



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

LEONEL N'SANNA

**O SISTEMA CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO NA GUINÉ BISSAU:
O EUROCENTRISMO E OS DESAFIOS DA DESCOLONIZAÇÃO
DO CURRÍCULO ESCOLAR**

SÃO FRANCISCO DO CONDE

2024

LEONEL N'SANNA

**O SISTEMA CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO NA GUINÉ BISSAU:
O EUROCENTRISMO E OS DESAFIOS DA DESCOLONIZAÇÃO
DO CURRÍCULO ESCOLAR**

Trabalho de Conclusão de Curso do Bacharelado em Humanidades, na modalidade de Projeto de Pesquisa, apresentado ao Instituto de Humanidades e Letras dos Malês, como requisito parcial para a obtenção do título acadêmico de Bacharel.

Orientação: Prof. Dr. Fernando Jorge Pina Tavares.

SÃO FRANCISCO DO CONDE

2024

LEONEL N'SANNA

**O SISTEMA CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO NA GUINÉ BISSAU:
O EUROCENTRISMO E OS DESAFIOS DA DESCOLONIZAÇÃO
DO CURRÍCULO ESCOLAR**

Trabalho de Conclusão de Curso, modalidade Projeto de Pesquisa, apresentado a Instituto de Humanidade e Letras dos Malês, da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, como o requisito para a conclusão do curso de Bacharelado em Humanidades.

Data de aprovação: 08/11/2024.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Fernando Jorge Pina Tavares (Orientador)

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB

Prof. Dr. Carlindo Fausto Antonio

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB

Prof. M.e Leonel Vicente Mendes

Universidade de São Paulo - USP

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	5
2	PROBLEMA DA PESQUISA	7
3	OBJETIVO GERAL	7
3.1	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	7
4	JUSTIFICATIVA	7
5	METODOLOGIA	9
6	REVISÃO DE LITERATURA	9
7	O ENSINO DE HISTÓRIA NAS ESCOLAS DA GUINÉ-BISSAU	14
8	INFLUÊNCIA DAS ORGANIZAÇÕES INTERNACIONAIS NA EDUCAÇÃO GUINEENSE	18
9	CRONOGRAMA	20
	REFERÊNCIAS	21

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como propósito estudar o sistema curricular e o eurocentismo na educação guineense no período pós-independência. Embora seja um assunto de muita relevância, percebe-se que essa temática é pouco debatida na nossa sociedade. A Guiné-Bissau foi governada aproximadamente por quinhentos anos pelo regime colonial português que, por sua vez, não se preocupou com a educação do país. Exemplo disso é o número reduzido de pessoas que tiveram acesso à educação durante o período colonial.

Durante todo o período da dominação colonial portuguesa, o sistema educativo e curricular implementados na Guiné Bissau tentou se aproximar da realidade portuguesa, com o objetivo de assimilar o homem africano à cultura europeia e assim facilitar a dominação e exploração coloniais. Deste modo, com o fim do regime colonial, a Guiné-Bissau herdou do colonizador esse sistema de educação que vem sendo modificado ao longo dos tempos mas que ainda é fortemente marcado pelo eurocentrismo, enquanto ideologia dominante. Hoje nota-se que existe falta de vontade política da parte dos poderes públicos, no sentido de pensar e de propor políticas educacionais e curriculares que dialoguem com a nossa realidade endógena, e isso constitui um tamanho desafio para a nossa sociedade e para o nosso sistema educativo, que não consegue formar sujeito(a)s com consciência histórica e politicamente empoderados.

Nessa ótica, essa pesquisa vai estar focada nos currículos ensinados nas escolas da Guiné Bissau no período pós-colonial, partindo dos seguintes pressupostos: em que medida o sistema educativo e curricular desenvolvido na Guiné Bissau, no período pós-independência, vem contribuindo para a descolonização das mentes, como defendia Amílcar Cabral e outros líderes dos movimento nacionalistas e independentistas africanos? Será que o atual sistema curricular do ensino médio da Guiné Bissau reflete a realidade cultural endógena do país?

A partir destas perguntas, procuramos compreender como esses currículos são ensinados nas escolas do país e discutir em que medida esses currículos estão ajudando os nossos alunos a entender a realidade guineense. E também procuramos perceber de que forma é que esses currículos contribuem ou não para a formação das futuras gerações de guineenses enquanto sujeitos politicamente empoderados. Via de regra, constata-se que os nossos currículos são esquizofrênicos, visto que não expressam a realidade histórica e cultural guineense, sendo que o país sofre muita interferência de instituições e organizações internacionais que normalmente financiam as reformas educacionais e curriculares (Antonio, 2005). Olhando para a realidade da educação guineense cujos currículos escolares são esquizofrênicos e eurocêntricos, o presente estudo procura identificar mecanismos políticos e epistemológicos com vista a

contribuir, de alguma forma, com dados teóricos e empíricos, para a descolonização dos currículos escolares na Guiné-Bissau.

O presente estudo abarca a Guiné-Bissau, um pequeno país da África Ocidental, com uma superfície de 36.125km² e uma população de cerca de um milhão e quinhentos mil habitantes. Conforme Couto e Embaló, 2010 o país está situado na costa ocidental africana, limitando-se ao norte com o Senegal, a leste e ao sul com a República da Guiné-Conacri, e a Oeste pelo Oceano Atlântico. Esta região representa o que restou da presença portuguesa desde o século XV. No final do século XIX, as fronteiras foram formalmente demarcadas durante a Conferência de Berlim, realizada entre 1884 e 1885, em que se operou a divisão e a ocupação dos territórios africanos entre as principais potências coloniais europeias. Em 1886, o Acordo Franco-Português estabeleceu os limites territoriais da Guiné-Bissau, transferindo a área de Casamansa para a França e a de Cacine para Portugal.



Fonte: <https://pt.mapsofworld.com/maps/guinea-bissau-mapa.jpg>

Objeto

Sistema curricular do ensino médio na Guiné-Bissau, no período pós-independência.

2 PROBLEMA DA PESQUISA

Existe uma enorme discrepância entre o sistema curricular vigente e a realidade histórica e cultural endógenas da Guiné Bissau, no período pós-colonial?

3 OBJETIVO GERAL

O presente trabalho tem como objetivo geral estudar o sistema curricular do Ensino Médio e a sua interface com o projeto da (des)colonização do currículo escolar na Guiné Bissau no período pós independência. E também entender em que medida os conteúdos curriculares ensinados nas escolas do ensino médio dialogam ou não com a história e cultura da Guiné Bissau e em que medida contribuem para a descolonização do currículo escolar no país.

3.1 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- ✓ Analisar as propostas curriculares do ensino médio consignados na Lei de Diretrizes e Bases do Sistema Educativo Guineense (Lei n 1, 2010). no Período Pós-Colonial;
- ✓ Confrontar o desenvolvimento curricular das escolas do ensino médio com a realidade cultural endógena da Guiné Bissau;
- ✓ Verificar em que medida os conteúdos curriculares do Ensino Médio possibilitam aos estudantes guineenses a compreensão da realidade cultural e histórica da Guiné Bissau;
- ✓ Entender em que medida os conteúdos curriculares ensinados nas escolas do ensino médio possibilitam a formação de identidades africanas guineenses.

4 JUSTIFICATIVA

A Guiné-Bissau é um país que passou pelo domínio colonial português, um regime que implementou um sistema educativo assimilacionista, racista e autoritária para a manutenção do status quo colonial e a exploração capitalista. Com a expulsão dos colonizadores portugueses a partir da conquista da Independência Nacional, o país herdou esse sistema de ensino eurocêntrico que sofreu algumas reformas ao longo dos tempos, mas não foi suficiente para se

adaptar à realidade cultural endógena da Guiné, enquanto país africano com uma longa tradição histórica.

O presente estudo procura conhecer o sistema curricular do ensino médio na Guiné-Bissau, identificando os aspectos curriculares que precisam se adaptar à realidade histórica e cultural do país. Perante os fatos, percebe-se que, os currículos ensinados nas nossas escolas não expressam a nossa realidade e por isso, os nossos alunos não conhecem a verdadeira história do país, não valorizam a sua cultura e vivem numa crise identitária, assimilando e reproduzindo, através dos currículos ensinados, os costumes e as formas de vida da ex-metrópole colonizadora. Nessa perspectiva, o presente trabalho pretende contribuir com dados teóricos e empíricos, com o intuito de despertar a atenção da sociedade civil e das instituições públicas e privadas responsáveis pela difinição de políticas educacionais, sobre a necessidade de uma reforma curricular que possibilite o empoderamento e a tomada de consciencia historica das futuras gerações guineenses. Uma reforma curricular que possibilite aos aprendentes estudar de forma crítica e reflexiva a história, a cultura, a geografia e a tradição africana em geral e guinense em particular, possibilitando, assim, o seu empoderamento político e cultural.

Sabendo-se da importância que o currículo tem na construção e resignificação da identidade do(a) aluno(a), e percebendo-se que não existe uma política educacional voltada para a emancipação currículr, sendo que se trata de um assunto excluído do debate nacional, esse estudo pode abrir caminhos para que outros pesquisadores possam seguir essa trilha na produção de conhecimentos afrocentrados sobre as políticas educacionais e curriculares na Guiné Bissau.

A motivação para a realização do presente estudo, parte da nossa própria experiência individual, enquanto cidadão guineense que percorreu todos os ciclos da escolarização básica e secundária desse país africano e que aprendeu a assimilar e reproduzir os aportes culturais e epistemológicos de matriz eurocêntricos. Percori todo o ensino fundamental e médio sem conhecer um autor guineense ou uma obra de um autor guineense. E o mais triste é que eu e muitas outras pessoas da minha geração aprendemos que os guineenses não teriam capacidade de produzir ciência, pois aprendemos que a ciência só pode ser produzida por pessoas brancas. Com isso percebi que é necessário mudar esse cenário, e que é importante levantar esse debate para despertar o olhar da nossa sociedade, e sobretudo dos poderes públicos responsáveis pelas políticas educacionais do Estado Guinense.

5 METODOLOGIA

Para a realização do presente estudo, adotamos o método qualitativo, com recurso ao levantamento bibliográfico e documental, aplicação de entrevistas e questionários aos sujeitos envolvidos na construção social da escolarização guineense, bem como intelectuais e pesquisadores da área da educação, com vista à recolha de dados teóricos e empíricos para construção da pesquisa a que nos propomos realizar. Como diz (Bocato, 2006), “a pesquisa bibliográfica tem como objetivo encontrar soluções para uma questão (hipótese), utilizando referências teóricas disponíveis, além de examinar e debater as distintas contribuições do conhecimento científico”. Essa abordagem metodológica fornecerá apoio para a compreensão do tema em estudo, incluindo as abordagens e perspectivas sobre as quais o assunto tem sido tratado na literatura científica. Para a realização da pesquisa bibliográfica, selecionamos, para além de documentos oficiais como a Constituição da República e a Lei de Diretrizes e Bases do Sistema Educativo da Guiné Bissau, livros, artigos, monografias e projetos de autores conhecedores da realidade da nossa educação, entre os quais, Lourenço Ocuni Cá, Leonel Vicente Mendes, Nembali Mané, Luís Namua Utinco, Fernando Tavares, entre outros. Pretendemos igualmente aplicar entrevistas com pesquisadores guineenses como Lourenço Ocuni Cá, Leonel Vicente Mendes e Nembali Mané, através de google meet ou videochamada no WhatsApp. Pretendemos, do mesmo modo aplicar questionários a alguns dirigentes guineenses envolvidos na definição e/ou execução de políticas curriculares, entre os quais, parlamentares e sujeito(a)s ligados ao Ministério da Educação Guineense.

6 REVISÃO DE LITERATURA

A educação é muito importante para a formação de uma pessoa, pois, é através dela que adquirimos os conhecimentos úteis para a transformação da nossa sociedade, e é por meio dela que acumulamos e aprimoramos novos conhecimentos e desenvolvemos as habilidades que nos possibilitam atuar nas nossas comunidades.

Só de saber da importância que a educação tem na formação de uma pessoa, isso nos desperta interesse em saber como é que se dá esse processo. Sabendo que não existe um sistema de educação único e universal, portanto cada sociedade educa da sua forma para formar os seres humanos que contribuirão para o desenvolvimento da mesma. Nesse sentido, falar sobre os

currículos como um dos elementos principais desse processo é indispensável na medida em que sabemos que, a partir dele é que se formam os tipos de pessoas que queremos na sociedade.

De acordo com Silva (1999, p. 11-16), do ponto de vista etimológico, “a palavra currículo vem do latim “*curriculum*”, que significa pista de corrida”. Segundo o mesmo autor, podemos dizer que “no curso dessa corrida que é o currículo, acabamos por nos tornar o que somos” [...]. Silva (1999, p. 11-16) acrescenta ainda que “também o currículo é uma questão de identidade”. Nesse caso, se o currículo é uma questão de identidade, podemos levantar a seguinte questão: até que ponto os nossos currículos estão a ajudar na formação da identidade guineense? Se o currículo é uma questão de identidade, então os nossos currículos precisam ter elementos que ajudarão na construção da nossa identidade, isto é, ele precisa refletir o lugar em que está sendo desenvolvido.

Segundo Cá (2008 *apud* Silva, 1999) o currículo está ligado à construção de significados e valores culturais. Ele não está só envolvidos com a transmissão de fatos e conhecimentos objetivos, ele também é o local onde, ativamente, se produzem e se criam significados sociais. Essas interpretações sociais e culturais, no entanto, não são apenas significados encontrados eventualmente em nível pessoal ou individual. Elas estão visceralmente ligadas às relações sociais de poder e desigualdade.

Se o currículo está ligado à construção de significados e valores culturais, e a educação é um processo pela qual transmitimos os conhecimentos, princípios e valores culturais de geração para geração, então essas interpretações sociais e culturais presentes no currículo devem conter as interpretações da nossa realidade e da nossa convivência, permitindo que o nosso povo conheça a sua realidade e construa a sua identidade a partir dessa realidade. Como faz notar Antonio (2005, p. 9),

o currículo abrange todas as atividades que se desenrolam tanto na escola quanto na sociedade, sendo assim, uma construção cultural e histórica. E a sua existência também vai além do aspecto subjetivo. Não se delimita ao que está apenas na mente, mas sim, deve ser entendido, levando em conta a realidade concreta em que está inserido. Em outras palavras, o currículo é um elemento essencial no dia a dia escolar e na história do momento.

Do mesmo modo, Silva (1999, p.147) observa que as teorias críticas compreendem que o currículo é, sem dúvida, um ambiente de influência. Assim, o autor considera que os conhecimentos presentes nele refletem as marcas profundas das relações de poder na sociedade. Segundo o autor

O currículo está inserido no sistema capitalista. Ele perpetua culturalmente as hierarquias sociais, e desempenha um papel fundamental na manutenção das divisões de classe na sociedade capitalista. Ele funciona como um mecanismo ideológico do Estado capitalista, sendo basicamente um campo político. O currículo também atua ideologicamente para sustentar a ideia de que a forma de organização capitalista da sociedade é positiva e desejável (Silva, 1999, p. 147-148)

Nessa perspectiva podemos perceber que o currículo é um ambiente de influência ou um lugar de constante conflito, em que um grupo ou classe hegemônica luta para manter a sua hegemonia sobre a classe subalterna, que por sua vez também luta para conquistar o seu espaço. Dessa forma, o currículo passa a ser algo inacabado, isto é, um espaço de constante luta. É importante salientar que no processo de elaboração dos currículos, os autores que participam desse processo são influenciados por uma ideologia que eles defendem. Dessa forma, lutam para favorecer a classe na qual eles pertencem.

Na realidade guineense, a hegemonia da língua portuguesa relegou as nossas línguas nativas para as camadas sociais subalternas e exerce ainda uma grande influência no nosso sistema de ensino. Essa ideologia que constitui uma herança do colonialismo, continua sendo perpetuado por uma pequena elite dirigente assimilada e alienada que utiliza a língua portuguesa como instrumento de poder e diferenciação social para a manutenção dos seus privilégios e, por isso mesmo, não está interessada na oficialização das línguas nativas e no ensino dos aportes culturais no sistema curricular guineense.

Dessa forma, observa-se que o sistema de opressão linguística instituído pelo regime colonial português continua a vigor, porém de forma renovada e resinificado pelas novas elites dominantes do país. Por isso, quando observamos os nossos currículos percebemos que uma das marcas da opressão ainda prevalecente é a obrigatoriedade da língua portuguesa nas escolas. É mediante esse processo que as nossas línguas nativas e a nossa cultura e história vem sendo invisibilizadas e marginalizadas pelo nosso sistema educativo e curricular.

Como mencionado na introdução do presente estudo, a Guiné Bissau foi submetida a um longo processo de colonização que instituiu uma educação autoritária, elitista, seletiva e assimilacionista com o intuito de tão somente perpetuar a dominação e exploração colonial. Nesse sentido, Mendes (2022, p. 13) assinala que “a política do currículo escolar implementada nas escolas coloniais durante a época colonial tinha o objetivo de assimilar ou civilizar a população local para facilitar a dominação”. E com a expulsão dos colonizadores, a Guiné-Bissau herdou esse sistema de ensino que não foi modificado em sua totalidade devido às grandes demandas que deveriam ser atendidas pelo partido Africano da Independência da Guiné e de Cabo Verde (PAIGC) que assumiu o poder e que, nos primeiros anos após a Independência,

acabou por usar os materiais didáticos herdados da ex-metrópole colonizadora, para poder atender às demandas de modo a poder cumprir com os seus objetivos traçados que era de oferecer a educação para todos os cidadãos guineenses e atender as reivindicações da população. Nessa perspectiva, Lopes (2014) observa que:

Quando o Estado sob o comando do PAIGC iniciou a reestruturação do sistema educativo herdado do colonialismo português em busca de resposta à reivindicação crescente do direito à educação... Esta reestruturação culminou na conservação da estrutura educacional vigente na época colonial, por uma simples razão: incapacidade reconhecida por parte da “força dirigente da sociedade, vanguarda e motor da luta pela independência”... ou seja, do PAIGC, em conceder a um maior número de cidadãos a possibilidade de frequentar a escola ou de serem alfabetizados, caso não se aproveitassem as escolas, os programas e os manuais escolares já existentes. (Lopes, 2014, p. 23, *apud* Furtado, 2005, p. 125-135).

Nesse sentido, pode-se perceber, que o sistema de ensino guineense se alimentou bastante dos conteúdos e currículos deixados pelos portugueses. O que vem sendo modificado ao longo dos tempos, não foi concluído em sua totalidade para poder enquadrar a nossa realidade e ainda está longe de se adequar à nossa realidade, pois, existe uma grande influência do eurocentrismo no sistema curricular guineense, sobretudo ao nível do Ensino Médio.

Para caracterizar a forte presença do eurocentrismo no sistema curricular da Guiné Bissau, pontuamos três aspetos fundamentais: a) manutenção da língua portuguesa como único instrumento oficial de ensino e comunicação, b) ensino deficitário da história da Guiné Bissau em particular e da História da África em geral, c) Forte intervenção de organismos internacionais na educação guineense.

Após a independência nacional, o país adotou o português como língua oficial de ensino, marginalizando, assim, a língua da unidade nacional (crioulo) como não oficial e as outras “línguas étnicas”. Mesmo considerando o português como língua oficial da administração pública e do sistema de ensino guineense, a percentagem dos falantes do português não ultrapassa os 15%, da população, isto porque, muitas vezes, a língua portuguesa é falada apenas nos estabelecimentos de ensino e, às vezes, nas instituições públicas, mas com pouca frequência. O crioulo, embora não seja a língua oficial da Guiné-Bissau, é, entretanto, a língua mais falada em todo território nacional. A Guiné-Bissau é um país que possui mais de 30 “línguas étnicas” o que demonstra a existência de uma grande diversidade cultural no país. Nesse sentido, Lourenço Ocuni Cá assinala que:

Inegavelmente, a existência de culturas diversas em uma nação exige o bilingüismo como necessário, respeitando, evidentemente, e valorizando o dialeto ou língua da entidade cultural, pois a língua é uma das bases mais importantes da identidade cultural, pois é valorizando e desenvolvendo a língua que se ajuda a manter a unidade da nação (Cá, 2008, p. 130).

Reportando-nos à importância do bilingüismo para o sistema de ensino guineense, citamos, igualmente, os estudos de Tavares, sobre “Educação Bilingue e os Desafios da Inclusão da Língua Cabo-Verdiana no Sistema de Ensino [...]”. Trata-se de um estudo realizado nos Estados Unidos da América e em Cabo Verde, com o intuito de confrontar a experiência do ensino bilingue nos Estados Unidos, com a experiência neocolonial remanescente em Cabo Verde, em que a língua nacional cabo-verdiana (crioulo) não faz parte do sistema de ensino, sendo o português a única língua oficial de ensino. Segundo o autor, trata-se de uma experiência didática bem-sucedida, considerando que no caso dos Estados Unidos, o crioulo de Cabo Verde é veiculado como língua oficial de ensino, em parceria com o inglês que, nesse caso, é ensinado como segunda língua. O objetivo do estudo é, segundo Tavares, entender em que medida, essa experiência da educação bilingue pode ser praticada em Cabo Verde, com o intuito de contribuir para a descolonização do ensino e do currículo escolar em Cabo Verde. Essa experiência pode, igualmente, ser aplicada na Guiné-Bissau, considerando a similitude da situação sociolinguística, cultural e histórica, reinante entre Cabo Verde e Guiné, sendo que nos dois países, as línguas crioulas são predominantemente veiculadas pela maioria da população.

Referindo-se à situação específica da Guiné Bissau, e à semelhança do que acontece na maioria dos Países Africanos de língua oficial portuguesa (PALOP), denota-se que existem até punições para os alunos que desacatam as regras de uso da língua portuguesa nas escolas. Os alunos que não têm domínio da língua portuguesa, por vezes ficam calados durante as aulas, mesmo tendo dúvidas sobre a matéria, com medo de cometer erros de fala e para não serem ridicularizados pelos colegas e /ou humilhados pelo(a)s professores (as), pela hipercorreção que constitui uma prática constante nas salas de aulas. Essa situação provoca distúrbios psicológicos e complexos de inferioridade linguístico e cultural, afeta a aprendizagem e faz com que muitos alunos tenham um fraco desempenho e/ou mesmo acabam por abandonar a escola. Como bem observa Tavares,

se a função da educação e do currículo escolar consiste na transmissão do legado histórico e cultural de um povo, de uma geração para outra, é necessário que a língua crioula integre o sistema curricular nacional, enquanto património nacional cabo-verdiano (Tavares, 2020, p.170).

No caso concreto da Guiné Bissau, é importante salientar que a nossa língua é um patrimônio cultural e também constitui a nossa identidade. Sendo assim, não podemos continuar a transmitir os nossos saberes e culturas exclusivamente na língua portuguesa, sob pena de continuarmos a formar cidadãos alienados que não vão saber valorizar a nossa história, cultura e línguas nativas. Contraditoriamente, ainda na Guiné Bissau, falar a língua portuguesa e outras línguas internacionais são considerados por muitos como sinônimo de inteligência. Essa tendência constitui herança do colonialismo e, a ser perpetuada, representa uma grande ameaça ao desenvolvimento das línguas nativas do país que continuam sendo vistas como simples dialetos e sem condições epistemológicas para serem oficializadas e veiculadas como língua de ensino e de aprendizagem nas escolas. Com vatissima Lourenço Ocuni Cá (2008):

[...] a linguagem, é uma das manifestações culturais mais ricas e complexas. Ela é parte importantíssima da cultura e, ao mesmo tempo, veículo de cultura, na medida em que por meio dela se manifesta a cultura originária da população que dela faz uso e de outras expressões culturais que só podem conseguir sua concretização e desenvolvimento pela manifestação privilegiada da palavra. [...] Um povo que se liberta do domínio estrangeiro não será culturalmente livre, a não ser que, sem complexos e sem subestimar a importância dos contributos positivos da cultura do opressor e de outras culturas, retome os caminhos ascendentes de sua própria cultura, que se alimenta da realidade viva do meio, negando tanto as influências nocivas como qualquer espécie de subordinação a culturas estrangeiras (Cabral *apud* Cá, 2008, p. 130).

7 O ENSINO DE HISTÓRIA NAS ESCOLAS DA GUINÉ-BISSAU

O ensino de história guineense e africana, constitui, como já mencionado, um grande deficit do sistema de ensino e das políticas curriculares na Guiné Bissau, principalmente no Ensino Médio que é o foco do presente estudo. Antes de avançarmos nesse quesito, vejamos o que diz Marcus Garvey, citado por Sista,

todo povo negro (africano) precisa ler e conhecer a sua própria história nacional, a história do mundo, história social, história industrial, e a história das diferentes ciências; mas primeiramente a história do homem; porque se não sabes o que aconteceu antes que vieste aqui e o que está acontecendo no tempo em que vives, longe de ti, não conhecerás o mundo e serás um ignorante do mundo e da humanidade (Garvey, 2013, p. 130-131).

Portanto, Marcus Garvey endossava que todo povo precisa ter o conhecimento da sua própria história, cultura e sociedade. Pois conhecer a sua própria história ajuda na preservação da tradição, na compreensão da identidade, na valorização dos seus antepassados, na correção

dos erros, e evitar o preconceito e a alienação, o que favorece a compreensão da sociedade atual em que vive.

É importante salientar que essa história precisa ser escrita e contada por nós mesmos e não por outras pessoas como diz Elikia M'Bokolo no encontro alusivo à apresentação do oitavo volume da história geral da África: “A história da África precisa ser contada por dentro e não por lado de fora”, diz MBokolo. Dessa forma, podemos dizer que a história do povo guineense precisa ser escrita por nós mesmos, porque foi o povo guineense que fez e participou na construção dessa história.

Nembali Mané fez um importante trabalho sobre “Ensino de história na Guiné Bissau: colisões entre eurocentrismo e realidades históricas do país”, trazendo contribuições muito importantes sobre o ensino de história nas nossas escolas. O trabalho desse autor teve como propósito entender o papel das instituições nacionais responsáveis pela educação, no sentido de melhorar a metodologia de ensino de história, a produção de materiais didáticos e outros aportes destinados ao ensino de História. Para tal, (Mané, 2021) recorreu ao Programa Harmonizado de Ensino de História (PHEH), que o(a)s professores o(a)s utilizam como guia de orientação. Segundo Nembali, a produção desses programas foi feita pelos coordenadores nacionais da disciplina de História, a partir do INDE (Instituto Nacional para Desenvolvimento da Educação) e contou com a parceria de entidades internacionais, como a UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância). Com isso, ele queria entender se os objetivos propostos por esse material dialogam com as realidades históricas do país. O Nembali pretendia entender se, na verdade, o que está no documento é aplicado na prática educativa. Com esse propósito, comparou algumas informações contidas no documento com os depoimentos dos entrevistados da sua pesquisa. E para isso, ele colocou em estudo, o PHEP do 7º ao 12º ano da educação básica guineense. Ao analisar esses conteúdos elaborados, pode-se perceber que, os programas feitos por essas entidades desde o 7º ano ao 12º ano, os conteúdos de 8º e 12º tiveram abordagens mais diretas sobre história do país e os outros falaram da história de forma geral como pode-se verificar nas seguintes citações:

- As origens da Guiné Bissau: introdução;
 - Os reinos tradicionais do litoral, interior e ilhas da Guiné-Bissau até ao sec. XVII;
 - As migrações e a formação de Comunidades e Reinos: Balantas, Beafadas; Bijagós; Fulas; Mancanhas; Mandingas; Manjacos; Papeis.
 - Organização econômica, política social e cultural;
 - O Império do Gabú, em especial: A sua formação e o fim do domínio do Mali; A organização econômica, política e cultural; A decadência. (Programa Harmonizado de História, 8º ano *apud* Mané 2021, p.87)
- Na unidade III dos conteúdos da 12ª classe, intitulada “As resistências africanas e a luta da libertação nacional da Guiné-Bissau”:

- As resistências em África;
- O carácter das resistências Africanas, a ocupação colonial do século XIX;
- Resistência na Guiné-Bissau;
- INFALI SONCO e a revolta de 1907-1908;
- Pacificação de JOÃO TEIXEIRA PINTO (1913-1915)
- Resistência no Moçambique
- Resistência no Senegal;
- LAT DIOP, MAMADI LAMINE, ALBURI NDEAY;
- Movimento da libertação da Guiné;
- As fases da Guerra de libertação nacional e as principais dificuldades;
- A declaração unilateral da independência da Guiné-Bissau nas colinas de Boé, em 24 de setembro de 1973;
- Analisar o impacto da Guerra colonial na Guiné-Bissau e a revolução Portuguesa de 25 de Abril de 1974;
- Conhecer o acordo de Argel de 1974 e o reconhecimento da independência da Guiné-Bissau por Portugal (Programa Harmonizado de História, 12º ano *apud* Mané, 2021, p.86).

Os conteúdos do 8º ano são muito importantes para serem ensinados nas escolas, porque falam das origens da Guiné-Bissau, motivo pelo qual os tornam indispensáveis para serem estudados por todo cidadão guineense sendo que, é importante que todo cidadão guineense conheça as suas origens. Os mesmos estudos indicam que os conteúdos feitos para serem estudados nas escolas não combinam com a realidade do dia a dia do país. E também os depoimentos feitos por entrevistados na entrevistas feitas por Nembali mostram que as aulas de história não eram dinâmicas e nem são atrativas porque só os professores falavam enquanto a turma ficava calada. Outrossim, é importante realçar que não tem materiais didáticos sobre história nas escolas públicas organizado pelo Estado, o que vem dificultando aos professores (as) no desempenho dos seus trabalhos nas escolas públicas.

O país carece de materiais didáticos de história, principalmente no que se trata da história do país antes da chegada dos colonizadores. Alguns trabalhos produzidos sobre essa temática foram escritos por iniciativa individual de alguns pesquisadores nacionais e/ou estrangeiros. Não existem políticas públicas e ou governamentais direcionados para a produção de material didático e formação de professores para o ensino de história de forma adequada.

É muito ariscado contar a história de um povo ou de uma nação somente por historiadores estrangeiros. Isso pode levar à ocultação da própria história, assim como a apropriação indevida de determinados conhecimentos e fatos. Em muitos casos a história do país só é contada a partir da chegada dos portugueses, como se a Guiné Bissau não tivesse história antes desse período.

O povo guineense e, sobretudo, pesquisadores, intelectuais e historiadores nacionais precisam assumir o protagonismo na narração da nossa história, com o intuito de combater o mito segundo o qual o povo africano não possui história e cultura, para além da história da

escravidão e colonização europeias. Como bem dizia Marcus Garvey “um povo sem conhecimento da sua origem história e cultural é como uma árvore sem raízes”. Com essa afirmação, Garvey quis chamar a atenção de que o povo africano precisa resgatar e preservar sua consciência histórica, sob pena de permanecer na ignorância e alienação cultural. Na mesma ordem de pensamento Mané (2021, p.13) observa que essa consciência histórica nos leva a pensar criticamente acerca da nossa realidade, mas observa também que a falta dessa consciência histórica pode nos levar a uma auto desvalorização, facilitando assim a qualquer dominação estrangeira. Reportando-se à preservação da memória histórica, Luís Utinco afirma que:

[...] o nosso estado deve começar nos nossos currículos e implementar políticas curriculares que dialoguem com a realidade guineense, começando na história da Guiné Bissau. A identidade guineense não é formada nos currículos escolares. Se houver, por exemplo, alguma obra escrita sobre lugares como Mon di Timba, Purtu di Cacheu, ou sobre Congresso di Cassaca (um grande acontecimento durante a luta de libertação nacional) e, entre outros, é porque alguém fez estudo de campo e redigiu sobre tal, porém, não é ensinado nas escolas[...] (Utinco, 2022, p. 9).

Os lugares acima citados no trecho são lugares muito importantes que precisam ser estudados nas escolas. Por exemplo “Mon di Timba” é um monumento histórico construído nos arredores do porto de Pinjiquiti, ao lado do quartel da marinha, na cidade de Bissau, em homenagem aos trabalhadores que foram mortos por fazerem uma greve no dia 03 de Agosto de 1959, reivindicando o aumento do salário e a melhoria das condições de trabalho. No entanto, foram reprimidos violentamente, o que resultou em 50 trabalhadores mortos e mais de 100 pessoas gravemente feridos. Esse acontecimento acabou se tornando o ponto crucial para o desencadear da luta armada de libertação, liderada por Amílcar Cabral em que se iniciou em setembro de 1963.

O Congresso de Cassaca foi o primeiro congresso realizado pelo Partido Africano da Independência da Guiné e Cabo-Verde (PAIGC) nas zonas libertadas de Cassaca, onde o braço político e militar foi reorganizado, tornando-se assim o ponto de partida da luta armada no sul do país, em 1964. Do mesmo modo, o Porto di Cacheu” foi o lugar em que os escravizados eram embarcados para serem transportados para outros países. Entretanto, ao analisarmos esses acontecimentos, perceberemos que são fatos marcantes na história do país e é necessário incluí-los nos currículos escolares, para serem estudados por todos os cidadãos guineenses.

8 INFLUÊNCIA DAS ORGANIZAÇÕES INTERNACIONAIS NA EDUCAÇÃO GUINEENSE

É importante destacar a influência dos organismos internacionais nas políticas e programas de desenvolvimento da Guiné-Bissau. Devido à instabilidade política que vem assolando o país desde a independência e como decorrência, as fragilidades económicas e sociais, a Guiné Bissau recebe recursos financeiros e interferências políticas de varias instituições internacionais. Essas interferências ocorrem também na elaboração dos programas e reformas do sistema educativo do país. De entre os organismos internacionais mais influentes, destacamos: Banco Mundial (B.M), Fundo Monetário Internacional (FMI), Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), União Económica e Monetária do Oeste Africano (UEMOA), UE (União Africana), (CEDEAO) e entre outros.

Referindo-se sobre “As influências dos organismos internacionais na educação guineense: uma análise sobre políticas curriculares (1980-2010)”, Mendes (2019, p. 6) observa que cada instituição que impacta na área da educação possui sua própria perspectiva sobre o assunto, levando em consideração a história, a filosofia e a ideologia que cada uma defende. É importante notar, de acordo com esse autor, que a maioria dessas instituições são de matriz europeia, embora existam outras organizações que atuam no âmbito regional e que também possuem um outro olhar sobre a educação.

Nos termos do artigo 16º da Constituição da República da Guiné Bissau, importa questionar então, face às interferências dos organismos internacionais nas políticas educacionais, como promover uma educação libertadora e emancipadora, capaz de formar cidadãos e cidadãs guineense qualificados para o trabalho produtivo e habilitados com conhecimentos e valores que lhe permitirão inserir-se na comunidade local, contribuindo, assim, para o seu incessante progresso?

A maioria da população ativa da Guiné Bissau vive da agricultura e em zonas rurais. Porém, o nosso sistema educativo, fortemente marcado pelo eurocentrismo, não contempla conteúdos curriculares destinados à formação e educação do campo. Trata-se de um sistema curricular que não só não prepara as populações para o exercício de suas atividades profissionais agrícolas, como também invisibiliza, de forma recorrente, as suas práticas sociais e culturais, nomeadamente as línguas nativas. Esta situação nos obriga a questionar, como desenvolver políticas educacionais e reformas curriculares endógenos, de forma a atender às necessidades formativas do cidadão e da cidadã guineenses?

A Guiné-Bissau é um país com grande diversidade cultural e variação linguística. Cada grupo linguístico possui as suas formas de socialização e de organização política e social e também possui as suas formas peculiares de produção. Face a essa diversidade sociocultural, um currículo pensado a partir da Europa não consegue dar conta das particularidades e pluriversalidades culturais da Guiné Bissau. De notar que mesmo as organizações sub-regionais não conseguem atender a essa diversidade, visto que no próprio continente africano existe uma grande diversidade entre os países. Os organismos internacionais tendem a universalizar a educação a partir das suas perspectivas eurocêntricas e universalizantes, invisibilizando de forma etnocêntricas as particularidades locais e regionais da Guiné Bissau e de cada país africano, de um modo geral. Essa universalização em primeiro lugar vai facilitar a globalização cultural, que, por sua vez, permitirá para que aconteça esse processo de redução da diversidade cultural, e também vai padronizar os modos de ser e agir das pessoas, com base na ideologia dominante, neste caso a cultura europeia. Corroborando esse pensamento, Silva (2011, p. 69), observa, no seu estudo sobre “globalização e currículo: atores e um estudo exploratório na Guiné-Bissau”, que o nosso Estado segue uma agenda globalmente estruturada. Desta forma, segundo (Silva, 2011), pode-se considerar que existe uma tendência de uniformização das estruturas de base entre os países economicamente dependentes dos financiamentos das instituições financeiras internacionais, e, no caso concreto dos financiamentos destinados às reformas educacionais, denota-se uma tendência à padronização das práticas curriculares desses países, particularmente da Guiné Bissau. De certa forma, a padronização dos conteúdos curriculares facilita a manutenção e propagação da ideologia capitalista e neoliberal, transformando as escolas em aparelhos ideológicos de Estado (Althusser) e instrumentos de instrução e disseminação do capitalismo, enquanto instância formadora de sujeito(a)s com competências para tão somente se adequarem às exigências do mercado de trabalho.

Como vaticina Amílcar Cabral, na obra “A Arma da Teoria” uma das formas que o colonialismo encontrou para dominar os povos colonizados foi a negação das suas culturas e identidades, obrigando-os, por vezes, a assimilar a cultura do colonizador, como forma de manter o status quo colonial. Na mesma ordem de pensamento, Carter G. Woodson (2018) assinala que:

Os oponentes da liberdade e da justiça social decidiram elaborar um programa que escraviza a mente do negro, já que a liberdade do corpo deveria ser concebida. Se você controla o pensamento de um homem, você não precisa se preocupar com suas ações. Você não precisa dizer a ele para não ficar aqui ou ir além, ele encontrará seu “lugar apropriado” e permanecerá nele. Você não precisa mandá-lo para a porta dos fundos, ele irá sem ser mandado. De fato, se não houver uma porta dos fundos, ele

REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**. Rio de Janeiro: Graal 2 (1985).
- ANTONIO, Carlindo Fausto. "Descolonização do currículo escolar." Abordagens políticas, históricas e pedagógicas de igualdade racial no ambiente escolar. Redenção: UNILAB (2015): 15-25.
- BENJAMIN Sista Luísa. **Marcos Mosiah Garvey, A estrela negra**. Edição especial online. Publicado em 13 de agosto de 2013.
- BOCCATO, Vera Regina Casari. **Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação**. Revista de Odontologia da Universidade Cidade de São Paulo 2006 set-dez; 18(3)265-74.
- CÁ, Loureço Oconi. **A constituição da política do currículo na Guiné-Bissau e o mundo globalizado**. Editora da Universidade Federal de Mato Grosso Av. Fernando Corrêa da Costa, s/nº, 2008.
- CABRAL, Amílcar. **A Arma da Teoria**. Edição do departamento de informação, propaganda e cultura do C. C. Do PAIGC. Execução gráfica de editorial, Avante, SARL, Portugal 1984. Conferência de Intelectuais/pesquisadores da África e da Diáspora. Disponível em: <https://youtu.be/kpBjk13BH2E?si=7wFh09NQPNyIZtdn> ,05-10-2024.
- DA SILVA.M.F.Rui. **Globalização e currículo: atores e processos. Um estudo exploratório na Guiné-Bissau**. Dissertação de Mestrado Universidade do Minho Instituto de Educação. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/19688#:~:text=referenciar%20este%20registo%3A-,https%3A//hdl.handle.net/1822/19688,-T%C3%ADtulo%3A%C2%A0.25-06-2012> <https://repositorio.unilab.edu.br/jspui/handle/123456789/2135?mode=full#:~:text=para%20este%20item%3A-,repositorio.unilab.edu.br/jspui/handle/123456789/2135,-Registro%20completo%20de.26-10-2020>
- LOPES.Luísa Da Silva. **E A Lei De Bases Do Sistema Educativo Da Guiné-Bissau. Uma Análise Do Processo De Construção Política**. <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/13778/1/A%20LEI%20DE%20BASES%20DO%20SISTEMA%20EDUCATIVO%20DA%20GUIN+%C3%AB-BISSAU.pdf>. Universidade de Aveiro. 2004
- MANÉ, Nembali. **Ensino de História em Guiné-Bissau** : colisões entre eurocentrismo e realidades históricas do país. Disponível em: <https://repositorio.unilab.edu.br/jspui/handle/123456789/2340#:~:text=para%20este%20item%3A-,repositorio.unilab.edu.br/jspui/handle/123456789/2340,-T%C3%ADtulo%3A%C2%A0.2021.20-08-2021>.
- MENDES, Leonel Vicente. "As influências dos organismos internacionais na educação guineense: uma análise sobre políticas curriculares (1980-2010)." (2019). Disponível em: repositorio.unilab.edu.br/jspui/handle/123456789/167105-10-2024.
- TAVARES, Fernando Jorge Pina. **Educação, cultura e ideologia em Cabo Verde**: um estudo sobre a exclusão da língua materna do sistema de ensino, no período pós-colonial.

2004. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004. Acesso em: 30 jun. 2023.

TEIXEIR, Tamilton Gomes, **Análise Histórica e Social do Conflito e da Instabilidade Política na Guiné-Bissau e suas Configurações (1980-2019)**. Instituto Universitário de Lisboa, Dezembro, 2020.

UTINCO2.N. Luís. **Curricularização Da Educação Básica No Pós Independência Da Guiné-Bissau**1. Disponível em:

WOODSON, Carter G. **Deseducação do Negro**. Tradução-Kwame Afonso N. Atunda. São Paulo: Medu neter livros, 1ª edição, 2018.