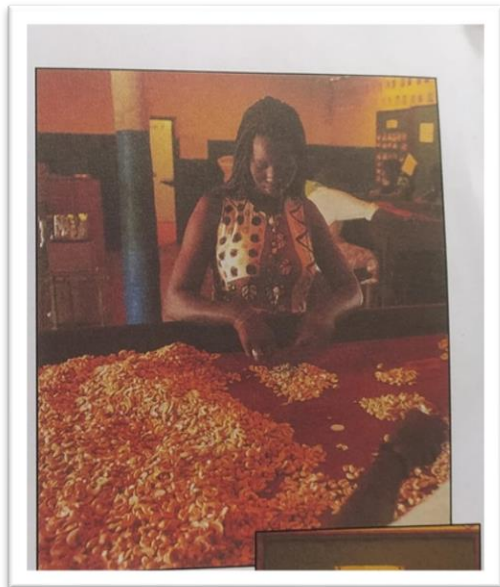
Anexo: V

Com base no que se trata no livro didático sobre a economia, criação de animais, aves entre outros elementos como a transformação de castanha de caju no próprio país, percebemos que algumas imagens do próprio livro estão descontextualizadas em termo da aula de campo que trata muito o manual do professor. Além disso, o que a imagem mostra aqui é diferente do abordado no texto. Pois no texto, o autor aborda a questão da cria familiar de casas em particular, mas a imagem aqui apresenta outra visão diferentes de crias das aves. Também vale ressaltar que tem um processo diferente quando se trata de cria familiar e o modelo de cria que a imagem nos mostra. De acordo com manual de professor.

A criação controlada permite a obtenção de bons produtos. Por isso, é necessário melhorar a produção, construindo currais para os gados e capoeira para as aves. Estes devem ser controlados por um especialista, o veterinário. O professor pode organizar uma visita de estudo a veterinário ou a um lugar de criação com os seus alunos. [CASIMIRO *et al* 1998, p. 10]

Levando em consideração a relação manual do professor e do aluno, pensando na práxis educativa, a visita de campo seria maior problema pois algumas não vai combinar com a realidade atual em que o livro é usado. Então haveria dicotomia entre material didático e a realidade vivida pelos alunos. Por isso deve haver aproximação do livro didático com a realidade do aluno e é necessário a atualização nos materiais didáticos porque o ensino não dever ser tão superficial quando se pensa em aproximá-lo à realidade dos alunos. É necessário incluir a participação de professores ou especialistas da área da educação e pais na construção do currículo escolar ou sobre o que deve ser ensinado na escola sem se distanciar muito do currículo local, não necessariamente aprender o que já sabemos mas também não abandonar aquilo que já sabemos, pois o conhecimento se complementa.

A análise no nosso trabalho não está conclusa, como podem perceber, para os que já tem oportunidade de ler o livro *A Nossa Vida*, perceberão que há algumas coisas que ainda não sofreram mudança. Mas também vale ressaltar que nenhuma sociedade continua intacta durante 26 anos sem nenhuma mudança nas suas práticas. Por isso, o livro publicado em 1998 precisa de algumas atualizações porque a sociedade muda e as suas práticas educativas também mudam.



Anexo VI:

Transformar a dita ausência de saber em presença, em conhecimento, é uma forma de resistência e re-existência epistêmica e cultural à colonialidade e aos seus modos de subalternização. É preciso reconhecer os direitos (inclusive os patrimoniais) sobre os conhecimentos que os povos do campo e indígenas mantiveram e elaboraram nas mais adversas condições nos últimos quinhentos anos (GONÇALVES, 2002, apud OLIVEIRA 2017, P.15).

De acordo com este trecho o que pode ser visto desde 1998 até neste momento, é que há muitas práticas que ainda estão impregnadas neste livro didático que não faz mais parte da sociedade guineense, além disso, a ficha catalográfica do livro mostra que foi publicado em

1998, até agora não houve nenhuma revisão. Portanto, é nessa ótica o foco nosso trabalho, isto é, se houvesse as revisões provavelmente que poderiam ter outros elementos que ajudariam no enriquecimento dos conteúdos sem menosprezar os conhecimentos que podem ser produzidos localmente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

Esta pesquisa revela a existência de matérias didáticas (livros) que consideram alguns aspectos da realidade social guineense, entre os quais pode-se destacar aspetos econômicos, sociorreligiosos, ambientais e culturais. Neste sentido, percebe-se a importância dos conteúdos abordados nos referidos livros para o ensino básico na Guiné-Bissau, uma vez que os mesmos materiais portam conteúdos indispensáveis para o contexto social guineense.

Tal como foi referido, o livro *A Nossa Vida – Ciência Naturais e Ciência Sociais – 4º Ano*, foi publicado em 1998. De 1998 a 2024 não houve nenhuma iniciativa de atualização dos conteúdos do mesmo livro. Neste sentido, percebe-se que o material analisado apresenta certas limitações em termos de sua revisão, atualização e contextualização dos seus conteúdos para adequá-los a atual realidade guineense.

Também, a universalização da realidade guineense nos conteúdos curriculares deve merecer a preocupação das autoridades guineenses voltada ao setor educativo, visto que o país conta diversas realidades socioculturais e étnicas diferentes que variam de regiões para regiões. Estas realidades não foram bem representadas referido material didáticos em análise. Portanto, percebe-se que é realçado mais a práticas da realidade europeia, principalmente quando se trata de trabalho; o manual aborda que “as famílias não são capazes de fazer todo o trabalho, por isso contratam outros trabalhadores”. Mas voltando para a imagem, se percebe o outro tipo da agricultura, nada que mostra o trabalho em grupo. Isso nos leva a problematizar a questão da atualização do material didático.

REFERENCIA BIBLIOGRAFICAS

BORGES, Sónia Vaz. Amílcar Cabral: estratégias políticas e culturais para independência da Guiné e Cabo Verde. Universidade de Lisboa Faculdade de Letras (FL) FL – (Dissertações de Mestrado). 2008. Disponível em: http://repositorio.ul.pt/jspui/bitstream/10451/411/3/17664_Tesem. Acesso em: 04/05/2021

Cá, Loureço Oconi. **A constituição da política do currículo na Guiné-Bissau e o mundo globalizado** / Lourenço Oconi Cá. – Cuiabá: EdUFMT/FAPEMAT, 2008.

CASIMIRO, Teresa. CASSAMÁ, Isabel. KING, Ema. **A Nossa Vida: Ciência Naturais e Ciência Sociais 4º ano**

CASTIANO José Paulino. **O Currículo Local como Espaço Social de Coexistência de Discursos: Estudo de caso nos Distritos de Báruè, de Sussundenga e da Cidade de Chimoio – Moçambique 2005-2006**

Disponível em Wikipédia: <https://abrir.link/cTcOm>. Acesso em 14/11/2022

GOMES, Lino, Nilma. **Relações Étnico-Raciais, Educação e Descolonização dos Currículos**. UFMG, 2012

Matos, Silveira, Júlia. **Os livros didáticos como produtos para o ensino de História: uma análise do Plano Nacional do Livro Didático -PNLD** Rio grande FURG 2012.

MENDES, Leonel Vicente. (Des)Caminhos do sistema de ensino guineense: avanços, recuos e perspectivas. Curitiba: CRV. 2019.

OLIVEIRA, Ribeiro, Evaldo. **Descolonizando os Currículos e Educando as Relações Étnico-Raciais: Pesquisas e Práticas Educativas de Raízes Africanas**. UNILAB, 2021

OLIVEIRA, Rosana Medeiros de. **Descolonizar os livros didáticos: raça, gênero e colonialidade nos livros de educação do campo**. Brasília 2017

Pinto, de Almeida, Arianne. Carvalho, Lima, Gislene. **Alfabetização e Letramento em Língua Portuguesa em Guiné-Bissau: uma análise de livros didáticos de 1ª e 3ª classe/série** Unilab 2018

SILVA, Ribeiro, Monica da. Teoria Curricular e Teoria Crítica da Sociedade: Elementos para (ré)pensar a escola. UFPR, 2008.

SILVA, Tadeu Tomaz da. **Documentos de Identidade: Uma introdução as teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autentica, 1999.

SOBRINHO JUNIOR, João Ferreira; MESQUITA, Nyuara Araújo da Silva. A evolução histórica da interação entre o leitor e o livro didático de Ciências no Brasil. Campus Samambaia. Goiana-Goiás – Brasil, 2022.