



UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA

AFRO-BRASILEIRA

INSTITUTO DE HUMANIDADES – IH

BACHARELADO EM ANTROPOLOGIA

CALADO SANHÁ

**OS POVOS GUINEENSES NO ENSINO NACIONAL: UMA LEITURA
ANTROPOLÓGICA A PARTIR DE MATERIAIS DIDÁTICOS DO 7º A 9º ANO**

REDENÇÃO

2024

CALADO SANHÁ

**OS POVOS GUINEENSES NO ENSINO NACIONAL: UMA LEITURA
ANTROPOLÓGICA A PARTIR DE MATERIAIS DIDÁTICOS DO 7º A 9º ANO**

Monografia apresentada ao Curso de Graduação em Antropologia da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, como requisito parcial para obtenção do título de Bacharelado em Antropologia.

REDENÇÃO

2024

Ficha catalográfica

Sanhá, Calado.

S217p

Os povos guineenses no ensino nacional: uma leitura antropológica a partir de materiais didáticos do 7º ao 9º ano / Calado Sanhá. - Redenção, 2024.
67f: il.

Monografia - Curso de Antropologia, Instituto de Humanidades, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Redenção, 2024.

Orientadora: Profª Drª Carla Susana Alem Abrantes.

1. História - Estudo e ensino. 2. Competência. 3. Material didático. I. Título

CE/UF/BSP

CDD 370

CALADO SANHÁ

**OS POVOS GUINEENSES NO ENSINO NACIONAL: UMA LEITURA
ANTROPOLÓGICA A PARTIR DE MATERIAIS DIDÁTICOS DO 7º A 9º ANO**

Monografia apresentada ao Curso de Graduação em Antropologia da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, como requisito parcial para obtenção do título de Bacharelado em Antropologia.

Aprovado em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª. Carla Susana Alem Abrantes (Orientadora)

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB

Prof Dr. Leandro de Proença Lopes (1ª Examinador)

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB

Profª Drª. Aline Cristina de Oliveira Abbonizio (2ª Examinadora)

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB

Dedico este trabalho aos meus familiares, em particular, meu pai, minha mãe e meus irmãos.

AGRADECIMENTOS

Começo agradecendo a Deus, minha família, meu pai Carlos Sanhá, que é uma pessoa de pouca conversa, no entanto as suas conversas ou melhor falas, foram e ainda são muito importante na construção do meu conhecimento, a minha mãe Rosa Imbali, mesmo conversando comigo sobre a vida acadêmica, mas a palavra que ela nunca esqueça de me dizer é “juízo”, essa palavra é muito significativo na minha vida pessoas, assim como na vida acadêmica. Meu agradecimento em especial, a minha orientadora, no lugar de Carla Susana Alem Abrantes, que sempre dedica seu precioso tempo (em qualquer momento) para me responder sobre o trabalho. Agradeço também meus irmãos, por me incentivar sempre nesta minha jornada acadêmica, e sem esquecer dos meus amigos que hoje essa caminhada acadêmica me deu (chamar eles pelo nome, podemos tirar uma página só escrevendo), considero eles hoje não como amigo, mas como irmão, sempre estão junto comigo, de perto ou longe, em particular cito Etilenia Albertino Dias. E por último agradeço Wintem Sanhá, que dedicou muito do seu tempo para conseguir os fascículos que usei no trabalho, e também Nembali Mane por seu auxílio sobre Programa Harmonizado De História, com esse programa consegue finalizar o trabalho que estou construindo.

RESUMO

O presente trabalho realiza um estudo sobre os programas do Instituto Nacional Para o Desenvolvimento da Educação e materiais didáticos utilizados no ensino da história no Liceu Samora Moisés Machel. O objetivo é analisar como as histórias dos povos guineenses são representadas nos programas e materiais didáticos utilizados no ensino de História do 7º a 9º ano na Guiné-Bissau. O Programa de História deste nível visa capacitar os alunos a interpretar fatos históricos, e compreender a si próprio e a sociedade onde vivem. Através disso, o estudo começa abordando a educação ao longo do tempo no país, que abrange “antes da invasão europeia, até pós-colonial” incluindo os desafios da educação nos dias atuais. Para compreender como o INDE aborda as *competências* e os conteúdos históricos guineense na educação, assim como os fascículos (material didático). O presente trabalho seleciona as *competências* relevantes voltadas para a Guiné-Bissau no ensino da história, e também debate como essas *competências* são essenciais no ensino e aprendizado dos alunos. Por último, os fascículos do Liceu Samora Moisés Machel são analisados como estudo de caso, de modo a avaliar o seu alinhamento com o Programa Harmonizado de História (PHH).

Palavra-chave: História – Estudo e ensino, Competência, Material didático.

RESUMI

É prizenti tarbadju n'na realixa un studu sobri prugramax di Inxtitutu Nacional para Dizinvolvermentu da Edukaxon i ku textus kuta utilizadu pa sina ixtoria n'na skola di Liceu Samora Moisés Machel. Ku ôbijetivu di analixa kuma ku ixtorias di povu guineenses ta reprizenta n'na prugramax ku textus ku ta sinadu ixtoria di 7º a 9º ano n'na Guiné-Bissau. Éx prugrama di ixtoria di é nibel, prupui kuma alunus n'na pudi n'interpreta ixtorias, pa é pudi n'tindi cé kabesa propi i ku socedadi ku é n'na vivi nel. Asin, é studu kunsá fala di edukaxon disna di mangax di tenpu, té atualmenti. Pá kunprindi kuma ku INDE tá scribi konpitensia ku kontiudux, asin suma tambi textus. É prizenti tarbadju n'na faci selason di konpitensia m'purtanti sobri Guiné-Bissau pa ensinu di ixtoria, i tambi tarbadju n'na dibati kuma ku konpitensia i n'purtanti pa sina alunus. Pa fin, textus di Liceu Samora Moisés Machel n'na bai analixadu suma studu di kasu, asin pa pudi avalia si kontra ke ku sta n'na prugrama i el ku ta sinadu alunus.

Palabra tchabi: Ixtoria – studu i ensinu, Konpitensia, Textus.

LISTAS DE FIGURAS

Figura 1 e 2 – Fascículo de 7ºano	49
Figura 3 – Fascículo de 7ºano	50
Figura 4 e 5 – Fascículo de 7ºano	51
Figura 6 e 7 – Fascículo de 7ºano	52
Figura 8 e 9 – Fascículo de 7ºano	52
Figura 10 e 11 – Fascículo de 7ºano	53
Figura 12 e 13 – Fascículo de 7ºano	53
Figura 14 e 15 – Fascículo de 8ºano	54
Figura 16 e 17 – Fascículo de 8ºano	55
Figura 18 e 19 – Fascículo de 9ºano	56
Figura 20 e 21 – Fascículo de 9ºano	56
Figura 22 e 23 – Fascículo de 9ºano	57
Figura 24 e 25 – Fascículo de 9ºano	57
Figura 26 e 27 – Fascículo de 9ºano	58
Figura 28 e 29 – Fascículo de 9ºano	58
Figura 30 e 31 – Fascículo de 9ºano	59
Figura 32 e 33 – Fascículo de 9ºano	59
Figura 34 e 35 – Fascículo de 9ºano	60

LISTAS DE ABREVIATURAS E SIGLAS

INDE – Instituto Nacional Para o Desenvolvimento da Educação

PHH – Programa Harmonizado de História

LSMM – Liceu Samora Moisés Machel

PAIGC – Partido Africano para Independência de Guiné e Cabo Verde

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO	12
2.	PROCEDIMENTO METODOLÓGICO	15
3.	CAPÍTULO 1.....	20
	ASPECTOS DO SISTEMA EDUCACIONAL DA GUINÉ-BISSAU AO LONGO DO TEMPO.....	20
3.1.	Educação ancestral nas sociedades africanas particularmente na Guiné-Bissau.....	20
3.2.	Educação invasora no período colonial na Guiné-Bissau.....	24
3.3.	A Resistência contra educação invasora (colonial) e a educação depois da independência	27
4.	CAPÍTULO 2:.....	32
	O INDE E O PROGRAMA COMO DOCUMENTO NORTEADOR DE EDUCAÇÃO	32
4.1.	Programas e Suas Competências	32
4.1.1.	Descrição e análise <i>Competência de Base 2</i> : “Descrever o processo da evolução da vida do homem nas sociedades da Pré-História e relacionando-as com o povoamento da Guiné-Bissau”.	34
4.1.2.	Descrição e análise <i>Competência de base 2</i> : “Descrever o processo do desenvolvimento histórico das principais comunidades de Reinos Tradicionais da Guiné-Bissau até ao Séc. XVII”.....	36
4.1.3.	Descrição e análise <i>Competência de Base 2</i> : “Compreender as causas do fracasso das resistências africanas antes e durante a dominação europeia”.....	38
4.1.4.	Descrição e análise <i>Competência de Base 4</i> : Propõe “Relacionar as lutas de libertação Nacional dos países africanos com afirmação da liberdade e dignidade do Homem”.....	42
5.	CAPÍTULO 3:.....	46
	A ESCOLA E O MATERIAL DIDÁTICO DO 7º AO 9º ANO – UM ESTUDO DE CASO.....	46
5.1.	Descrição e análise dos conteúdos no fascículo selecionados para esta monografia.....	48
6.	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	62
7.	REFERÊNCIAS.....	64

1. INTRODUÇÃO

Na maioria das vezes, conhecemos pouco a nossa história por meio dos relatos familiares ou de nossos avós, e não pela educação ou pelo currículo educacional do país. Em outros casos, só passamos a conhecer aspectos da nossa história quando estamos fora do país. Por este motivo, escolhi desenvolver este trabalho porque a valorização da história nacional e local é essencial para o desenvolvimento da identidade nacional. Como destaca Araújo (2017) a história fornece a base fundamental para compreendermos o mundo em que vivemos, revelando origens, formas de pensar e genealogias. Para Fonseca (2006), essa abordagem permite a preservação e a organização das experiências passadas e presentes, para que elas não se percam e se integrem à nossa cultura e tradições.

Além disso, é relevante que os alunos e alunas aprofundem o conhecimento sobre suas próprias histórias locais, a fim de desenvolver uma compreensão mais ampla da sua própria realidade. Por este motivo, esta pesquisa tem grande relevância social-histórica e identitária, pois auxilia na compreensão da importância da história guineense para os alunos do 7º ao 9º ano. Igualmente, contribui para que os alunos e as alunas entendam a importância dos grupos étnicos na construção da identidade nacional. Portanto, é fundamental que os gestores educacionais façam o esforço necessário para promover uma educação melhor e contextualizada para os alunos dessa faixa etária.

Ensinar a história local do próprio país, significa o aprimoramento da história, e dos saberes que as suas localidades possuem que devem ser transmitidas (Assis; Bellé; Bosco, 2013). Um povo que não conhece sua própria história corre o risco de ser vítima de um passado desconhecido, podendo, assim, repeti-lo inconscientemente. Viver sem conhecer o passado é como viver na escuridão. Assim, esta monografia busca analisar como as histórias dos povos guineenses são representados nos programas e materiais didáticos utilizados no ensino de História do 7º a 9º ano na Guiné-Bissau, a partir de uma visão antropológica.

A educação na Guiné-Bissau, assim como em grande parte da África antes da colonização, era oposta à educação dita “moderna”. Até os dias atuais, essa forma tradicional de educação continua permanente e viva na sociedade africana, assim como na Guiné-Bissau. Antes da chegada dos portugueses na Guiné-Bissau, havia métodos próprios de ensino e aprendizagem, que eram fortemente baseados na oralidade. O conhecimento era transmitido dos mais velhos aos mais jovens, assim preservando suas tradições e costumes através das gerações (Hampâté Bâ, 2010).

A *fala* desempenha um papel fundamental na preservação das tradições dos antepassados, assim como na educação dentro da sociedade tradicional africana (Hampâté Bâ, 2010). Não era necessário ter escolas formais para adquirir conhecimentos, pois eles podiam ser transmitidos através do trabalho no campo, com mestres e pessoas mais velhas (anciões). E esse ensino era comum entre vários grupos étnicos, que de certa forma ia (e continua) fortalecendo suas identidades culturais (Tchuda, 2017).

Antes da chegada dos portugueses em 1446, não havia ensino português na Guiné-Bissau. As atividades educacionais começaram a ser vistas a partir de 1652, com a iniciativa do padre Antônio Vieira e a introdução da educação cristã pelas missões católicas (Cá, 2005). O ensino colonial português, no início da colonização, não apenas ignorava a realidade do país, mas também contrariava as necessidades de desenvolvimento cultural e econômico da comunidade (Sané, 2018). Em 1834, o governo liberal português tentou implementar um projeto educacional na Guiné-Bissau, mas alcançou apenas uma pequena parte da população urbana (Namone, 2014). Além disso, o Estado retirou a educação das mãos das missões católicas, e foram expulsas do território da Guiné-Bissau. No entanto, com o regime de António de Oliveira Salazar em 1933, a ligação com a Igreja Católica foi restabelecida, permitindo que retomassem suas atividades educacionais na Guiné (Tchuda, 2017).

O objetivo principal da educação colonial portuguesa era os “indígenas” e torná-los civilizados e cidadãos portugueses¹. Porém, até 1950, quase 99% da população guineense era analfabeta, assim indicando uma forte resistência ao ensino português. Os nativos resistiram fortemente para preservar suas culturas e tradições (Tchuda, 2017). A cultura europeia e a Igreja Católica influenciaram significativamente a cultura africana em geral, de forma específico na Guiné-Bissau, e a independência do país em 1973 foi um marco histórico importante.

Durante a colonização, muitos países africanos, incluindo a Guiné-Bissau, estabeleceram formas de resistência contra a dominação colonial. Em 1950, muitos movimentos de libertação surgiram, e o Partido Africano para Independência de Guiné e Cabo Verde (PAIGC) foi uma delas, criado por Amílcar Cabral com o objetivo de promover a unidade entre Guiné e Cabo Verde e expulsar o regime colonial (Namone, 2014). Cabral vê a luta não apenas como uma forma de expulsar os colonizadores, mas

¹ O processo de assimilação refere ao método em que os indivíduos ou grupos abraçam características do povo ou grupo dominante, ou seja, este processo possui capacidade de envolver os costumes, línguas, valores, etc.

também como uma estratégia para formar futuros administradores da nação guineense e estruturar a consciência de um Homem novo, livre de qualquer tipo de dominação (Freire, 1978, *apud* Namone, 2014).

Em 1963, o PAIGC iniciou sua luta armada contra as opressões coloniais. Um ano depois, em fevereiro de 1964, organizou seu primeiro congresso, estabelecendo planos para a educação nas zonas libertadas, criando escolas e aumentando a capacidade de instrução em todas as regiões libertadas (Cabral, 1977 *apud* Namone, 2014, p.58). Após a sua independência, em setembro de 1973, o Estado guineense continuou com o programa de ensino colonial. Em 1977, foi organizado o II Congresso em Bissau. Nesse congresso, o PAIGC tomou diversas medidas para reformar a educação na Guiné-Bissau, mantendo a língua portuguesa como oficial (Furtado, 2005). Até hoje, a língua é um grande desafio na educação guineense. O português é pouco falado nas áreas rurais, onde a população guineense utiliza majoritariamente o crioulo, além de mais de duas dezenas de outras línguas. O crioulo é um símbolo da resistência colonial e carrega valores significativos que simbolizam a cultura guineense (Sané, 2018).

Este é um estudo sobre educação em relação à história nacional e local da Guiné-Bissau a partir do seu currículo educacional do ensino básico. E, como recorte, a análise e compreensão dos conteúdos da história nacional e local inseridos no material didático do ensino do 7º a 9º anos na Guiné-Bissau, particularmente, no Liceu Samora Moises Machel (LSMM). Assim, o objetivo do presente trabalho é analisar como as histórias dos povos guineenses são representados nos programas e materiais didáticos utilizados no ensino de História do 7º a 9º ano na Guiné-Bissau, a partir de uma visão antropológica.

O estudo da História Local, para Siqueira (2020), permite uma valorização incluindo a construção das questões ligados à memória e ao patrimônio que compõem uma nação ou comunidade local ao longo do tempo. Sabe-se que a história nacional abrange a formação e evolução de um Estado, incluindo a cultura nacional e local, que giram em torno das identidades nacionais. Baniwa (2006, p. 129), no seu livro “O Índio Brasileiro”, nos ensina que “de qualquer sistema cultural de um povo, englobando mecanismos que visam à sua reprodução, perpetuação e/ou mudança”. Ainda para ele (2006, p. 130) “A educação praticada e vivenciada pelos povos [...] possibilita que o modo de ser e a cultura venham a ser reproduzidas pelas novas gerações, [...]”.

Neste trabalho específico emerge uma relação entre as *competências* selecionados pelo Instituto Nacional para Desenvolvimento da Educação (INDE) dentro do Programa Harmonizado de História (PHH), assim como dos conteúdos abordados nos

fascículos (material didático) do ensino do 7º a 9º ano no LSMM. Assim, procuramos responder às questões relativas aos conteúdos estabelecidos pelo governo guineense para os estudantes de 7º a 9º ano. Em termos específicos, foram propostos objetivos: 1) Analisar a presença e a importância das histórias dos povos guineenses nas competências do programa do INDE para ensino no materiais didáticos de 7º ao 9º ano; 2) Investigar as representações culturais e identitárias da história local guineense e dos conteúdos selecionados pelo INDE dentro do Programa Harmonizado de História 7º ao 9º ano. 3) Entender como o Liceu Samora Moisés Machel alinha o material didático com o programa harmonizado de história para o ensino e aprendizado dos alunos do 7º ao 9º ano.

O Programa Harmonizado de História (PHH), criado pelo Instituto Nacional Para o Desenvolvimento da Educação (INDE), visa capacitar os alunos a interpretar fatos históricos, desenvolvendo sua identidade e compreensão da sociedade em que vivem, relacionando esses fatos à história nacional, africana e mundial (Inde, 2014). O programa busca promover a aprendizagem e ampliar o acesso à educação, oferecendo uma compreensão mais profunda de diversos temas. A *competência* é vista como um conceito que engloba o processo de aprendizado na educação, ligada a capacidade e habilidade, etc. (Dias, 2010). Assim as *competências* do PHH são fundamentadas em habilidades e conhecimentos que ajudam os alunos a enfrentar desafios educacionais de maneira eficaz (Dias, 2010). Por outro lado, o fascículo ou material didático é uma ferramenta essencial utilizada para auxiliar os alunos nas atividades pedagógicas, auxiliando no processo de aprendizagem (Dias, 2023). Partindo deste cenário, o programa e o fascículo do Liceu Samora Moisés Machel (LSMM) é o centro da investigação. Posteriormente, será fornecido em maiores detalhes com precisão sobre PHH e fascículos do LSMM.

2. PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

Os procedimentos metodológicos percorrido durante a elaboração do trabalho foram: uma revisão bibliográfica sobre o Sistema Educacional Guineense e levantamento de documentos relativos ao ensino em nível nacional bem como local, junto à escola Liceu Samora Moisés Machel. Foram encontrados documentos apresentados pelo Programa Harmonizado de História (PHH) do Instituto Nacional para Desenvolvimento da Educação (INDE).

Assim, procurei autores que escreveram sobre a temática da minha pesquisa ou semelhante voltado à Guiné-Bissau. Ao longo deste percurso, concentrei a minha atenção em três 3 grandes partes, que são: Educação Pré-colonial, Colonial e Pós-Colonial, na Guiné-Bissau. Neste mesmo caminho, concentrei meu foco em achar os textos mais recentes porque, os trabalhos recentes possuem informações atualizadas sobre o assunto

Eu, enquanto leitor durante a procura dos textos, fazendo leitura dos textos achados na revisão da literatura,, acabo por encontrar outros textos relevantes que poderiam auxiliar no desenvolvimento do meu trabalho. Entretanto através das citações feitas dentro dos textos ou artigos publicados, isso suscitou mais curioso de ler a obra principal, e dentro dele, de poder encontrar algo de grande importância para construção do meu trabalho. Além disso, também é uma forma de evitar fazer muitos *apud* dentro do trabalho. Por outro lado, os autores que fundamentam o procedimento da construção do presente trabalho sobre ensino na Guiné-Bissau são cruciais. Repare-se que as referências bibliográficas selecionadas são as produções mais recentes do que antigas, o que não torna as obras antigas menos relevantes.

Depois de todo percurso para encontrar os textos e fazer as leituras, sigo fazendo os fichamentos de todos os textos, procedimento que sempre uso para evitar perder ou esquecer dos trechos importantes retirados dentro dos textos, e no mesmo momento aproveito colocando as referências bibliográficas, pois isso também auxilia nos últimos momentos para organização das referências.

Um dos procedimentos mais complexo durante todo o percurso acima mencionado diz respeito à “organização”, ou seja, organização do todo corpo de trabalho. Sublinho dizendo que, sem dúvida, é a parte com mais foco e precisão. Os textos têm que ser apresentados de forma coerente em todos os pontos desenvolvidos, conexão entre diálogo dos autores e ainda unindo esses diálogos com as minhas próprias colocações (ideias), e isso me auxilia na interação com os autores, ou seja, aqui posso fazer comentários dependendo do meu ponto de vista, ou meu olhar crítico. Nesse sentido, o material apreciado foi submetido a um procedimento de interpretação e análise a partir de reflexões suscitadas pela literatura teórica.

Estas produziram um certo tipo de conhecimento que está disponível para análise ao longo do trabalho. No caso de programa, será analisada as *competências* voltadas ao ensino nacional e local da Guiné-Bissau do 7º a 9º ano. Sendo assim, no Programa do 7º ano, destaca-se a *Competência de Base 2*, sendo a única selecionada para descrição: “Descrever o processo de evolução da vida do homem nas sociedades da Pré-História e

relacioná-lo com o povoamento da Guiné-Bissau”. No programa do 8º ano, também se evidencia a *Competência de Base 2*: “Descrever o processo de desenvolvimento histórico das principais comunidades e Reinos Tradicionais da Guiné-Bissau até o século XVII”. Por fim, no PHH do 9º ano, são tratados tanto a *Competência de Base 2* quanto a *Competência de Base 4*. A *Competência de Base 2* propõe “Compreender as causas do fracasso das resistências africanas antes e durante a dominação europeia”, enquanto a *Competência de Base 4* sugere “Relacionar as lutas de libertação nacional dos países africanos com a afirmação da liberdade e dignidade do homem”. Estas *competências* são epicentro da análise no capítulo 2.

Após descrição e análise do programa, partimos para os fascículos (material didático) de ensino da História de 7º a 9º ano. Para ter acesso aos fascículos das Histórias deste nível, tive que entrar em contato com meu irmão mais velho para me auxiliar a ter acesso. O foco era em três (3) escolas públicas, para que eu pudesse fazer as comparações se realmente os conteúdos das Histórias dadas nessas escolas são as mesmas, porém não aconteceu, não consegui ter acesso dos fascículos das três escolas. Acabei conseguindo apenas de uma escola: o Liceu Samora Moisés Machel – (LSMM).

O LSMM é uma escola pública em Bissau, situada no bairro Granja, próximo à Escola Normal Superior Tchico-Té². A escola possui espaço para cantina, biblioteca, sala dos professores, banheiros separados para professores e alunos, além de salas de aula.

Assim concentrei minha atenção neles. Nos primeiros momentos achei que os textos enviados de Guiné-Bissau não estavam completos, mas acabei descobrindo que cada escola elabora os próprios conteúdos seguindo o programa, ou trabalhando com os fascículos da outra escola. Para elaboração do fascículo, as escolas selecionam o que acharem relevante dentro do programa para desenvolvimento e aprendizagem dos alunos. Percebi isso só quando fiz contato com o PHH produzido pelo INDE.

E para ter acesso a PHH, por sua vez, tive que entrar em contato com Mané (2021), através da leitura do seu trabalho de conclusão, intitulado: Ensino de História em Guiné-Bissau: colisões entre eurocentrismo e realidades históricas do país. Ao ler o texto, acabei tropeçando no Programa Harmonizado de História – (PHH), como é relevante para meu estudo, resolvi contatá-lo. Levou duas semanas para que ele me enviasse o arquivo. Depois de ter acesso ao arquivo, comecei logo a exploração junto com os fascículos. Ao

² A Escola Normal Superior Tchico Té (ENSTT) foi criada em 1979 após a tomada da independência para a formação de um homem novo, o futuro de desenvolvimento do país.

longo da exploração, acabei percebendo que não é algo fácil de explorar, pois passei muitas dificuldades para entender que, nem tudo dentro do programa se encontra dentro dos fascículos explorados de 7º a 9º ano. Através disso, selecionei dentro do PHH as *competências* de bases relevantes, para fazer comparação com os fascículos.

É relevante apontar que não focamos em trabalhar com Angola, Moçambique, ou África de modo geral porque é um espaço “macro” onde não vou dar a conta. Escolhi trabalhar com Guiné-Bissau, particularmente, no Liceu Samora Moisés Machel, como centro da investigação. Além de a Guiné-Bissau ser o meu país de origem, este Liceu é um espaço “micro” para o meu estudo, e é neste Liceu que eu fiz o meu ensino fundamental até o médio completo. Ainda aponto que escolho trabalhar com nível de 7º ao 9º ano porque são nesses níveis que os alunos têm mais capacidades de compreender e interpretar os textos ensinados dentro da sala de aula.

De acordo com Bereman (1975), citado por Abrantes (2022), os caminhos para o fazer etnográfico são influenciados por diversas experiências que o pesquisador encontra em campo, e essas variáveis podem ser culturais, sociais e até pessoais, muitas vezes, escapando ao controle do pesquisador. Além disso, ao explicitar os métodos utilizados na pesquisa, os autores permitem ao leitor uma compreensão das interpretações e dos caminhos percorridos dentro do espaço estudado, tanto nas escolhas feitas quanto em outros aspectos, mostrando a etnografia como um processo de múltiplas decisões e interações. Cada peça ou elemento coletado durante a pesquisa pode fornecer ao pesquisador uma pista sobre o objeto de estudo; esses vestígios devem ser organizados cuidadosamente e interpretados, pois cada detalhe pode ser relevante para a compreensão do contexto estudado Abrantes (2022, p. 40-41).

Na obra de Laplantine “*Aprender Antropologia*” nos oferece os ensinamentos relevantes para compreendermos a antropologia, com destaque para a *etnografia*. Por outro lado, podemos salientar que o autor mergulhou e bebeu muito nos ensinamentos da etnografia do Boas e Malinowski. Para ele, a etnografia requer uma observação onde cada variável pode ser significativa. A etnografia não só é uma técnica, mas sim um estudo profundo no campo estudado (Laplantine, 2003). E Bronislaw Malinowski “já havia nos ensinado sobre o longo tempo e dedicação necessários para que um pesquisador chegasse à compreensão do sistema de organização social de um povo” (Malinowski, 1935 *apud*. Abrantes, 2022, p. 38).

Para melhor compreensão na leitura do trabalho, optamos por uma divisão de três capítulos. Logo no capítulo inicial, denominado “Aspectos do sistema educacional

da Guiné-Bissau ao longo do tempo”, trouxemos da forma explícita de como é a educação desde o percurso pré-colonial, colonial e pós-colonial da Guiné-Bissau, ou seja, de como era educação antes da colonização até dias atuais. No segundo capítulo, nomeado de “O INDE e o Programa como documento norteador de educação”, observaremos o quanto o programa harmonizado produzido pelo INDE tem sua relevância dentro do ensino da História, assim como as *competências* selecionadas para comparação com os fascículos para aprendizados dos alunos. Por último, o terceiro capítulo, diz respeito “A escola e o material didático do 7º ao 9º ano – um estudo de caso”, aqui vamos desenvolver o material didático de acordo com seleção feita no capítulo anterior, o que nos leva a uma compreensão de como são desenvolvidos os conteúdos para elaboração dos fascículos no ensino da História destes níveis.

Além disso, para dar continuidade à investigação futura, será necessário focar no INDE e no Liceu, com objetivo de realizar um trabalho mais profundo no campo. Isso permitirá compreender melhor como o INDE e a escola lidam com os conteúdos destinados ao ensino e à aprendizagem dos estudantes deste nível.

3. CAPÍTULO 1

ASPECTOS DO SISTEMA EDUCACIONAL DA GUINÉ-BISSAU AO LONGO DO TEMPO

O ensino na sociedade guineense antes da invasão europeia na África era baseado na tradição oral de conhecimentos por meio de suas histórias, mitos e práticas culturais transmitidos ao longo de gerações. A invasão europeia na África, particularmente na Guiné-Bissau, trouxe um novo modelo do ensino (educação formal), sistema escolar organizado, que não atendia às necessidades locais. Durante a luta pela libertação nacional até após a independência, houve muitas resistências e esforços para restabelecer e valorizar o ensino antes da colonização, incluído a busca de modernizar o sistema educacional. Sendo assim, muitos desafios continuaram a persistir até dias atuais. Através disso, surgiu uma questão central que ajudaria na construção do “Capítulo 1” do nosso trabalho: *Como a interação entre a educação ancestral e a educação formal moldaram a transmissão de conhecimentos na Guiné-Bissau, no passado, durante a colonização e após o período colonial?*

Esta questão nos leva a uma percepção profunda de que, antes da invasão, as comunidades locais valorizavam os conhecimentos tradicionais, a natureza (medicina tradicional), práticas religiosas e outras manifestações culturais. Os líderes ou anciãos das comunidades sempre desempenhavam um papel fundamental na preservação das novas gerações, passando a sabedoria acumulada ao longo do tempo. No entanto, o novo modelo de ensino frequentemente desconsiderava os conhecimentos ancestrais e era usado como uma forma de assimilação cultural, promovendo valores e práticas europeias e marginalizando as tradições locais. Após o período colonial, surgiram muitos desafios em relação à educação; programas educacionais começaram a incorporar aspectos culturais e históricos locais, reconhecendo a importância de manter as tradições vivas. Mas, ainda, há desafios no sistema educacional da Guiné-Bissau que continuam a interferir e influenciar a educação.

3.1. Educação ancestral nas sociedades africanas particularmente na Guiné-Bissau

Antes da colonização na África, particularmente na costa da África onde se situa a Guiné-Bissau, a educação era diferente da educação moderna, mas, mesmo assim, até

hoje, ainda existe aquela educação na sociedade guineense. Daniel Luiz Tchuda (2017) ressalta que, nos meados do século XV, antes da chegada dos portugueses na Guiné-Bissau, normalmente havia educação e formas próprias de ensino e aprendizagem. De acordo com Nembali Mane (2021) estes tempos remotos a educação sempre existiu nas sociedades humanas, mas muitas pessoas confundem/misturam a “educação” com “educação escolar”. Diferente de Nembali Mane, chamo essa educação de “Educação Ancestral” e “Educação Invasora”³, essas duas educações representam abordagens diversas no que concede à transmissão do conhecimento.

A educação ancestral se refere ao ato de educar, instruir, disciplinar, etc. ou seja, essa educação é profundamente ligada à tradição, que ajuda o indivíduo a ter bom hábitos, costumes, e ainda ensinamentos dos valores que podem ser transmitidos por gerações. Como relatou Brandão (1993), essa educação ajuda de certo modo a pensar o tipo de homem, tanto para criá-los, assim como passar os saberes através das crenças e ideias, bens e poderes, etc. Por outro lado, Campos (2002) frisa que, a educação não só acontece nas escolas, mas sim ela pode ser transmitida de geração após geração, onde não há modelo do ensino formal.

A educação invasora pertence ao processo que é realizado em um sistema escolar de ensino, ou seja, que segue currículos padronizados e pode ser desenvolvido em institutos e outras instituições, como colocou Longarezi & Franco, “A escola, por sua vez, consiste na instituição socialmente definida como espaço para a apropriação de um tipo especial de conhecimento produzido pela humanidade, o conhecimento científico” (Longarezi & Franco, 2013, p. 101).

Através das interlocuções dos autores, concluo que essas duas formas de educação podem se complementar ou seja, uma é adquirida com os pais e familiares aos redores da sociedade em que vive, e outra é adquirida em um espaço formal com os professores formados academicamente.

De outro modo, Mane (2021) destaca que, como nas demais sociedades/coletividades africanas, assim como na Guiné-Bissau, existiam processos

³ Que tal Educação Ancestral e Educação Invasora? Não só como uma forma da resistência, mas colocar educação antes da colonização é o mesmo que colocar educação ancestral. Porque antes da colonização os habitantes que hoje chamamos dos nossos ancestrais são os que transmitem aqueles conhecimentos que sempre colocamos como “educação antes da colonização ou educação anticolonial ou pré-colonial”. Além disso, a educação invasora é a forma essencial de mostrar que a África, particularmente a Guiné-Bissau, não foi descoberta, mas sim invadida e explorada, e essa educação ainda cria obstáculos em muitos países, incluindo a Guiné-Bissau.

educativos antes dos europeus chegarem no século XV, e a forma da educação nessa época era muito bem fundamentada na oralidade, através do conhecimento dos mais velhos aos mais novos. Do mesmo modo, Dabana Namone relata que, essa educação era a da tradição oral africana, que de certa forma é concluída por ritos de *fanado*⁴ (*iniciação*) e a mesmo sustenta os símbolos e significados (Namone, 2014). Na percepção de Amadou Hampate Bâ, a oralidade é relevante na ligação do homem com a palavra. Para ele:

[...] nas sociedades orais que não apenas a função da memória é mais desenvolvida, mas também, a ligação entre homem e a palavra é mais forte. Lá onde não existe a escrita, o homem está ligado à palavra que profere. Está comprometido por ela. Ele e a palavra, e a palavra encerra um testemunho daquilo que ele é (Hampate Bá, 2010, p.168).

Vale salientar que a oralidade ou palavra na tradição africana é fundamental na preservação das memórias deixadas por antepassados, e ainda a oralidade ajuda na transmissão dos saberes. No mesmo raciocínio, Cá (2011) citado por Mane (2021) enfatizou que, a oralidade é fator muito relevante na preservação das tradições dos nossos antepassados, além disso, dentro da sociedade tradicional africana a educação ocorre em volta da oralidade, e é por parte dela que os mais velhos transmitem certas histórias, provérbios, cerimônias, etc. para gerações novas. Ou seja, “A tradição africana, portanto, concebe a fala como um dom de deus. Ela é ao mesmo tempo divina no sentido descendente e sagrada no sentido ascendente” Hampaté Bâ (2010, p.172).

De acordo com Samba Sané (2018) ter acesso à educação antes da colonização, é de certa forma adquirir conhecimento e as formas do comportamento em qualquer sociedade humana, e isso é adquirido

[...] através de sua participação na vida do grupo familiar e da comunidade, participando dos trabalhos de campo, escutando histórias dos velhos e assistindo às cerimônias e aos cultos, as crianças e os jovens adquiriam, gradualmente, os conhecimentos necessários à sua integração e habilidades para produzir e sobreviver, de acordo com as normas de comportamento e os valores imprescindíveis à vida consagrados, valorizando os hábitos e os costumes característicos da cultura local (Sané, 2018, p. 57-58).

Sendo assim, a educação era transmitida formalmente entre adultos, e dos mais velhos para as crianças, ou seja, Hilda Maria Ferreira da Almeida frisou que “A educação das crianças e adolescentes era difusa (tarefa de todos os adultos do grupo social), permanente e prática (a transmissão do conhecimento se dava na própria atividade e servia

⁴ É um ritual de passagem tanto para os masculinos como femininos também, essa pratica cultural é herança que existe na sociedade guineense. Mas em pleno séc. XXI essa pratica para as meninas estão sendo proibidos.

à vida cotidiana)” Almeida (1981, p. 29). Para Lourenço Ocuni Cá (2005) a forma como é transmitido a educação ou o conhecimento era totalmente diferenciado do sistema escolar ocidental, ou seja:

A forma de educar baseava-se no exemplo do comportamento e do trabalho de cada aprendiz. Cada adulto era de certa forma, um professor. A educação não se separava em campo e especialização de atividades humanas. Ninguém se educava por um determinado período, aprendia-se com a vida e com os conhecimentos ao longo do tempo Cá (2005, p. 25).

Vale ressaltar que, essa forma da educação ainda continua presente na sociedade guineense, mas isso é visto em sua maioria no interior do país, e é pouco visto na capital do país, mas de qualquer modo isso acontece naturalmente em toda sociedade no mundo. Por isso, Tchuda (2017) salienta que, não necessariamente precisamos das escolas para poder adquirir os conhecimentos, sabendo que sem a escola, podemos transmitir os nossos conhecimentos para os mais novos e, além disso, também podemos adquirir os conhecimentos através dos ensinamentos no campo do trabalho com mestres e mais velhos⁵. Do mesmo modo, o mesmo tipo de ensino é comum por vários grupos étnicos, tanto para seus costumes como suas tradições, e esses conhecimentos ajudam também no fortalecimento das suas identidades⁶.

De acordo com Almeida (1981) as sociedades africanas estruturam suas formas de produção no período pré-colonial em dois grandes modos; entre eles encontra-se um modo da produção comunitária e tributária. No que se refere ao modo da produção comunitária, as suas produções pertenciam aos familiares pequenos e grandes, de modo que as terras pertencem a toda comunidade, mas que envolve as regras de como pode ser utilizado para cada família. Quanto ao modo da produção tributária, diante disso, havia outras etnias que se responsabilizam politicamente nas organizações sociais, além disso, estes não labutavam como outras etnias, mas só recebiam como forma de imposto o que outras etnias produziam. Por outro lado, Cá (2000) sublinhou que, a forma como o povo guineense se organizava antes da chegada dos colonizadores, se baseia nos trabalhos coletivos, ou seja, em coletivismo que de certa forma pode ser entendido como a forma de conviver e produzindo harmoniosamente.

⁵ Aqui estamos falando da educação ancestral, esse conhecimento é transmitido em volta das práticas diretas e observação das atividades diárias, como caça, pesca, agricultura, e artesanato.

⁶ Isso fortalece as identidades através das tradições e práticas culturais de um determinado grupo étnico, suas histórias, músicas, danças, rituais entre outros meios que incorpora as suas identidades.

Então “falar em educação é algo complexo, pois é muito amplo, de modo que abrange toda sociedade humana, independentemente da época, da localidade, da geração, da cor da pele, da classe social e do gênero de estudantes e mestres” Mane (2021, p.20).

Na sociedade guineense, antes da educação escolar, havia um sistema de educação proporcionado pelos mais velhos, ou seja, cada pai ou familiar próximo tinha a obrigação de educar os mais jovens, transmitindo-lhes conhecimentos e ensinamentos essenciais.

3.2.Educação invasora no período colonial na Guiné-Bissau

Geralmente se constrói a história da Guiné-Bissau como tendo sido “descoberta” por um navegador português chamado de Nuno Tristão⁷ em 1446, um modo de tratar a história que ignora a existência de sociedades africanas na região. A ideia de uma “descoberta” é uma perspectiva do povo português, que construiu esse modo de se referir ao passado das relações entre os dois territórios. Passados dois séculos depois da chegada da Guiné-Bissau, não havia nenhuma atividade educacional relacionada ao ensino português, pois nessa época, os interesses dos portugueses eram centralizados no comércio. Para Cá (2005) só a partir de 1652 atividades educacionais começaram a ser vistas, e a iniciativa do ensino começou quando o padre chamado de Antônio Vieira⁸, em sua viagem para o Brasil, acabou percebendo no seu pouso em Cabo Verde de que na Guiné-Bissau “não havia nenhum rastro de cristandade, nem cruzeiros nas povoações ou nomes de santos” ou seja, não havia missionário cristão no território guineense Cá (2005, p. 29). Este relato é importante para nos mostrar que não havia influência externa até aquela época, o que só começou a partir das atividades missionárias com o padre Antônio Vieira. Somente após esse momento tem início a educação cristã. (Tchuda, 2017). Por outro lado, Augel (2007) citado por Tchuda (2017) relata que antes das missões católicas, algumas etnias na Guiné-Bissau tinham a religião muçulmana, ou seja, muitas dessas etnias foram islamizadas entre os séculos XIII e XIV, isso antes da chegada dos portugueses na Guiné.

⁷ Navegador português do século XV, explorador da costa ocidental africana até à Guiné.

⁸ Foi um filósofo, escritor e orador português da Companhia de Jesus. Uma das mais influentes personagens do século XVII em termos de política e oratória, destacou-se como missionário em terras brasileiras.

Sané (2018) salienta que o ensino colonial na época não só encarava a realidade do país, mas também contrariava e também destrói de certa forma as necessidades do desenvolvimento cultural e econômico da comunidade. De modo que esse sistema era totalmente confiado nas autoridades administrativas incluindo missões católicas,

[...] serviam dos meios mais cruéis para impor a mentalidade portuguesa e para transformar as pessoas segundo o paradigma europeu. Foram essas as circunstâncias que deram origem às escolas onde eram utilizados os métodos mais desumanos, como a violência, os castigos corporais, a intimidação, as injúrias e o total desrespeito pela personalidade africana Sané, (2018, p.58).

Há ainda outras características desse processo de implementação do ensino na Guiné-Bissau. Podemos também encontrar elementos para refletir no “Estatuto de Indígenas” que criou a separação entre os nativos e colonizadores. De modo que colocou Mane (2021), as principais características do sistema colonial eram a violência e a luta contra saberes culturais locais, “como no caso do Estatuto de Indígenas. Tratava-se de uma lei que separava os africanos e os colonizadores em “não civilizados” e “civilizados”, através de um conjunto de regras que esta lei previa” Mane (2021, p.42). De modo que esta lei impede os nativos de certas atividades *legais* (como no caso da educação e tomadas das decisões).

Esse Estatuto teve implicações para o ensino. A estrutura colonial gerou “[...] um sistema educativo [que] era marcadamente elitista e seletivo, servido por um quadro docente e uma rede escolar constituídos em função das necessidades da colonização” Sané (2018, p.57). No território da Guiné-Bissau existia também outras formas de dominação portuguesa, que foi dar incentivo aos conflitos étnicos entre os povos locais, além disso, ainda privilegiando outros povos para que apreciasse a inferioridade dos outros povos locais, ou seja, ver os outros como diferentes⁹ (Mane, 2021). Podemos afirmar que os fundamentos transmitidos pelo ensino ligados a organizações tradicionais foram afetados pela dominação colonial, e acabou perdendo espaço e declinando devido a intervenção da educação colonial.

De acordo com Namone (2014), o governo liberal português em 1834 tentou implementar um projeto educacional na Guiné-Bissau, sem grande sucesso. O objetivo não era influenciar a maior parte da população, mas atingiu um pequeno número de

⁹ O propósito desta dominação era criar instabilidade entre os grupos étnicos, tirar vantagens econômica, política e cultural, e que concederam “outros” como inferiores ou carentes de algo para atingir o estágio de humanidade.

pessoas em áreas urbanas. Nas zonas rurais, as escolas não foram alcançadas pelo governo, sendo dominadas por missões católicas, que promoviam principalmente o ensino religioso (Almeida, 1981). Ainda para ele,

Até 1926, as medidas educacionais estabelecidas por decretos não chegaram a produzir resultados reais na Guiné. Faziam parte da política educacional que Portugal adotava para todas suas colônias na África. Mas, apesar das políticas unificadas, essas colônias eram exploradas de modos diferentes, na realidade. [...]. Como a Guiné-Bissau apresentava poucos interesses para esses países, ficava em segundo plano, também para Portugal. No entanto, a legislação reguladora da educação colonial, do governo liberal até o início da ditadura salazarista, por mais modificações pelas quais possa ter passado, não correspondeu às medidas concretas na Guiné-Bissau. Almeida (1981, p. 32).

O ensino sempre passou das mãos do Estado para a igreja em épocas diferentes, ou seja, algumas tiveram mais influências, outras menos. Namone (2014) relata que, desde a revolução de 1836 até o fim do regime liberal em Portugal, com a proclamação da república, em 1910, não houve novas adaptações ao sistema do ensino formal nas colônias africanas incluindo a Guiné-Bissau, ou seja, não há nenhuma reforma, só continuava as nomeações das educações aos missionários. Só em 1869, de acordo com Cá (2005), foi implementado novo decreto a respeito do novo sistema educacional com suportes das missões que diferenciam tipos da educação a serem ministradas em africanos e europeus.

E assim também foram criadas as “missões laicas¹⁰” para substituir o papel das missões católicas (Namone, 2014). Por outro lado, Almeida (1981) sublinhou que, a grande preocupação da missão civilizatória (a igreja) era dar uma boa formação profissional para os nativos, para que pudessem saber das coisas ou discussões que ocorriam na Europa, sobretudo no que se refere ao ensino técnico e acadêmico.

A Ditadura em 1926 colocou fim à primeira República em Portugal, de modo que em 1930 o novo regime reformou o sistema educacional em termo da escolaridade, onde foi colocado ensino “primário, secundário, profissional e especial”. Essa forma auxiliou bastante no alargamento do ensino nas províncias da Guiné-Bissau. Por outro lado, António de Oliveira Salazar, membro de partido católico foi dirigido sob um regime em 1933, restabeleceu a ligação com a Igreja católica. “A partir dessa data, a igreja católica que era expulso no advento da primeira República, voltou a fazer suas atividades educacionais principalmente na Guiné” Tchuda (2017, p.23).

¹⁰ Missões laicas são indivíduos ou organizações que de certa forma não são associados a nenhuma religião, eles fornecem os serviços como educação, saúde e entre outras, sem a influência religiosa.

Na época, um dos maiores objetivos da educação colonial portuguesa era dar educação aos “indígenas¹¹” e torná-los civilizados, assim também torna-los ou considerá-los como cidadãos portugueses. De modo que, esse objetivo não funcionou, pois, na época até 1950 quase 99% das populações guineenses eram analfabetos, ou seja, podemos dizer que a maioria dos guineenses não aceitou ensino portuguesa. Isso porque, os povos nativos resistem para preservar suas culturas e suas tradições (Tchuda, 2017).

Essa nova liderança de 1933, pensava que, para que a colonização tivesse resultado satisfatório para os indígenas, era preciso mudar a forma como eles viviam e, para que isso tornar possível, tinha que reforçar de certa forma a educação, de modo que a igreja católica seguiu esse projeto da colonização para poder educar os nativos e as colônias dentro da cultura portuguesa (CÁ, 2005). Ainda para ele:

Assim, se os africanos assimilassem a cultura e as técnicas europeias com demasiado sucesso, poderiam constituir uma ameaça a dominação colonialista. A Igreja Católica contribuiu grandemente para assegurar as vantagens de assimilação das técnicas europeias, sem que fossem corridos os riscos da exploração econômica. Cá (2005, p. 33).

De certa forma, a assimilação da cultura europeia assim como a igreja contribuíram intensamente na cultura africana, e esse processo acontecia por meio das escolas e da igreja. Por outro lado, é relevante salientar que a conquista da independência da Guiné-Bissau, em 1973, de certa forma contribuiu bastante no marco histórico na sociedade guineense.

3.3. A Resistência contra educação invasora (colonial) e a educação depois da independência

Ao longo da época colonial, percebe-se que os povos africanos criaram várias formas para reivindicar e resistir contra a dominação colonialista, do mesmo jeito, também na Guiné-Bissau, diferentes povos se uniram para desenvolver estratégias da luta contra colonização portuguesa. Nessas estratégias da luta e resistência colonial, foram criadas as escolas nas “zonas libertas¹²” da Guiné-Bissau. Namone (2014) frisou que, em 1950, na África, muitos países criaram movimentos para libertação ou para expulsar os

¹¹ Entre 1926 a 1933 foram criados o “Estatuto do Indigenato”, assim como outros regulamentos. De modo que o “Estatuto do Indigenato” decretou o africano pela obrigação de trabalho com objetivo das práticas colonizadora. Ver Abrantes (2022, P. 49).

¹² Alguma parte do território guineense que na época da colonização, está fora da dominação colonial, ou seja, essas áreas são controladas pelo partido PAIGC no decorrer da guerra.

colonizadores nos territórios africanos. Na Guiné-Bissau, foi criado, em 1957, em Bissau, o movimento nomeado de PAIGC¹³, fundado por camarada Amílcar Lopes Cabral, com objetivo de promover espírito da unidade entre Guiné e Cabo Verde, esse objetivo também era para expulsar o regime colonial na Guiné-Bissau. Por outro lado, o PAIGC, de certo modo, não considerava a luta só para expulsar os colonizadores, mas como também as estratégias da formação dos futuros administradores da nação guineense e, durante a longa duração da luta armada, programavam a educação nas zonas libertas (Namone, 2014). Percebe-se que Cabral, de certa forma, pensa essa educação libertadora com objetivo de estruturar a consciência madura de homem novo, ou seja, “formar um Homem novo livre de qualquer tipo de dominação e comprometido com o desenvolvimento de nova sociedade independente” (Freire, 1978, apud Namone, 2014, p. 46).

Foi assim que, em 1963, o PAIGC deu início à luta armada contra todas as opressões coloniais. Depois de um ano, em fevereiro de 1964, o PAIGC organizou seu primeiro congresso, denominado “Congresso de Cassacá”, de modo que foram estabelecidos planos para educação nas zonas libertadas.

De acordo com Cabral (1977) citado por Namone (2014), para o desenvolvimento vitorioso da luta armada, deveriam criar escolas e ainda aumentar a capacidade de instruções para todas as regiões libertadas, ou seja:

Selecionar jovens (rapazes e raparigas) entre 14 e 20 anos, com pelo menos frequência da 4ª classe [série], para serem aproveitados na preparação dos quadros. Combater sem violência as práticas prejudiciais, os aspectos negativos das crenças e tradições do nosso povo. Obrigar os responsáveis do partido e todos os militantes dedicados, a melhorarem cada vez mais a sua formação cultural (Cabral, 1977 *apud* Namone, 2014, p. 58).

Vale ressaltar que a educação libertadora ou liberta tem como processo o conhecimento, onde os alunos são incentivados a compreender sua realidade social, política e econômica. Mas o principal objetivo para educação das crianças era a segurança deles, ou seja, ensiná-los a fugir dos ataques portugueses. Do mesmo modo, Cá (2008) relata que:

as crianças reuniam-se em torno de um representante do partido para aprender como fugir dos aviões portugueses. As primeiras lições ensinadas às crianças eram aprender a reconhecer o barulho dos aviões e fugir a tempo dos bombardeios mortíferos, como também fugir da presença dos portugueses, considerados inimigos e agressores (Cá, 2008 *apud* Namone, 2014, p. 66).

¹³ Partido Africano para Independência de Guiné e Cabo Verde

As aulas acontecem ao ar livre, embaixo das árvores ou nas escolas de palhas, em que são utilizados pedaços dos troncos cortados para fazer as cadeiras e carteiras, de modo que isso auxiliaria os alunos a escrever. O maior programa na época para o PAIGC era reformar e ainda reconstruir o sistema educativo, os pontos mais relevantes para reconstrução da educação são:

- Reforma do ensino, desenvolvimento do ensino secundário e técnico, criação do ensino universitário e de institutos científicos e técnicos;
 - Erradicação rápida do analfabetismo;
 - Instrução primária obrigatória e gratuita;
 - Formação e aperfeiçoamento urgente de quadros técnicos e profissionais.
- Sané (2018, p.59-60).

Desde então, o PAIGC assumiu de certa forma a responsabilidade de acabar com a inferioridade causada pelo colonialismo português face à população guineense.

Foi assim, o ensino nacional de transição foi criado nas zonas libertas, as escolas primárias para crianças e adultos, na época, essas escolas têm 13.361 alunos no ano letivo 1965/66, ao contrário dos 13.544 que estavam matriculados nas escolas oficiais das missões portuguesa (Sané, 2018). Por outro lado, também frisou Freire (1978) citado por Mane (2021) durante período da luta pela independência na Guiné-Bissau, havia educação nas zonas libertas como colocado em cima, essas escolas de outro modo tem intensa ligação com a realidade vinculado aos saberes formal, no que se refere ao trabalho de campo, de modo que o projeto de PAIGC mirava em desafricanização da mente das populações guineense contra o projeto colonial.

Depois da conquista da independência em setembro de 1973, o Estado guineense ainda continua com o programa do ensino colonial, ainda neste período, o Estado guineense não só empenhou na reconstrução do próprio ensino, assim como também na formação dos docentes e nível dos conteúdos escolares (Seidi, 2019). No mesmo raciocínio, Ocuni Cá (2009) citado por Seidi (2019) sublinhou que, na época da transição entre 1974 a 1977:

[...] As grandes modificações verificaram-se nas disciplinas de História, Geografia e Língua Portuguesa. Estas alterações foram feitas logo após a independência com a elaboração de novos programas e novo esquema de trabalho, esta descolonização mudança viria a promover a dos cenários mentais e dos pensamentos, seria tarefa a ser realizada de maneira contínua dentro de sociedade guineense (Ocuni Cá, 2009 *apud* Seidi, 2019, p.5).

Vale relatar que o ensino nacional de transição e a questão colonial durante esses períodos da transição, o PAIGC sendo o partido que libertou o povo guineense das mãos

dos colonizadores, permaneciam no poder para estruturação do novo Estado, e no ano 1977 foi realizado o II Congresso em Bissau. A grande preocupação era o sistema educacional colonial herdado na época. E nesse congresso foram tomadas as duas decisões alternativas que de certa forma pode libertar sistema educativo colonial herdado, entre eles:

- a) Fechar as escolas herdadas do colonialismo até a concepção de um projeto global para o país em que se definisse uma política educacional clara e se formasse quadros necessários à execução.
- b) Conservar a estrutura educacional existente, abrindo as portas para um maior número de estudantes, substituindo todos os quadros indesejáveis e introduzindo as reformas de conteúdos mais pertinentes. Furtado (2005, p. 334).

Por outro lado, diversas medidas foram tomadas para educação na Guiné-Bissau, tanto para reformas do ensino, assim como também manutenção da língua portuguesa como língua oficial. Havia também troca das matérias coloniais pelos novos livros em todas as escolas do país, as disciplinas de fácil percepção como História e Geografia foram modificadas em seus conteúdos, a fim de terminar com o argumento colonial para fortalecer a realidade guineense (Sané, 2018).

Uma grande questão hoje voltada à educação guineense é a problema da língua, pois percebe-se que o português é pouco falado nos redores do país, mas o povo guineense além do “crioulo” ainda tem mais de duas dezenas da língua faladas, de modo que colocou Sané (2018, p. 62) “[...] além do crioulo, uma língua resultante do contato das línguas africanas com o português. Foram levadas a cabo várias experiências de ensino em crioulo e em outras línguas africanas com poucos resultados positivos”. Se mergulharmos na ideia do Thiong'o (1987), observaremos que a colonização, segundo ele, não termina só com a conquista da independência, a educação também pode ser uma forma de dominação (privilegiando as línguas e valores europeus). Na Guiné-Bissau, o ensino do português sem abraçar as suas línguas locais pode ser visto como uma forma de dominação cultural. No entanto, será indispensável pensar num sistema educacional que dê valor ao crioulo, incluindo as línguas maternas (Thiong'o, 1987).

Se observamos a realidade guineense, vamos perceber que ainda há um problema sério sobre ensino do português nas escolas, de modo que a vida quotidiana guineense está coberta da língua crioula, porém, a língua crioula de certa forma é o símbolo da resistência colonial, e ainda carrega muitos valores significantes que simboliza cultura guineense.

Portanto, a educação ao longo da história da Guiné-Bissau efetuou papel importante na sociedade guineense, também na preservação da identidade cultural e no desenvolvimento social do país. Antes da colonização, a educação era fortemente baseada na oralidade através da transmissão de conhecimento, chamo de “educação ancestral” com as práticas educacionais tradicionais, como já disse. A colonização de certa forma impactou consideravelmente a educação na Guiné-Bissau, promovendo assimilação cultural e a separação social, no entanto, a resistência local contribui significativamente através da criação das escolas durante a libertação pelo PAIGC, pude dizer que essas escolas não eram ajustadas para educação formal, mas de certa forma prepararam os jovens para a luta armada e a proteção contra quaisquer ataques portugueses. E depois da independência, em 1973, a reforma educacional marcou ponto relevante, descolonizando os currículos e promovendo de certo modo o ensino em línguas locais para além do português. E ainda, o reconhecimento do crioulo como símbolo da resistência reforçou também a importância do fortalecimento da identidade nacional. Assim, a educação na Guiné-Bissau progrediu de uma prática ancestral para sistema formal, que engloba tanto as tradições locais quanto as influências coloniais, e preservando a cultura e o desenvolvimento educacional do país.

No próximo capítulo, abordaremos o programa de ensino como documento norteador da educação e veremos claramente como são feitas as seleções das *competências* do programa produzido pelo Instituto Nacional para o Desenvolvimento da Educação (INDE). Assim, não trabalharemos com todas as *competências* do Programa Harmonizado de História (PHH) do 7º ao 9º ano, mas optamos por selecionar determinadas *competências* relevantes voltadas à Guiné-Bissau, que será os principais foco do capítulo. Além dessas escolhas, cada *competência* é desenvolvida com base em teorias de autores relevantes, que serão descritos ao longo do capítulo.

4. CAPÍTULO 2:

O INDE E O PROGRAMA COMO DOCUMENTO NORTEADOR DE EDUCAÇÃO

O Programa Harmonizado de História (PHH) explora instrumentos relevantes que promovem os alunos a uma aprendizagem significativa, apontando suas *competências* fundamentais que orientam o desenvolvimento das temáticas e conteúdos abordados no currículo. No entanto, o PHH não se concentra apenas nos conteúdos curriculares, mas incentiva a interpretação histórica dentro e fora do contexto educacional guineense. O PHH ainda fornece um currículo estruturado que inclui conteúdos essenciais da história da Guiné-Bissau e da África na formação da identidade nacional, incentivando que os alunos tenham uma compreensão crítica dos processos históricos. No entanto, apareceu uma questão como ponto de partida para desenvolvimento do 2º Capítulo: *Como o Programa Harmonizado de História (PHH) produzido pelo INDE orienta o aprendizado e interpretação histórica dos alunos de 7º a 9º ano, incluindo a história da Guiné-Bissau e da África para fortalecer a identidade nacional?*

Esta questão permite que os alunos percebam os eventos históricos mais amplos, isso inclui (a história colonial, as resistências africanas e também processos após a independência). Ao explorar esses eventos históricos, particularmente na Guiné-Bissau, os alunos perceberão os sentidos da contribuição das diferenças culturais e povos na construção da nação. No decorrer deste capítulo, veremos como o conceito da nação é abordado por Ernest Renan (1882).

4.1. Programas e Suas Competências

O Programa de ensino pode ser compreendido como uma forma de melhorar e expandir o aprendizado no acesso à educação, oportunizando maior percepção de determinados temas. Nessa mesma perspectiva de promover a aprendizagem dos alunos, foi elaborado e construído o Programa Harmonizado de História (PHH).

O PHH por sua vez, foi elaborado pelo Instituto Nacional Para o Desenvolvimento Da Educação (INDE), em 2014, com objetivo de fazer os alunos “interpretar os fatos históricos, [...] aprofundando sua consciência identitária, entendendo-se a si próprios e à sociedade complexa em que vivem e relacionando-os com a história nacional, africana e mundial” Inde (2014, p. 3). As *competências* podem ser

vistas como a soma dos conhecimentos, habilidades, etc. que envolve uma interação entre os conhecimentos. O programa possui *competências de bases*, que trazem os principais temas a serem ou que serão desenvolvidos nos conteúdos. Essas *competências* possuem níveis para melhorar a compreensão dos aspectos da aprendizagem que é esperada. Assim, *competência* é uma categoria da área da educação que está ligada a esse processo de aprendizagem. Isabel Simões Dias (2010) aponta que na educação o conceito de *competência* apareceu com capacidade, habilidade, aptidão, potencialidade, conhecimento e entre outras.

Além disso, a competência pode ser percebida como um modo de fazer com que o aprendente enfrente de maneira regular e própria os conjuntos de tarefas e de situações educativas (Dias, 2010). Da mesma forma, Cruz (2001) citado por ela, define competência “como um conceito que acolhe saberes, atitudes e valores, abarcando o domínio do *self* (saber ser), [...]” Dias (2010, p. 74).

No Programa do INDI, são apresentadas 6 *competências* consideradas para um bom aprendizado do ensino de História do 7º ano. Essas *competências* estão ligadas na maneira de entender o discurso histórico, como o homem evoluiu ao longo da pré-história, alinhando com o povoamento guineense. Cito o texto do próprio programa abaixo:

Competência de Base 1: Distinguir o discurso historiográfico do discurso ficcional, relacionando a histórias com outras ciências, reconhecendo a importância dos factores tempo e espaço na organização do conhecimento; *Competência de Base 2:* Descrever o processo da evolução da vida do homem nas sociedades da Pré-História e relacionando-as com o povoamento da Guiné-Bissau; *Competência de Base 3:* Descrever os processos da formação das civilizações antigas, sem esquecer que a África é o berço da humanidade; *Competência de Base 4:* Descrever os factos fundamentais das civilizações da antiguidade clássica, identificando aqueles que hoje se consideram legados culturais fundamentais; *Competência de Base 5:* Descrever as migrações Bantu e sua fixação no continente africano; *Competência de Base 6:* Caracterizar a civilização árabe, suas motivações expansionistas e da sua importância para África a partir do século VII Inde (2014, p. 3).

Bem, estas *competências* são consideradas importantes para o ensino de jovens dessa fase de aprendizagem, mas, antes, queremos deixar claro que não vamos discutir todas elas, mas sim, optamos por enfatizar uma delas como o centro da discussão (*competência de base 2*) do programa do 7º ano, que visa “Descrever o processo da evolução da vida do homem nas sociedades da Pré-História e relacionando-as com o povoamento da Guiné-Bissau”. É essa questão que interessa a este trabalho no programa do 7º ano.

De modo geral, esta *competência* permite aos alunos distinguir entre narrativas históricas e ficcionais, relacionando-as com outras áreas do conhecimento em diferentes contextos temporais e espaciais. Além disso, é fundamental para que os alunos entendam a evolução das primeiras formas de vida e a vida cotidiana dos primeiros seres humanos, especialmente, focando a África como berço da humanidade. Além de essa *competência* ser relevante, traz um estudo importantíssimo do passado da humanidade antes da invenção da escrita, por isso mergulho meu olhar com mais foco e precisão.

4.1.1. Descrição e análise *Competência de Base 2*: “Descrever o processo da evolução da vida do homem nas sociedades da Pré-História e relacionando-as com o povoamento da Guiné-Bissau”.

É importante salientar que nos primeiros períodos da era quaternária, havia muitas espécies como: insetos, pássaros, mamíferos e entre outras, além disso, também é considerado como o período das grandes mamíferos gigantes. “as principais ocorrências nesse período foram: grandes glaciações; atuais formação dos continentes e oceanos incluindo surgimento do homem” Gama (2013, p. 13).

De acordo com Darwin (1974), a hominização é o processo da evolução das mudanças físicas e mental dos seres humanos durante a sua espécie. As suas capacidades psíquicas das fabricações dos instrumentos necessários através das pedras lascadas e polidas o “Paleolítico” e “Neolítico”. Além disso, no “processo de hominização que os modos de organizar as atividades vitais (produção de alimentos, reprodução sexual, proteção) [...], bem como as formas de interação do ser humano com o ambiente” (Ghidini; Mormul, 2020, p. 3). Gregório (2020) ressalta que o Paleolítico, também conhecido como Idade da Pedra Lascada, é a era mais longa da pré-história humana, os seres humanos viviam em bandos em busca por alimentos através da caça. Durante este período, os instrumentos que são utilizados antes da pedra lascada, eram os ossos, mas posteriormente desenvolveram ferramentas mais avançadas, como machados e facas, feitas de pedra lascada. Uma descoberta importante foi o do fogo, que auxiliava para aquecer os frios, cozinhar as carnes e proteção contra animais perigosos. O Paleolítico é considerado o período da comunicação oral entre os seres humanos.

Apesar das muitas mudanças de Paleolítico para Neolítico, o período da pedra polida é a época que os seres humanos dominavam a agricultura e a domesticação dos animais, ou seja, uma das formas que os humanos encontravam para a dominação da

natureza (Ghidini; Mormul, 2020). É nesta época que os seres humanos começaram a mudar constantemente em busca de melhores condições de vida. Apesar da sua evolução, física ou mental, eles também desenvolveram as suas organizações e vivências em grupos. Como colocou Costa, Silva e Rodrigues, os primeiros aldeamentos fixos surgiram através da agricultura para usos coletivos, através disso, os homens deixaram de ser nômadas e passaram a fixar num só lugar para cultivos e do desenvolvimento familiar (Costa; Silva; Rodrigues, 2013).

Por outro lado, é complexo relatar sobre o povoamento primitivo da Guiné-Bissau, isso porque, as origens dos povoamentos no território da Guiné-Bissau são inexplorados, devido à falta de pesquisa arqueológica em grande parte, mas podemos concordar que os primeiros habitantes na região do território da Guiné-Bissau foram os grupos étnicos, como: Flups, mandjacus, mancanhis, Balantas, pepelis, Nalu, etc.

Em forma de análise

O INDE trouxe esta *competência* para buscar uma interpretação e interação entre a história mundial e a história nacional e local, apontando a pré-história como ponto inicial para construção mais firme sobre as origens dos grupos étnicos no território guineense. Ao alinhar a essência dos seres humanos da pré-história com a ocupação da Guiné-Bissau, esse conteúdo não só estuda os fatos históricos, mas sim, viabiliza um pensamento de identidade e pertencimento étnico, pois é relevante na formação de cidadãos na herança cultural e histórica.

O papel dos alunos ao estudar esta *competência* desde os primeiros períodos da era quaternária até o estabelecimento das primeiras sociedades sedentárias, com uma ênfase especial nos processos de hominização e nas transformações econômicas e sociais. Este estudo valoriza as raízes dos estudantes, incluindo incentivos no envolvimento comunitário e nacional, com isso, podemos apontar que o ensino da história no contexto guineense, não se concede apenas como disciplina acadêmica, mas sim como um dos instrumentos da construção da identidade para fortalecimento cultural e social.

Da mesma forma com o Programa do INDE da História do 7º ano, também são delineadas quatro (4) *competências* para propiciar no programa de 8º ano um aprendizado que faça os seus conteúdos de forma competente. Sendo assim, a competência selecionada está relacionada às principais comunidades dos reinos tradicionais da Guiné-Bissau, até o séc. XVII. Em seguida, apresento as *competências* que fazem parte do programa do 8º ano:

Competência de Base 1: Descrever o processo de formação dos impérios africanos antes da chegada dos europeus até aos séc. XVII; *Competência de Base 2:* Descrever o processo do desenvolvimento histórico das principais comunidades de Reinos Tradicionais da Guiné-Bissau até ao Séc. XVII; *Competência de Base 3:* Identificar as motivações e causas do expansionismo europeu relacionando este empreendimento como o tráfico negroiro; *Competência de Base 4:* Caracterizar as premissas das revoluções liberais na Europa e América (séculos XVI-XIX) e suas consequências para a África. Reconhecer as motivações da Guerra de independência da América, relacionando-a com as revoluções liberais e a formação dos Estado independente Haiti e destacando a emancipação da América Espanhola e Portuguesa Inde (2014, p. 13).

As *competências* acima são vistas como cruciais para a educação dos estudantes deste ciclo de aprendizado. No entanto, não iremos abordar todas elas, mas vamos focar em uma específica que será o principal tema a ser analisado no programa do 8º ano. E essa competência é exclusivamente a *competência da base 2*: “Descrever o processo do desenvolvimento histórico das principais comunidades de Reinos Tradicionais da Guiné-Bissau até ao Séc. XVII”. Escolhi abordar esta competência porque ela centraliza e discute de modo geral seus conteúdos voltados para a Guiné-Bissau, partindo das suas migrações e a organização das comunidades étnicas em torno do território guineense, ou seja, o povoamento através das regiões do país demonstrando historicamente o desenvolvimento tradicionais dos reinos na Guiné-Bissau até séc. XVII.

4.1.2. Descrição e análise *Competência de base 2*: “Descrever o processo do desenvolvimento histórico das principais comunidades de Reinos Tradicionais da Guiné-Bissau até ao Séc. XVII”.

Para fazer descrição e análise desta *competência*, optamos por focar e mergulhar profundamente na teoria do Philippe Poutignat sobre “Teoria da etnicidade” para entender as dinâmicas sociais e históricas voltado a Guiné-Bissau. Mas antes de aprofundar diretamente com Poutignat, é relevante lembrar que, a Guiné-Bissau, antes da colonização, foi misturada por muitos reinos e comunidades que mantenham suas próprias estruturas sociais, econômica, etc. e cada grupo étnico dentro do país tinha sua própria organização interna. No olhar de Poutingnat (1998) essa identidade étnica é construída ao longo do tempo, com as interações entre os grupos, além disso, essas identidades se adaptam por fatores como (cultura e tradição incluindo comércio e conflitos). Ainda para ele “[...] Assim como não pressupõem uma real comunidade de

origem, os grupos étnicos também não pressupõem uma real atividade comunitária” Poutignat (1998, p. 38).

Por outro lado, os grupos étnicos da Guiné-Bissau são de origem migratória, como por exemplo, Fulas, Balantas, etc. pode-se dizer que a formação do Reino do Gabú está conectada pela migração interétnica. No mesmo raciocínio, Poutignat (1998) salienta que as migrações não são apenas deslocamento físico, mas isso inclui processos da redefinição da identidade, ou seja, na medida que os grupos migraram, vão se adaptando e renegociam suas identidades às novas situações sociopolíticas. Além disso, na Guiné-Bissau, a organização política era baseada em linhagens, reinos e chefias. Poutignat (1998) aponta estas organizações como forma de interações que não têm interrupção (contínua), a identidade étnica, portanto, é continuamente reconfigurada em volta das mudanças políticas, econômicas e sociais.

A formação e fim do domínio do Mali e o Império de Gabú como parte do Império do Mali impactou profundamente as identidades unificadas entre grupos étnicos, e este declínio pode ser visto como fatores dos conflitos internos e externos com outros reinos, incluindo a chegada dos colonizadores europeus. Essa decadência do Império do Gabú originou processos de desintegração das identidades étnicas unificadas, causando separação por várias outras identidades menores dentro da Guiné-Bissau. Sendo assim, a ideia da nação por Poutignat (1998) pode ser útil, onde uma identidade coletiva é estruturada e mantida por (mitos ou narrativas), mas é relevante apontar que a ideia da nação, pode incluir assim como excluir grupos, dependendo das circunstâncias ou ideologias.

Em forma de análise:

Essa competência trazido por INDE ajudam os alunos a uma interligação entre história, migração, identidade étnica e a ideia de nação oferece uma base sólida para compreender a complexidade da formação das comunidades na Guiné-Bissau até o século XVII, ressaltando a importância de abordar a história com uma perspectiva crítica e reflexiva. Ao estudar as principais comunidades de Reinos Tradicionais da Guiné-Bissau, auxiliam os alunos deste nível a aprender muitos conceitos e instruções relevantes que ajudam na compreensão das origens e das histórias locais, econômica, etc. da Guiné-Bissau. Além disso, os conteúdos ajudarão os estudantes a cooperar de forma sólida para o conhecimento da história e da sociedade do próprio país, assim, favorecendo o senso da identidade nacional e cultural. No entanto, essa percepção misturada é importante para os

alunos desenvolverem um olhar macro da história da Guiné-Bissau, incluindo aplicação nos conceitos das discussões sobre identidades culturais no contexto mais amplo.

Diferentemente dos programas do 7º e 8º ano, o do 9º ano é estruturado em torno de quatro *competências*, que são consideradas convenientes para o desenvolvimento dos alunos neste ciclo. Nesse programa, são selecionadas duas *competências*: a primeira abordagem é voltada ao fracasso das resistências africanas antes e durante a dominação europeia, enquanto a segunda se concentra nas lutas de libertação nacional dos países africanos, enfatizando a afirmação da liberdade e da dignidade humana. Em seguida o texto do programa:

Competência de Base 1: Relacionar o Apogeu da Europa com a Divisão Geopolítica do Continente Africano; *Competência de Base 2*: Compreender as causas do fracasso das resistências africanas antes e durante a dominação europeia; *Competência de Base 3*: Identificar as Crises da 1ª metade do séc. XX, através do estudo dos acontecimentos que culminaram com a 1ª Guerra Mundial, Crise Econômica de 1929-1931 e a 2ª Guerra Mundial; *Competência de Base 4*: Relacionar as lutas de libertação Nacional dos países africanos com afirmação da liberdade e dignidade do Homem Inde (2014, p. 28).

É importante apontar que essas *competências* acima são todas essenciais na construção do conhecimento dos alunos do 9º, mas focaremos nas duas *competências* direcionadas à Guiné-Bissau. O primeiro que é a *Competência de Base 2*: “Compreender as causas do fracasso das resistências africanas antes e durante a dominação europeia” e a segunda, a *Competência de Base 4*: “Relacionar as lutas de libertação Nacional dos países africanos com afirmação da liberdade e dignidade do Homem”. Escolho essas duas *competências* porque elas vão ajudar os alunos a desconstruir o impacto da colonização nas estruturas políticas e sociais dos países africanos, particularmente da Guiné-Bissau. Os ensinamentos sobre esses aspectos auxiliam os alunos a entender suas raízes históricas. Além disso, as lutas e resistências dos povos africanos podem inspirar esses alunos a ter orgulho do seu próprio país. Essas *competências* também podem ajudar os estudantes a estabelecer uma conexão com outros países por meio das lições valiosas e atuais que buscam igualdade e direitos humanos.

4.1.3. Descrição e análise *Competência de Base 2*: “Compreender as causas do fracasso das resistências africanas antes e durante a dominação europeia”.

O conceito de imperialismo se refere à política de crescimento da dominação de nações para outras regiões ou povos, normalmente para ter controle político, econômico,

territorial e cultural. Para Amílcar Cabral (1980), o imperialismo pode ser visto como fins lucrativos para ganho cada vez mais pelo capital monopolista, centralizado em duas regiões no mundo: Europa e América do Norte. Ainda para ele, “o imperialismo é a pirataria transplantada dos mares para a terra firme, reorganizada, consolidada e adaptada ao objetivo da espoliação dos recursos materiais e humanos dos nossos povos” Cabral (1980, p. 30). Vale salientar que o imperialismo de certo modo é uma prática de exploração como (roubos dos recursos naturais e dos humanos, etc.). Através desta reflexão, podemos apontar que o imperialismo impactou profundamente as nações africanas através da expansão e dominação territorial por potências europeias, assim, destruindo e desestruturando suas organizações sociais e políticas.

Partindo disso, aponto Ernest Renan sobre “O que é uma Nação?” (1882), percebendo a nação como uma vontade coletiva, de viver juntos ou partilhar algo comum, ou seja, para ele, uma nação pode ser formada por uma história comum, incluindo tudo que pode ser compartilhado. Alinhando visão dele da nação com as resistências africanas incluindo o contexto da Guiné-Bissau, estas várias formas de resistência lideradas por africanos podem ser entendidas e interpretadas como a forma ou tentativas de preservar suas dignidades das nações e ainda enfrentar fortes ameaças do imperialismo europeu. E cada uma dessas resistências (pacífica, armada, boicote econômico e insurreição) foi colocada nos contextos históricos diferentes, incluindo suas implicações e consequências. Para Renan, “a essência de uma nação é que todos os indivíduos tenham muitas coisas em comum, e também que todos tenham esquecido coisas” Renan (1882, p. 6). Essa essência da nação pode ser as memórias compartilhadas, incluindo as memórias esquecidas.

Por outro lado, muitos líderes lutaram bravamente contra opressores coloniais para defender e preservar a essência ou fundamento das nações africanas, que haviam sendo fortemente conturbado pela dominação estrangeira. Como exemplos: Lad Dior Diop, líder senegalês, assumiu a frente contra a resistência colonial após a morte de Lamine, por sua persistência, é conhecido por lutar contra a França no século XIX (Mmo Escola). Almamy Samory Touré, resistente contra a colonização francesa Daiwara (2008). Balem Cante, persistência armada contra opressão colonial. Infáli Soncó, que era aliado dos colonizadores dentro da Guiné-Bissau, líder da etnia Beafada, líder resistência da Guiné-Bissau Namone (2013, p. 63); entre outros não citados. Estes resistentes não chegaram a prestigiar os sabores da vitória das independências, mas eles são essenciais e abriram um enorme caminho na construção das independências africanas, e suas ações

anticoloniais auxiliou as gerações futuras que levou as suas conquistas das independências.

Bebendo novamente na ideia de Ernest Renan:

Uma nação é uma alma, um princípio espiritual. [...]. Uma está no passado, a outra no presente. Uma é a possessão em comum de um rico legado de lembranças; outra é o consentimento atual, [...]. A nação, como o indivíduo, é o resultado de um longo processo de esforços, de sacrifícios e de devotamentos Renan (1882, p.18).

É importante salientar junto de Renan que uma nação é construída por uma ligação de memórias compartilhadas, tanto no passado assim como no presente. Estes líderes que lutaram contra a colonização também têm seus desejos coletivos (expulsar e conquistar suas independências), ou seja, a identidade de uma nação, são resultado de longo percurso acumulado de história e compromisso em comum. Renan (1882) ainda aponta que uma herança da glória compartilhada no passado, no futuro é o mesmo (ter sofrido, ter sido feliz) ter sofrido conjuntamente, “ter sofrido conjuntamente”; sim, o sofrimento em comum une mais que aventura. Em matéria de lembranças nacionais, os lutos valem mais que os triunfos, pois eles impõem deveres, eles comandam o esforço em comum” Renan (1882, p. 19).

Na África do Norte, Central, Oriental e Sul, as resistências aconteceram em diversas formas nas regiões diferentes, sendo assim, várias figuras importantes lutaram de forma eficaz para preservar suas identidades e regiões¹⁴. Mas estas resistências acabaram falhando em grandes partes por causa da superioridade militar europeia. Muitas resistências africanas fracassaram devido as grandezas militares europeias (divisões internas entre os grupos africanos, incluindo técnicas utilizadas pelos colonizadores). Isso causou consequências como a guerra civil, desmembramento das identidades étnicas e culturais e entre outras. Ernest Renan (1882) vê essas consequências como instabilidade da vontade coletiva e da memória compartilhada que pode conduzir o enfraquecimento da nação.

¹⁴ Na África Ocidental, Samory Turé e Lad Dior Diop orientaram resistências armadas contra os franceses. Na África do Norte, Abdelkader al-Jazairi resistiram fortemente aos franceses na Argélia, enquanto que os Mahdistas brigaram contra britânicos no Sudão. Na África Central, rebelião dos Zande e a Revolta de Maji na Tanzânia batalharam os colonizadores belgas e alemães. Na África Oriental, o Império Etíope de Menelik II venceu os italianos na guerra de Adwa, e os Mau no Quênia confrontavam o domínio britânico. Na África Austral, as resistências dos Zulus aos britânicos, e na África do Sul usou estratégias para liquidar a segregação.

Por outro lado, a administração colonial europeia obteve resultados profundos e duradouros na África, muitas vezes, destruidores. O sistema português era vigorosamente centrado na metrópole, incluindo sua exploração além da colocação da língua, religião e cultura portuguesa centralizada no seu benefício. A França também adotou a mesma política como Portugal, mas a política francesa era voltada na assimilação, impondo suas línguas, culturas, etc.. Ela também é concentrada nas administrações e explorações das criações das suas colônias. Ao contrário de Portugal e França, o sistema inglês era indireto, ou seja, as autoridades locais colonizadas eram as mesmas dos membros locais, com supervisão britânica, a colonização inglesa era voltada no comércio e exploração econômica. O sistema belga era fortemente brutal explorador direcionado às condições do trabalho, e essa direção foi designada como uma visão paternalista e violenta que limita as pessoas ou grupos por seu próprio bem.

Com isso, podemos apontar que a colonização portuguesa é fortemente voltada na exploração (que envolve uso de mão de obra local e entre outras). Como colocou Cabral (1980, p. 33),

[...] tanto no colonialismo como no neocolonialismo, permanece a característica essencial de dominação imperialista — a negação do processo histórico do povo dominado, [...] violenta da liberdade do processo de desenvolvimento das forças produtivas nacionais.

Os países como Brasil, Angola, Moçambique, Guiné-Bissau, Cabo Verde, São Tomé e Príncipe, etc. são vítimas desta exploração. Do mesmo modo, o Fanon (2008) relata que a colonização europeia também assimila as culturas africanas, não só, como também criou uma forma de sentimentos de inferioridade entre os povos colonizados. Ainda para ele “Quanto mais assimilar os valores culturais da metrópole, mais o colonizado escapará da sua selva. Quanto mais ele rejeitar sua negritude, seu mato, mais branco será” Fanon (2008, p. 34). Os países fortemente atingidos são: a maior parte da África Ocidental e Central, como Senegal, Mali, Costa do Marfim, etc.

Aimé Césaire, relata que;

Os países novos constituem um vasto campo aberto às actividades industriais, violentas, que nas metrópoles colidiriam com certos preconceitos, com uma concepção ajuizada e regrada da vida, e que nas colónias podem desenvolver-se mais livremente e, por conseguinte, afirmar melhor o seu valor. [...] Césaire (1978, p. 24).

Vale ressaltar que a prática não só concentra nas limitações econômicas nas metrópoles, mas sim incorpora fortemente nas suas realizações econômicas. Ainda para

ele, a Europa explorou e prejudicou as agriculturas dos colonizados por seus próprios benefícios, como “economias naturais, de economias harmoniosas e viáveis, [...] à condição do homem indígena desorganizado, de culturas de subsistência destruídas, [...], de desenvolvimento agrícola orientado unicamente para benefício das metrópoles [...]” Césaire (1978, p. 26). E as zonas que sofreram esta exploração são: Maior parte da África como, Nigéria, Quênia, África do Sul, etc. a Índia, América do Norte, Estados Unidos e Canadá. Incluindo Congo Belga (atual República Democrática do Congo) territórios que foram alcançados pela brutalidade e exploração da metrópole.

4.1.4. Descrição e análise *Competência de Base 4: Propõe “Relacionar as lutas de libertação Nacional dos países africanos com afirmação da liberdade e dignidade do Homem”.*

A consciência nacionalista africana dos processos das independências dos países francófonos e anglófonos são temas importantes para compreender as histórias dos tempos atuais, e essa consciência iniciou sua formação nos meados do século XIX e XX. Os países colonizados pela França percorreram por vários caminhos pelas suas independências, e a maioria deles conquistaram suas independências da forma pacífica, devido acordo com a França.

Por outro lado, a libertação dos países da língua portuguesa foram fortes e vigorosos, com muitas décadas de resistências contra colonização portuguesa, cada uma desses países percorreu seu próprio caminho, mas com interconexão entres movimentos da libertação. No caso da Guiné-Bissau, o Partido Africano para Independência da Guiné e Cabo Verde (PAIGC) com liderança do Amílcar Cabral, lutou e conquistou sua independência em 24 de setembro de 1973 e Cabo Verde em 1975, essa luta da libertação persistiu por volta de 11 anos (Té; Momteiro, 2023).

Diferente da Guiné-Bissau, a luta pela libertação em Angola resumiu-se a três grandes movimentos: MPLA, UNITA e FNLA. O Movimento Popular de Libertação (MPLA) que é fruto do (PLUA) e do (MIA), movimento político fundado em 1956 com liderança de Agostinho Neto (Silva, 2018). De acordo com Visentini (2012) citado por Silva (2018), salientou que, a União Nacional para Independência Total de Angola (UNITA) foi liderado por Jonas Savimbi, fundado em 1964, mas este movimento só surgiu na luta armada em 1966. Por último, Frente Nacional de Libertação de Angola (FNLA), que foi fundado em 1962, também foi movimento político, da ligação com

(UPA) liderado por Holden Roberto (Silva, 2018). Esses movimentos levaram o país a ter sua independência contra colonização europeia em 1975.

A libertação do Moçambique moldou através da união dos três movimentos (UNAMI, UDENAMO e MANU) por uma só, que é o movimento Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO) criado em 25 de Junho de 1962 com liderança de dois grandes líderes Eduardo Mondlane, até sua independência em 1975 Janeiro (2019, p. 14).

O movimento da libertação de São Tomé e Príncipe (MLSTP) foi criado em 1972, com a mesma finalidade dos outros países africanos (conquistar sua independência. Após seu surgimento, MLSTP foi considerado a única liderança do São Tomé, assim o movimento buscou apoios dos outros movimentos africanos e fora do continente africano. Assim conquistaram sua independência de forma pacífica em 1975 Matos (2019, p. 90).

No entanto, essas lutas nos PALOP podem ser vistas como uma luta coletiva para alcançar autodeterminação, e os movimentos da libertação foram fundamentais no que concede o sucesso das independências. Resgatando novamente Renan, “Ter glórias comuns no passado, uma vontade comum no presente; ter feito grandes coisas conjuntamente, querer fazer ainda, eis as condições essenciais para ser um povo. [...] dos sacrifícios que consentimos, dos males que sofremos” Renan (1882, p. 18). Para estes países do PALOP hoje terem suas nações, é porque eles passaram por um passado comum e glorioso.

De forma mais resumida, a libertação da Guiné-Bissau e Cabo Verde pelo PAIGC foram movimentos relevantes e bem-sucedidos da África, além disso, as suas independências foram um marco importante nas suas regiões. A construção de uma identidade unida é sempre um desafio voltado às ricas diversidades étnicas, e até os dias atuais os desafios continuam surgindo em relação a isso. Abrasando ideia de Renan “A nação moderna é, então, um resultado histórico levado a termo por uma série de fatos convergentes no mesmo sentido” Renan (1882, p. 7). Isso significa que, uma nação não surge por vontade própria, mas sim através dos resultados do processo histórico, que leva ao desenvolvimento de uma identidade nacional. Ainda para ele, uma nação pode ser vista como uma solidariedade construída através dos sacrifícios dos que ainda estão dispostos a fazer, ele abarca o passado e resume no presente, como desejo de continuar a vida comum Renan (1882, p. 19).

Em forma de análise

Essas duas *competências* abordadas pelo INDE para os estudantes do 9º ano desempenham um papel relevante na construção do aprendizado. Ao estudar o conceito de imperialismo, os alunos compreenderão como o imperialismo afetou a estrutura social, política e econômica das nações africanas através da dominação. Por outro lado, o estudo das resistências africanas auxilia os estudantes deste nível a compreender como os povos africanos lutaram para preservar suas identidades frente a colonização, e por que essas resistências falharam e quais foram as consequências enfrentadas pelos povos africanos, ou seja, as consequências permanentes do colonialismo que moldaram as realidades contemporâneas dos países africanos. Portanto, esses conteúdos ajudam os alunos a entender as complexidades ou dificuldades das relações de poder durante a colonização, assim como os desafios permanentes na construção das nações africanas pós-coloniais.

No entanto, as descrições das *competências* selecionadas, assim como dos conteúdos, é essencial para o desenvolvimento acadêmico dos alunos desse nível. O estudo dos acontecimentos históricos da pré-história, incluindo a colonização, representa uma base concreta para a percepção das origens da humanidade, assim como das sociedades africanas. Ao fazer análise da evolução dos seres humanos desde (paleolítico até Neolítico) percorrendo pela composição da sociedade até processo da hominização, percebo que os alunos podem produzir uma compreensão crítica voltada ao papel da acomodação ao meio ambiente, como as suas inovações tecnológicas, como exemplo: Fabrico de instrumentos e a descoberta de fogo na construção da comunidade. No quadro da Guiné-Bissau, os conteúdos desenvolvidos são fundamentais para que os alunos compreendam as dinâmicas do deslocamento (migração) e formações dos reinos e etnias locais, assim como as repercussões do imperialismo dentro da Guiné-Bissau, sem esquecer das suas resistências africanas. Essas figuras históricas que guerrearam contra a colonização, como: Lad Dior Diop, e entre outras, reforçam os estudantes deste nível a reconhecer as suas resistências e suas cooperação entre os povos africanos para resguardar ou salvaguardar suas identidades culturais. E esse conhecimento para os alunos aumenta e fortalece o senso da identidade nacional (nação), transmitindo-os a considerar suas raízes culturais, incluindo a contribuição para a melhoria de suas comunidades. Juntar a história local e mundial na educação, o currículo desempenhara papel essencial na construção dos cidadãos conscientes e críticos, que captam a relevância das memórias interconectadas na construção da sociedades atuais.

Antes de iniciarmos a análise dos fascículos (materiais didáticos) do Liceu Samora Moisés Machel, reforço que todas as *competências* mencionadas anteriormente estão voltadas para a Guiné-Bissau. Optamos por focar apenas naquelas que são diretamente relacionadas à sociedade guineense, consideradas centrais para o estudo.

5. CAPÍTULO 3:

A ESCOLA E O MATERIAL DIDÁTICO DO 7º AO 9º ANO – UM ESTUDO DE CASO

Antes de mergulharmos diretamente nos materiais (fascículos) obtidos para análise, manifestamos uma questão como ponto da partida para este capítulo. Sendo assim, a questão que emergiu é: *Por que os estudantes do Liceu Samora Moisés Machel enfrentam apuros para estudar de modo completo os conteúdos programados pelo INDE, e de que forma ou maneira os professores selecionam os matérias para ensino e aprendizagem dos alunos?*

Para aprofundarmos sobre a Escola e os fascículos (material didático), puxamos o conceito de Pierre Bourdieu “Campo Intelectual e Projeto Criador”. Este autor vê o campo intelectual como espaço social dos agentes (professores, escritores, acadêmicos, etc). E neste campo, o aprendizado não é só conjunto dos saberes, mas sim incorpora as relações do poder da estrutura social (Bourdieu, 1968). Podemos apontar a escola e o material didático em que podemos perceber o conceito de campo intelectual de Bourdieu, pois, o material didático é um dos métodos principais na transmissão do conhecimento, onde são selecionados os conhecimentos legítimos para serem ensinados na escola. Ainda para o autor, “As relações entre cada um dos agentes do sistema e os agentes ou as instituições, total ou parcialmente, exteriores ao sistema são sempre mediatizadas pelas relações que se estabelecem dentro do próprio sistema, [...]” Bourdieu (1968, p. 111). Neste mesmo raciocínio, consideramos o INDE como uma instituição externa que interage com os agentes do sistema educacional, especificamente com as escolas. A forma como a escola e o material didático lidam com os conteúdos educacionais, como selecionam e adaptam esses conteúdos, é influenciada pela interação com o INDE. Dessa maneira, ambos ajustam e reforçam as prioridades do sistema educativo, ou seja, não é simplesmente uma reprodução fiel do que foi estabelecido pelo órgão nacional.

Por outro lado, Bourdieu aponta que “A estrutura do campo intelectual mantém uma relação de interdependência com uma das estruturas fundamentais do campo cultural, a das obras culturais hierarquizadas segundo seu grau de legitimidade” Bourdieu (1968, p. 128). Através desta citação, podemos salientar que a escola e o material didático é relevante no sustento dessa interdependência, pois a escola funciona como mediadora fundamental entre “campo cultural e o campo intelectual”, onde seleciona e legitima o conhecimento que são considerados importantes, e esse processo acontece por meio do

material didático. Assim a interdependência dos dois campos é sempre mantida e ainda reforçada pela educação, que seleciona o que é considerado importante.

O Liceu Samora Moisés Machel¹⁵ é uma das escolas públicas do ensino fundamental e médio, situada nos arredores de bairros da capital Bissau, “Bairro de Granja”, ao lado da Escola Normal Superior Tchico-Té. Quanto à sua organização, ela tem partes administrativas, cantinas, cyber, biblioteca, direções, sala dos professores e conjunto dos banheiros separados (dos professores e alunos) além de salas de aulas.

Normalmente, o ano letivo começa sempre no mês de outubro e termina no mês de junho, e é composto por um trimestre. No que diz respeito aos períodos das aulas, normalmente costumam ser divididos em três (3) turnos (de manhã, à tarde e à noite). Às vezes acontece alteração nos turnos das escolas (isso para atender o crescimento de números dos alunos matriculados) mas não necessariamente acontece isso em todos os anos letivos, no caso da mudança, os turnos aumentam de três (3) para quatro (4) turnos. Os horários das aulas acontecem no 1º turno das 7h da manhã e estende até 11h (normalmente os alunos mais novos ocupam esses horários de 7º ano até 9º ano) no 2º turno de 11h até 15h (para alunos de 8º ano até 10º ano) 3º turno de 15h até as 19h (varia de 10º ano a 12º ano) por último 4º turno de 19h até 23h (mistura de todos os anos, desde 7º até 12º ano), para os indivíduos que não conseguem estudar de manhã e tarde por motivos de trabalho, etc. Um dos problemas recorrentes das aulas noturnas é a carência da energia elétrica, e muitas das vezes esses alunos acabam sendo penalizados com poucos números das aulas ministradas e pouco aproveitamento dos conteúdos do material didático.

O fascículo ou Material didático por sua vez, pode ser percebido como ferramenta utilizada para ajudar os alunos nas atividades pedagógicas, ou seja, “os materiais didáticos são todas as produções pedagógicas que tem por finalidade auxiliar no processo de ensino e aprendizagem” Dias (2023, p. 17). Ainda citando Bandeira a autora (2009) salienta que, são produtos pedagógicos utilizados na sala de aula, de modo exclusivo como material instrucional desenvolvido para fins didáticos. Os fascículos também são produzidos para essa mesma finalidade, no caso da Guiné-Bissau, os fascículos são material didático produzido pela escola, ou produzidos pela comissão dos

¹⁵ Samora Moisés Machel Foi um militar moçambicano, líder revolucionário de inspiração socialista, que liderou a Guerra da Independência de Moçambique e foi o primeiro presidente após a sua independência, de 1975 até à sua morte em 1986.

professores, utilizando único material em todas as salas de aulas, e esses conteúdos são compilados no programa produzido pelo INDE (Dias, 2023).

5.1. Descrição e análise dos conteúdos no fascículo, selecionados para esta monografia

Ao longo do percurso das *competências* exploradas anteriormente para ensino da História na Guiné-Bissau destes níveis (7º a 9º ano), com principal foco sobre Guiné-Bissau dentro de programa curricular da História elaborado pelo INDE. Nossa atenção agora é voltada aos fascículos que são ensinados por alunos nesta série no Liceu, de como são abordados os conteúdos produzidos pelo INDE no material didáticos.

No decorrer da análise dos fascículos, percebemos que nem tudo do PHH desenvolvido pelo INDE se encontra nos fascículos da História do 7º ao 9º ano. Ou seja, podemos destacar que o INDE produz os conteúdos para o ensino, mas, por outro lado, as escolas têm a obrigação de produzir os fascículos de acordo com o programa, o que nem sempre acontece. Podemos também deduzir que, da mesma forma que o INDE tem a liberdade de selecionar as *competências* e conteúdos para esse nível, também desta mesma forma as escolas ou selecionados escolhem os conteúdos dos fascículos para a aprendizagem dos alunos. Ou seja, a escola elabora os fascículos com base no programa, selecionando os conteúdos essenciais para o ensino e aprendizagem dos alunos. Diante disso, surge uma pergunta: *Por que os selecionadores de conteúdo não incluem toda a matéria conforme o programa INDE?*

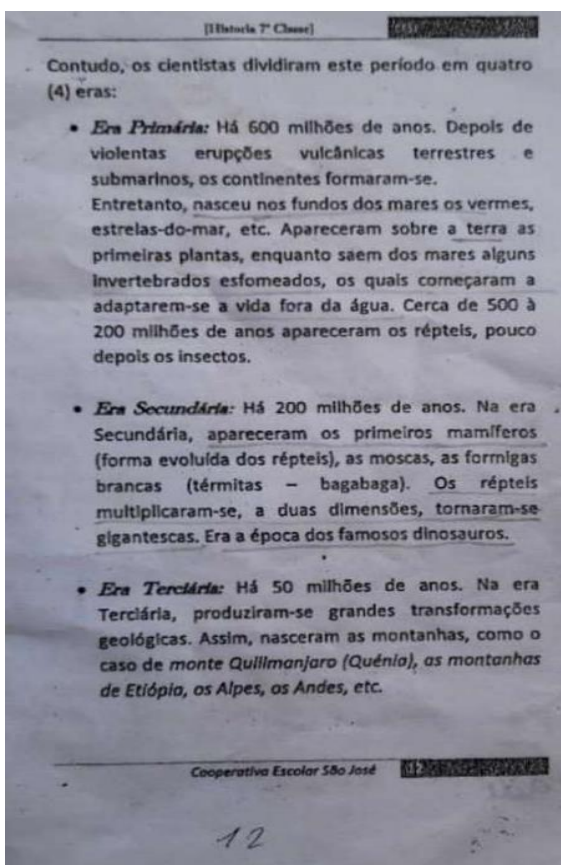
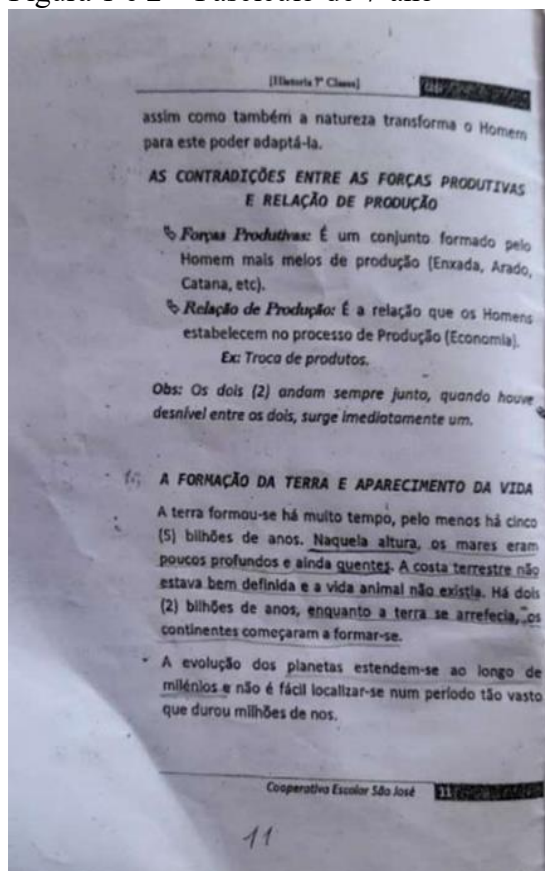
Essa questão nos leva à suposição de que os fascículos podem não estar alinhados com o programa, muitas vezes devido a greves na educação, que ocorrem com frequência. Mesmo que os fascículos sejam alinhados ao que o INDE produziu, os alunos não podem aproveitar todo o material devido às greves. Por isso, há possibilidade de os alunos não explorarem ou se aprofundarem do programa completo produzido pelo INDE durante um ano letivo.

É relevante reforçar que estamos dando continuidade à análise dos fascículos, acompanhando as *competências* comprovadas no capítulo anterior. Neste capítulo, veremos como os conteúdos sobre a Guiné-Bissau são desenvolvidos no material didático. Considerando as descrições e análise da *Competência de base 2*: “Descrever o processo da evolução da vida do homem nas sociedades da Pré-História e relacionando-as com o povoamento da Guiné-Bissau”, elaborado pelo INDE. Inicialmente, a análise

do fascículo do 7º ano mostra a descrição das características do meio ambiente na era Quaternária, assim abordando a formação da terra e o aparecimento da vida ao longo das quatro eras que são: Primária, Secundária, Terciária e Quaternária.

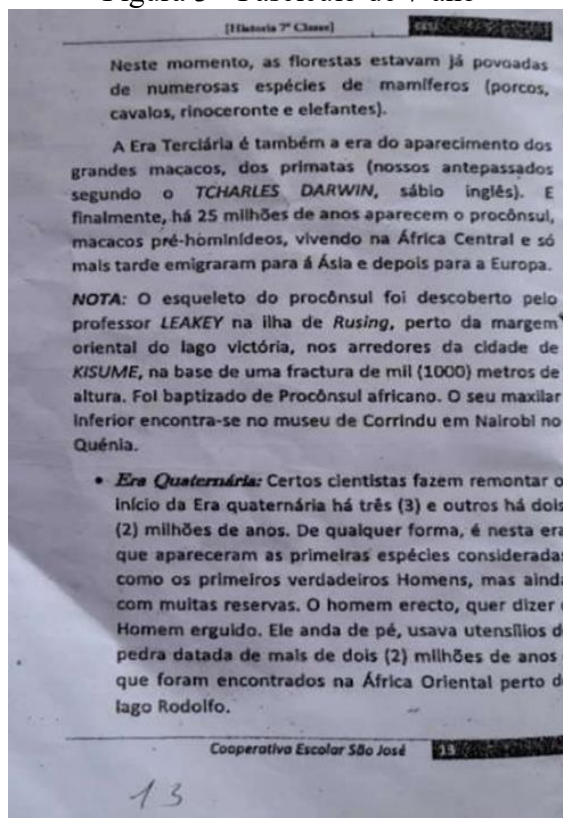
Eis como se apresenta o conteúdo. Na primeira era, surgiram vermes, as primeiras plantas, com invertebrados adaptando fora da água. Na era secundária, foram descobertos os primeiros mamíferos, e os répteis cresceram, e a dominação dos dinossauros. Na era terciária, surgiram mudanças climáticas, geológicas, incluindo surgimento dos primeiros macacos. Na era quaternária, apareceram os primeiros seres humanos na terra. Estas eras geológicas talvez sejam bastante incentivadoras para os estudantes da forma participativa, além disso, essas eras podem ser complexas de compreender sem ter uma imagem clara nos fascículos, que permita uma visualização mais agradável. O aparecimento das espécies e mudanças geológicas podem contribuir os alunos a viabilizar uma escala temporal dos acontecimentos. “Os fascículos no Liceu são preto/branco” o que dificulta bastante para visualizar as imagem das figuras, ou desenhos”. Observa em seguida as imagens dos fascículos.

Figura 1 e 2 – Fascículo de 7ºano



Fonte: <https://encurtador.com.br/NyBAI>

Figura 3 - Fascículo de 7ºano



Fonte: <https://encurtador.com.br/NyBA1>

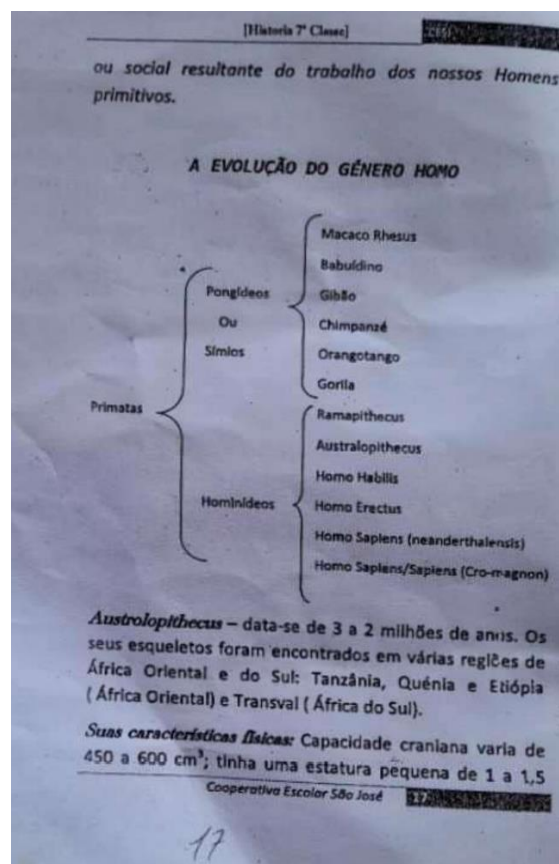
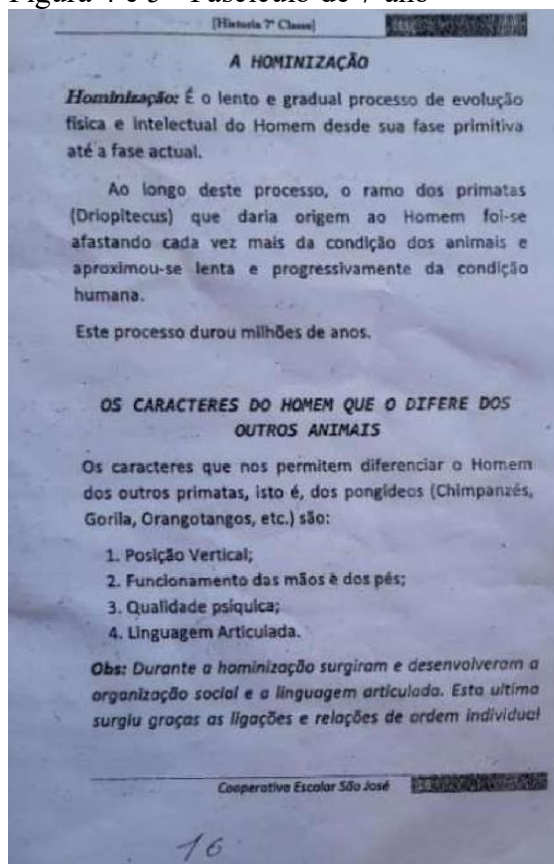
No fascículo a seguir, são desenvolvidos da forma clara a Hominização que corresponde ao processo da evolução física e intelectual do homem desde a face primitiva até o período atual. Ao longo do processo o homem foi-se afastando cada vez mais da condição dos animais e aproximou-se da condição humana. Também foi explorado as características que diferenciam os homens dos outros animais, ou seja, que distingue os homens dos chimpanzés, gorila, como por exemplo: posição vertical; funcionamento das mãos e dos pés; entre outras características. Também foi desenvolvido a evolução do gênero do homo, como: Australopitecos e suas características físicas; Homo habilis e suas características físicas; Homo erectus e suas características físicas; Homo sapiens e suas características físicas; Homo sapiens-sapiens e suas características.

Quando se fala da alimentação e o fabrico de instrumentos dentro dos fascículos, foi também explorado a vida do homem nessa época é a fase recolhadora, ou seja, é neste período que os homens alimentava de tudo que a natureza lhe oferece, como: carne, peixe, frutos, etc. e para garantir sua sobrevivência ele é obrigada a deslocar constantemente para procurar os alimentos, onde utilizavam a pedra como principal material para construir outros instrumentos como: faca, machado, etc. para caçar, assim como defender.

O homem acabou descobrindo o fogo e forma de utilizar através da sua tentativa de dominar a natureza, divisão natural do trabalho na horda (matriarcal e patriarcal), de modo que no “matriarcal”, na época a mulher trabalhava nos acampamentos, cuidando dos velhos e crianças, enquanto que o “patriarcal”, o homem desempenha papel principal dentro do grupo, tomando conta da agricultura, criação do gado e domesticação dos animais.

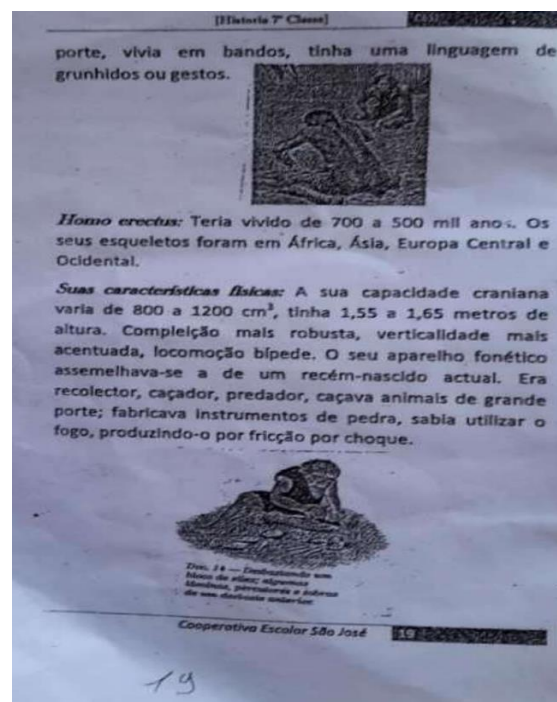
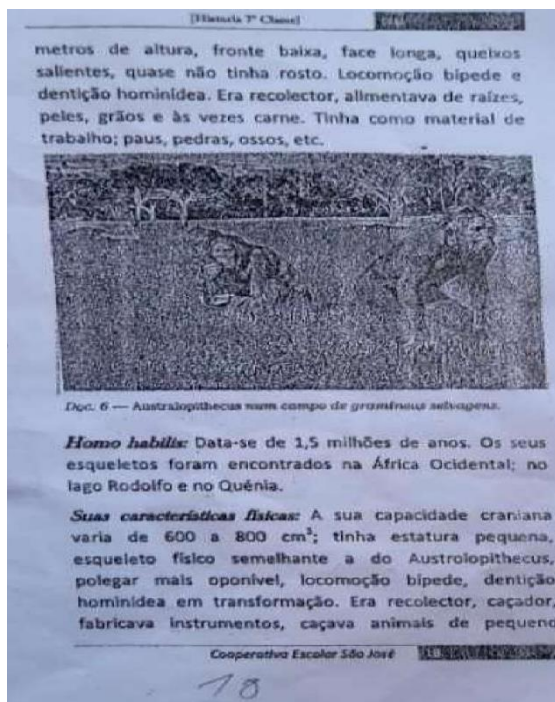
De acordo com a competência determinada para análise anteriormente, é proposta uma relação entre a pré-história e o povoamento da Guiné-Bissau, ressaltando que as escolhas feitas são especificamente em torno da Guiné-Bissau. No entanto, nada sobre Guiné-Bissau foi desenvolvido ou escrito no fascículo do 7º ano, e o fascículo termina com o subtítulo “os povoamento dos continentes”. Através disso, podemos apontar que o fascículo pode estar incompleto ou nenhuma descrição voltado ao povoamento da Guiné-Bissau são abordados no material didático do Liceu.

Figura 4 e 5 - Fascículo de 7ºano



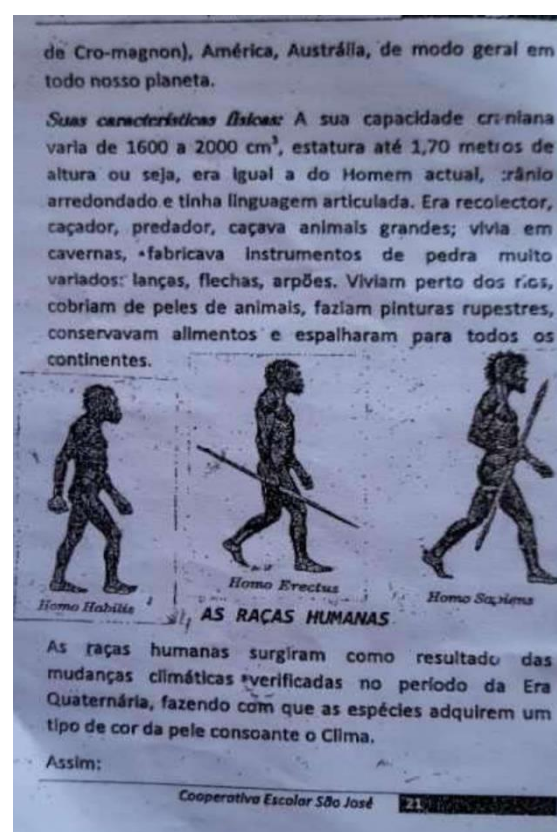
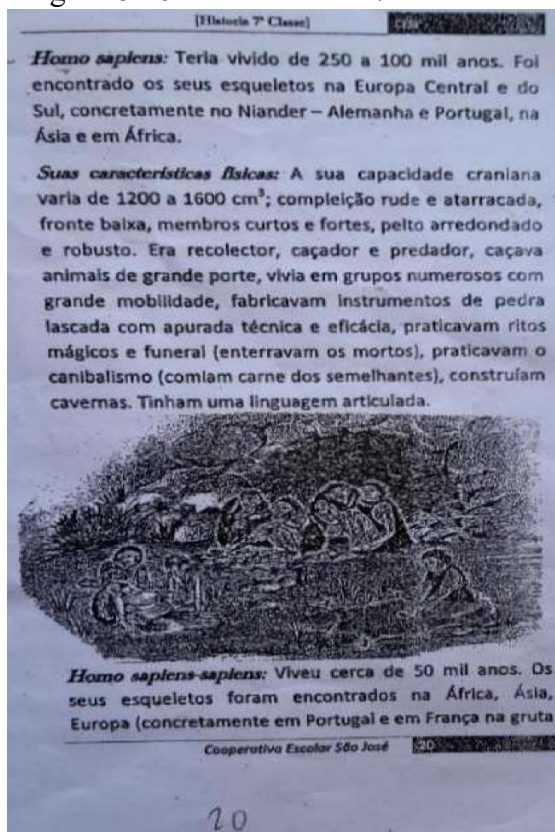
Fonte: <https://encurtador.com.br/NyBA1>

Figura 6 e 7 - Fascículo de 7ºano



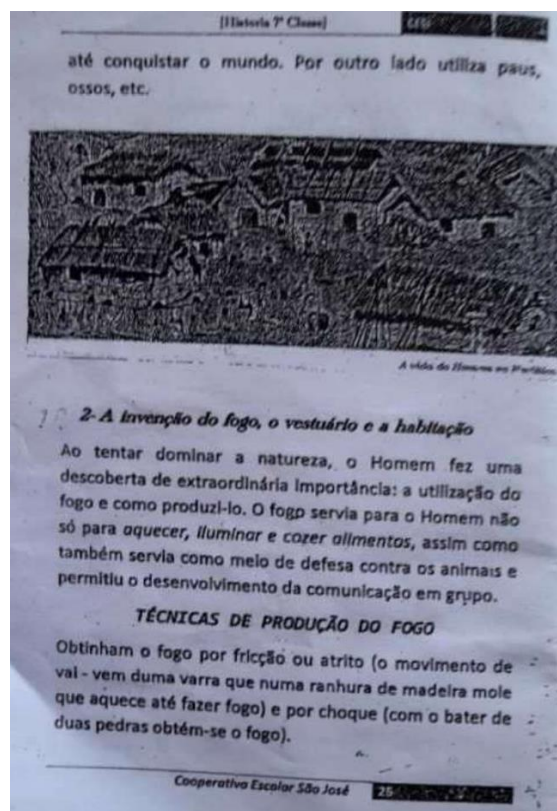
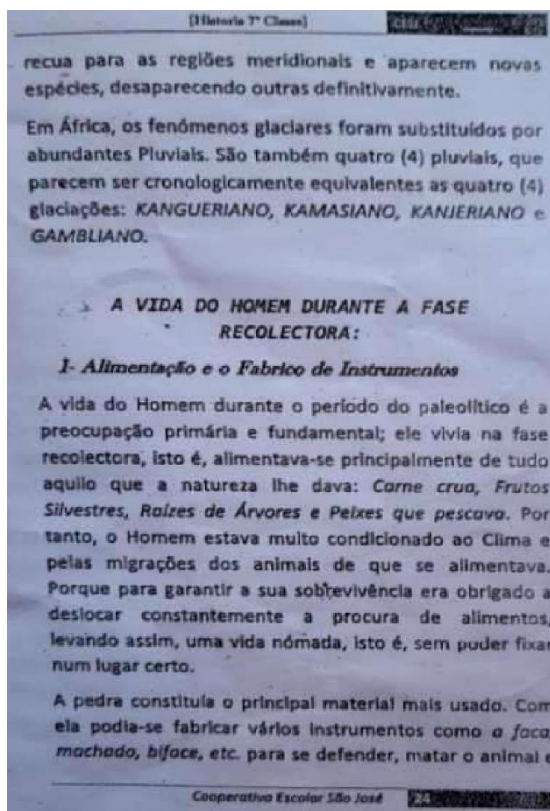
Fonte: <https://encurtador.com.br/NyBAI>

Figura 8 e 9 - Fascículo de 7ºano



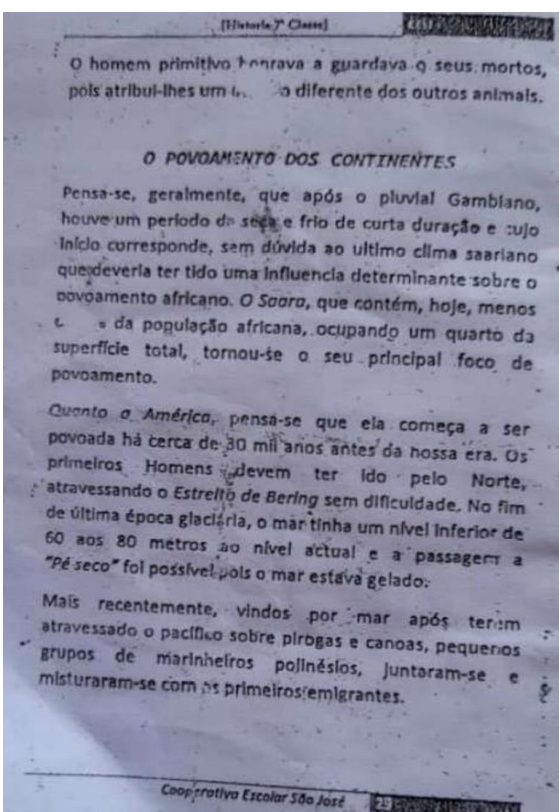
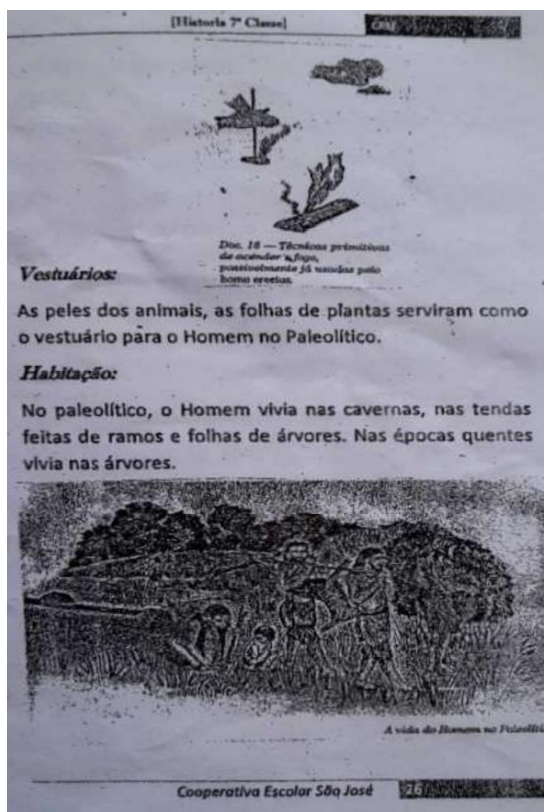
Fonte: <https://encurtador.com.br/NyBAI>

Figura 10 e 11 - Fascículo de 7ºano



Fonte: <https://encurtador.com.br/NyBAI>

Figura 12 e 13 - Fascículo de 7ºano

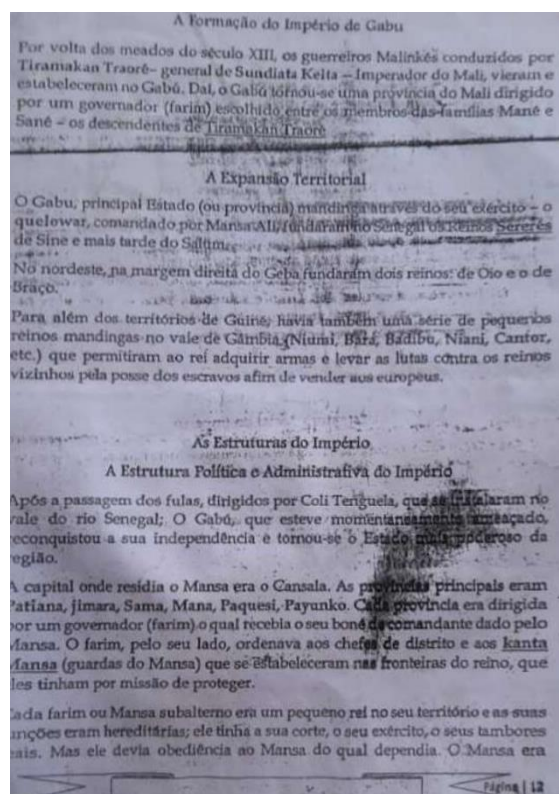
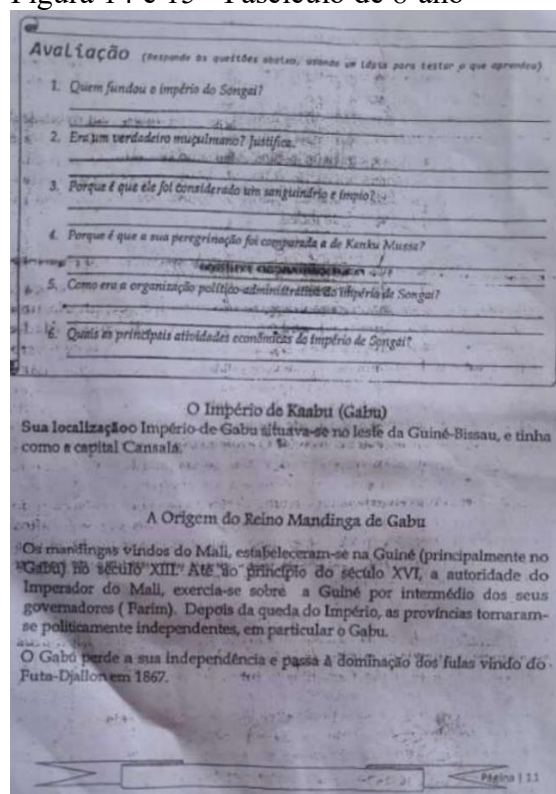


Fonte: <https://encurtador.com.br/NyBAI>

No fascículo de 8º ano, lembrando que anteriormente foram feitas descrição e análise da *competência do base 2*, que orienta a “Descrever o processo de desenvolvimento histórico das principais comunidades e reinos tradicionais da Guiné-Bissau até ao sec. XVII”. Esta competência proposta pelo INDE por sua vez queria que os alunos deste nível aprendessem as origens tradicionais na Guiné-Bissau, assim como conhecessem também as comunidades étnicas que fazem parte da rica diversidade étnica do país.

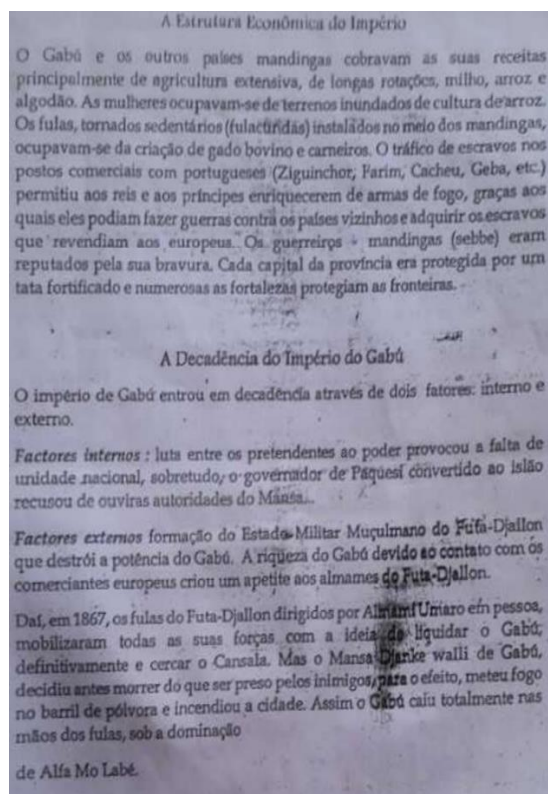
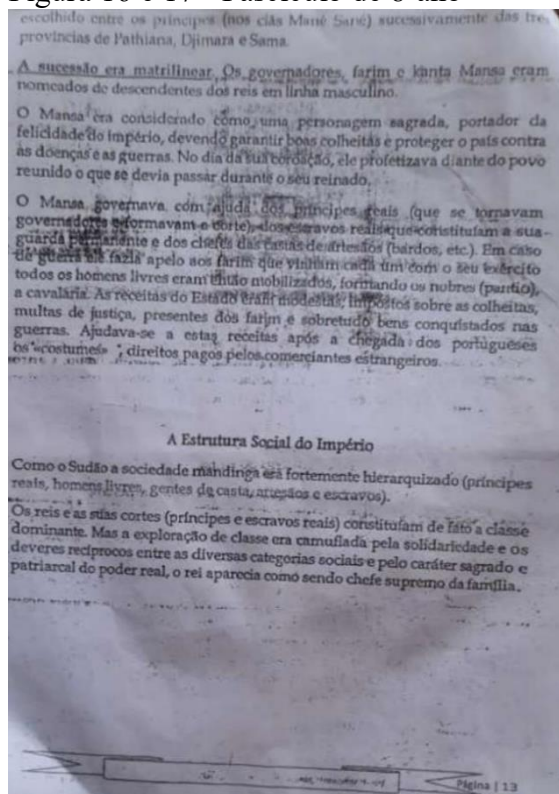
Mas esta competência não é explorada no fascículo. Pelo contrário, a competência que não é selecionada para análise, que é a competência de base 1, é mais bem desenvolvida e aprofundada, e essa competência fala dos impérios africanos antes da chegada dos europeus. No fascículo, o conteúdo apresentado é apenas a formação do Império de Gabú, a sua organização política, cultural, econômica e a sua decadência, porém, apesar de ser enfatizado no PHH que no final desse ciclo, os alunos devem saber interpretar os factos históricos relacionados a história nacional, mas mesmo assim os alunos não são ensinados sobre a história da Guiné-Bissau, como a formação, a organização e cultura de cada grupo étnico que constituem o país.

Figura 14 e 15 - Fascículo de 8ºano



Fonte: <https://encurtador.com.br/Errvy>

Figura 16 e 17 - Fascículo de 8ºano



Fonte: <https://encurtador.com.br/Errvy>

Antes de entrarmos no fascículo, vale recapitular as *competências* selecionadas no capítulo 2 com base nas histórias da Guiné-Bissau. Para o programa do 9º ano, são apontados duas *competências* relevantes que auxiliam os alunos guineenses a conhecerem suas histórias e dos países vizinhos. E essas *competências* são: *Competências do base 2* “Compreender as causas do fracasso das resistências africanas antes e durante a dominação europeia”; e a *Competência de base 4* “Relacionar as lutas de libertação Nacional dos países africanos com afirmação da liberdade e dignidade do Homem”.

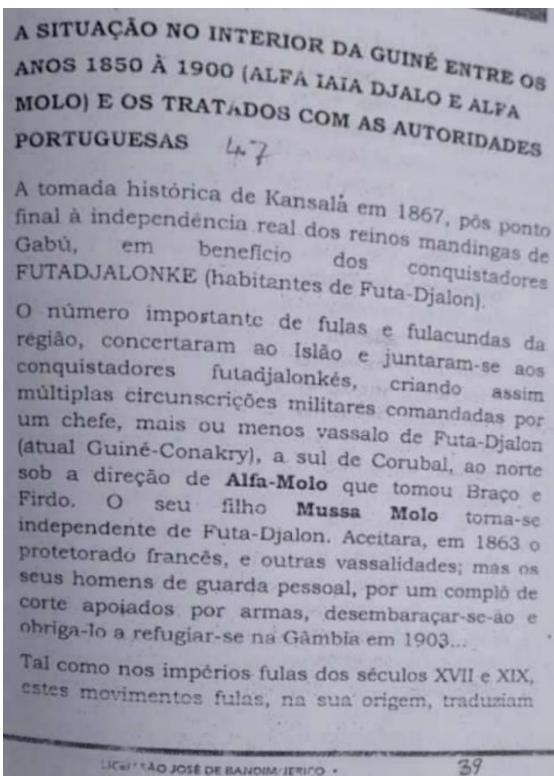
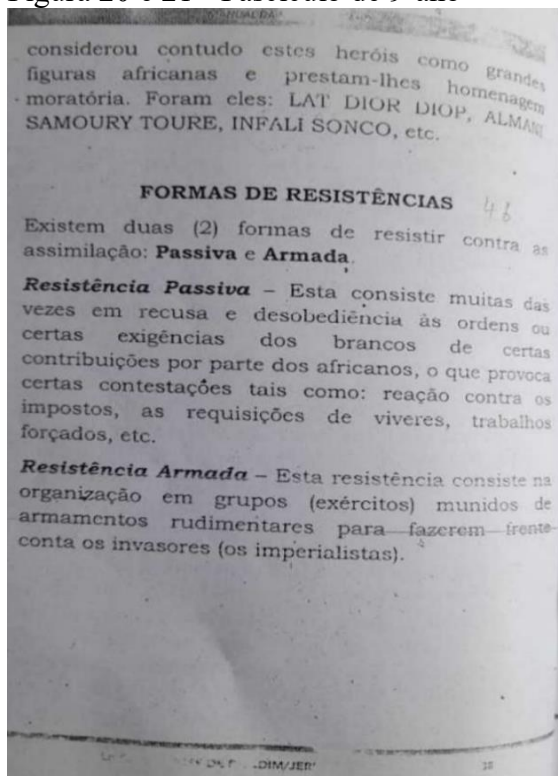
Estas *competências* são valiosas para os alunos deste nível, particularmente no que se refere ao ensino das histórias e da identidade cultural guineense. No fascículo do 9º ano, o que diz respeito a competência de base 2, são desenvolvidos da forma essencial para o crescimento acadêmico dos alunos, principalmente os pontos como as resistências africanas, tanto para países vizinhos, assim como Guiné-Bissau, e é uma competência mais extensa do próprio fascículo.

Figura 18 e 19 - Fascículo de 9ºano



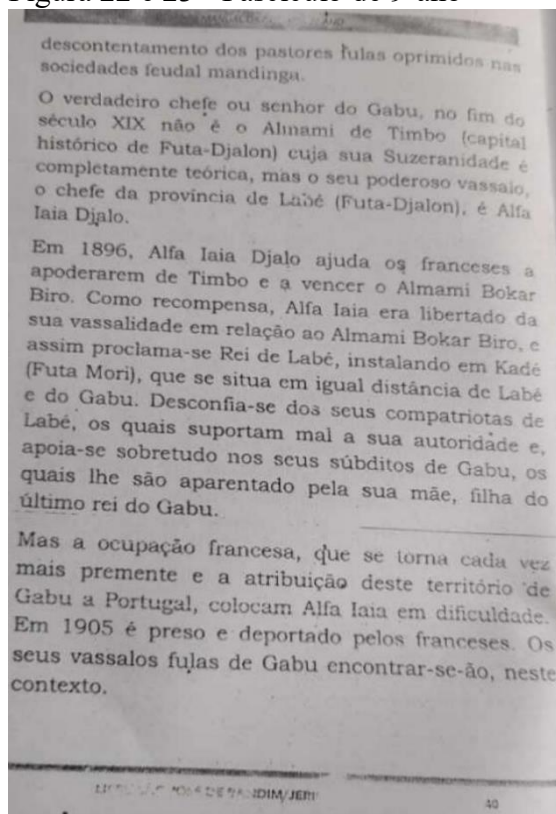
Fonte: <https://encurtador.com.br/Lj6iC>

Figura 20 e 21 - Fascículo de 9ºano



Fonte: <https://encurtador.com.br/Lj6iC>

Figura 22 e 23 - Fascículo de 9ºano



Fonte: <https://encurtador.com.br/Lj6iC>

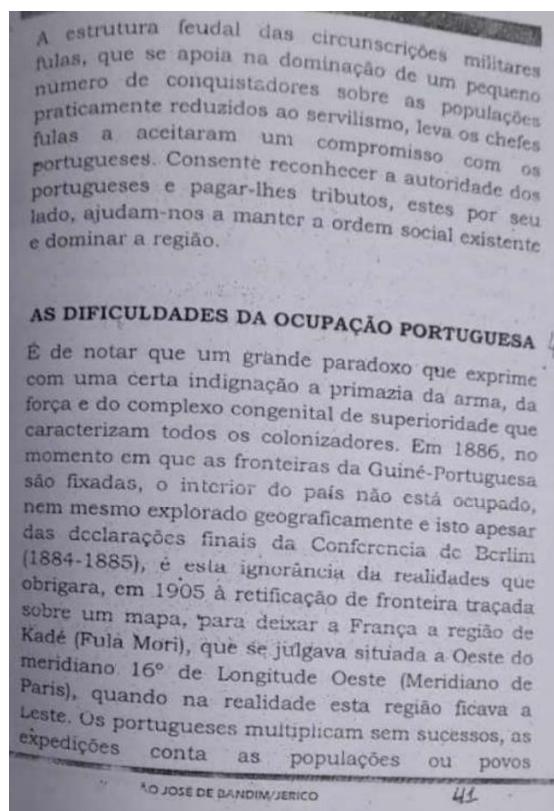
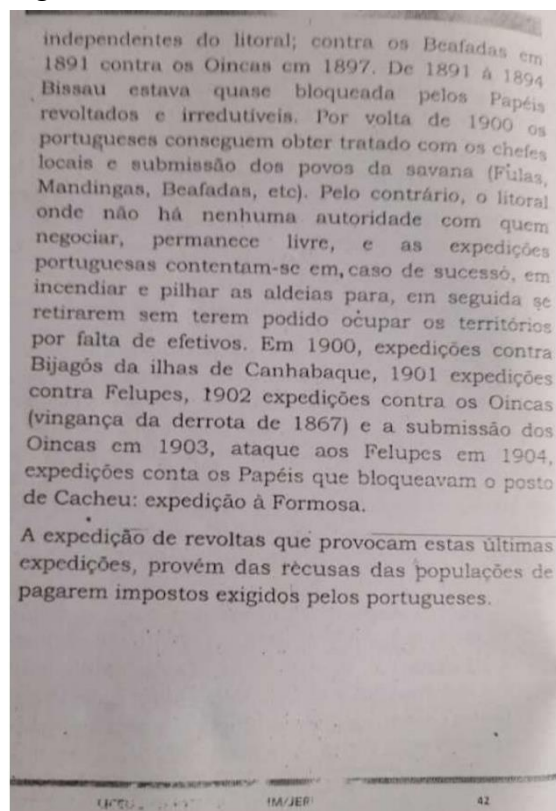


Figura 24 e 25 - Fascículo de 9ºano



Fonte: <https://encurtador.com.br/Lj6iC>

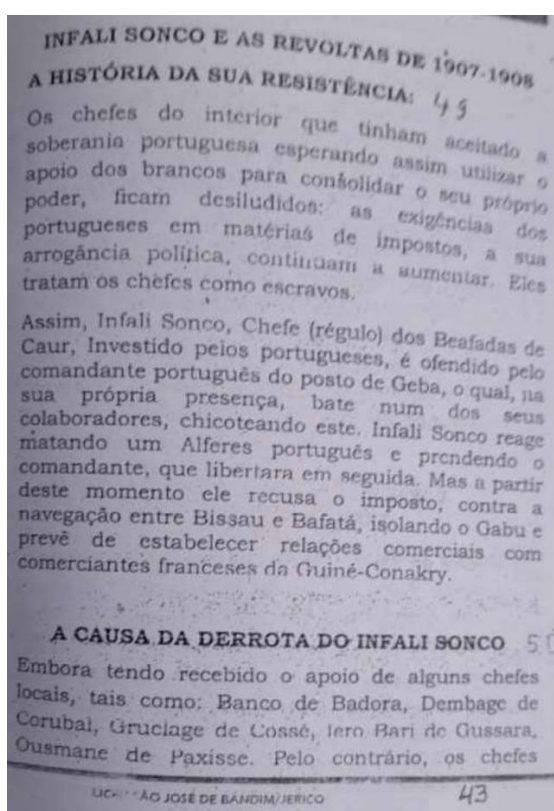
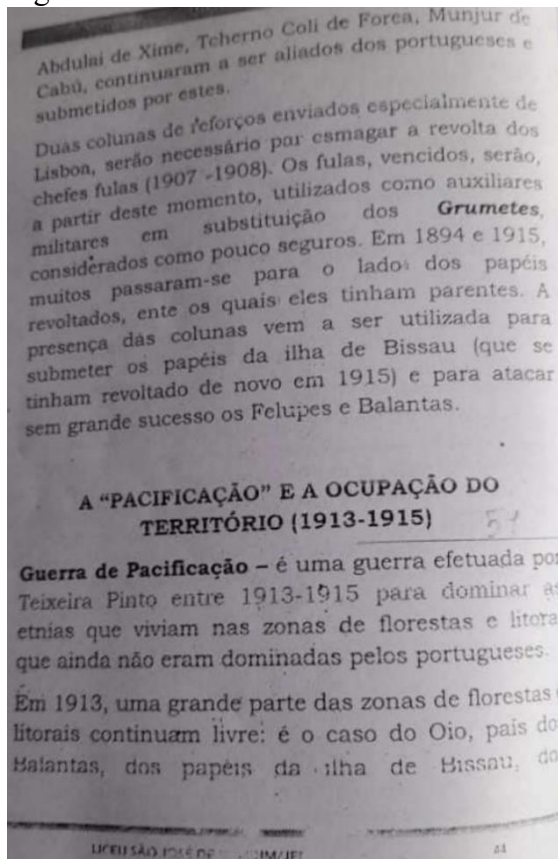
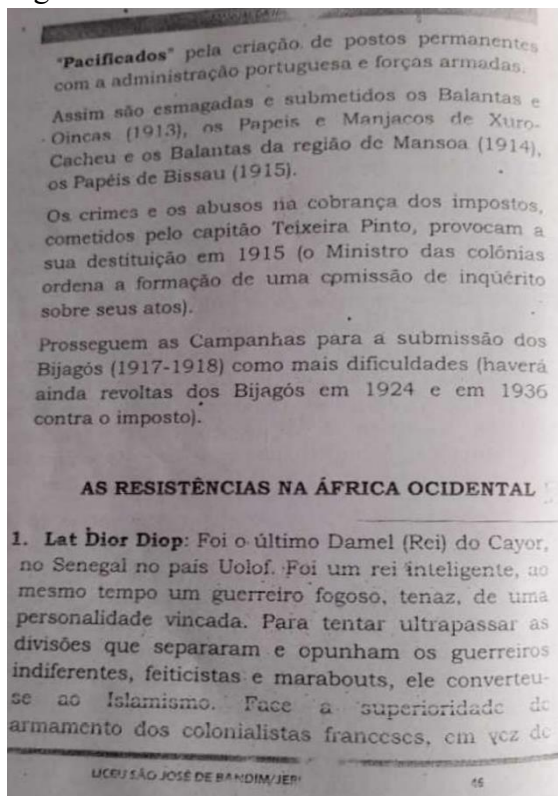


Figura 26 e 27 - Fascículo de 9ºano



Fonte: <https://encurtador.com.br/Lj6iC>

Figura 28 e 29 - Fascículo de 9ºano



Fonte: <https://encurtador.com.br/Lj6iC>

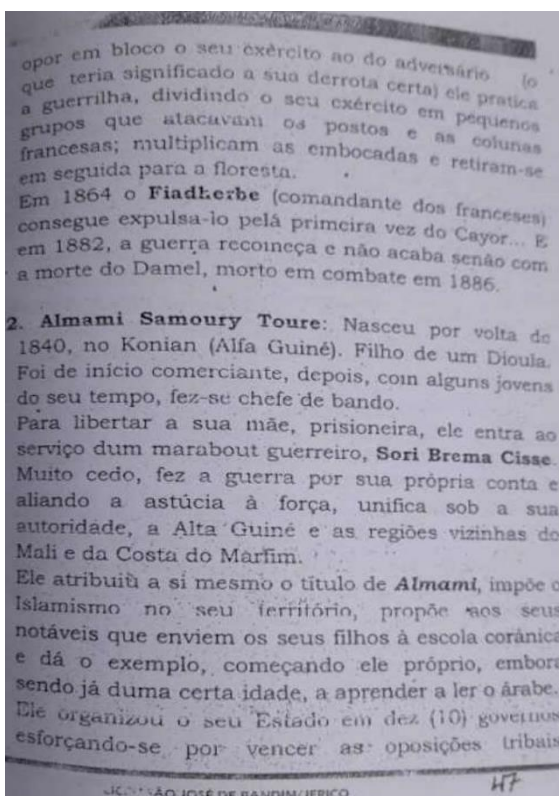
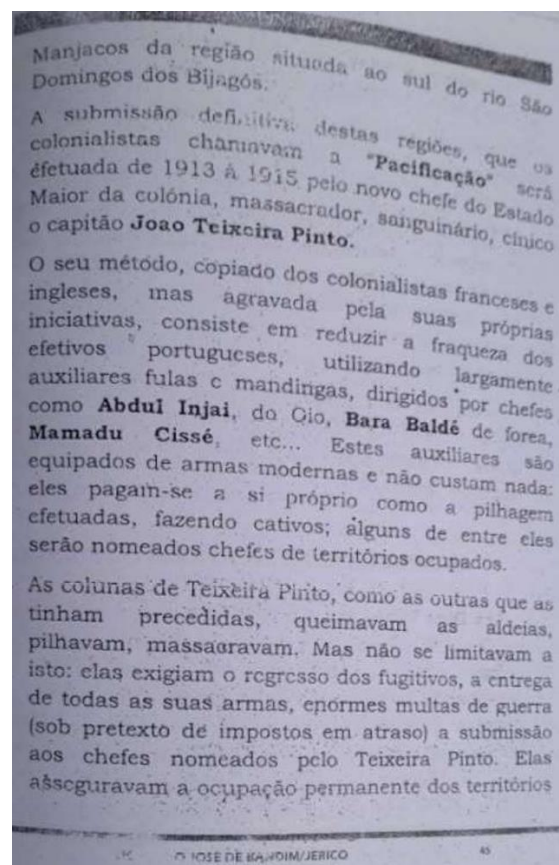
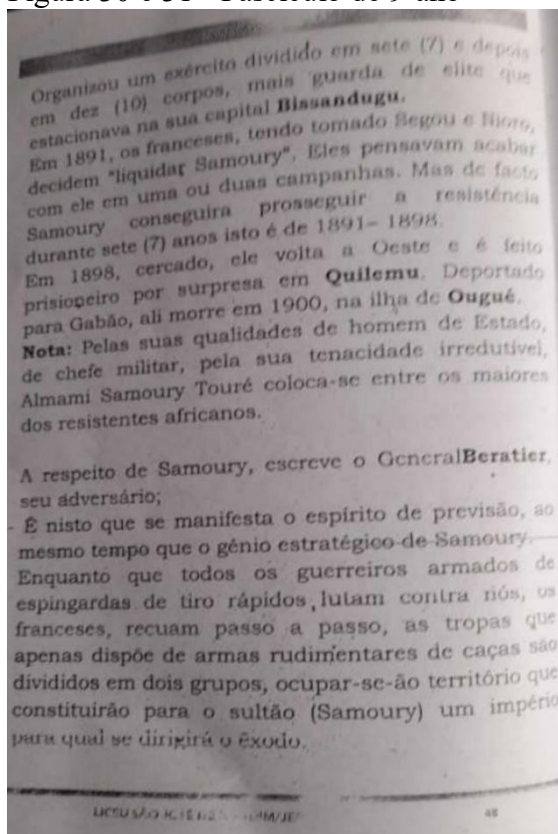


Figura 30 e 31 - Fascículo de 9ºano



Fonte: <https://encurtador.com.br/Lj6iC>

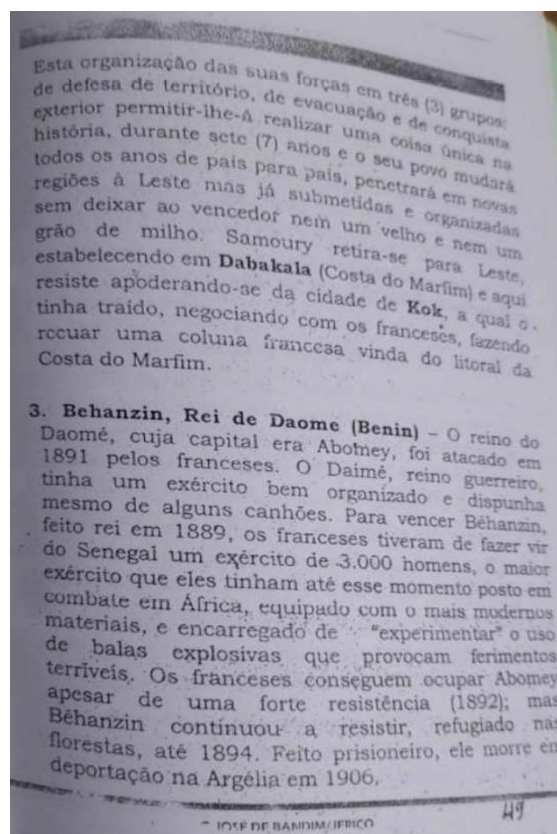
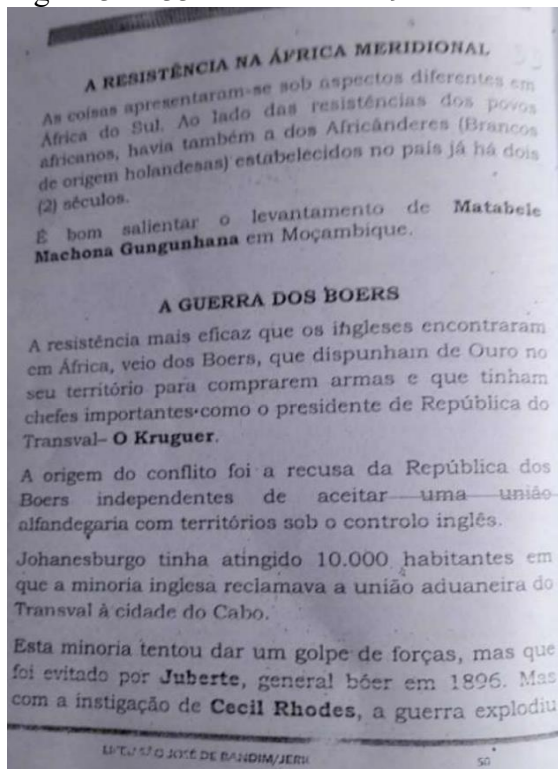


Figura 32 e 33 - Fascículo de 9ºano



Fonte: <https://encurtador.com.br/Lj6iC>

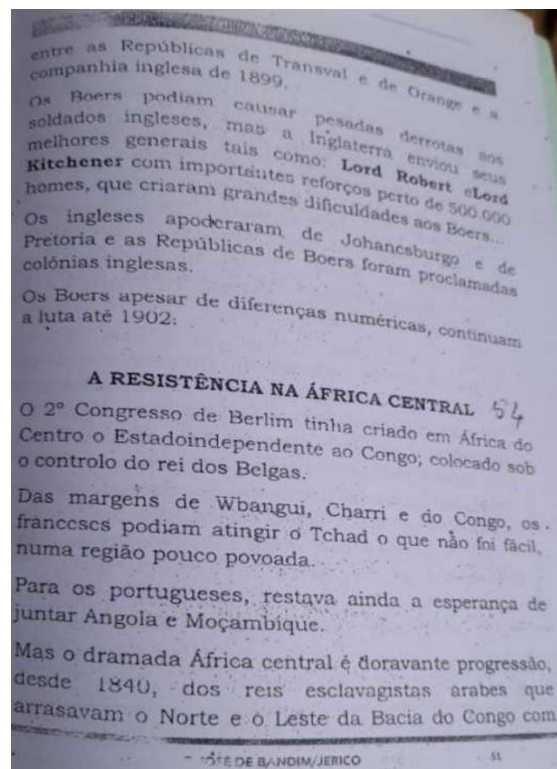
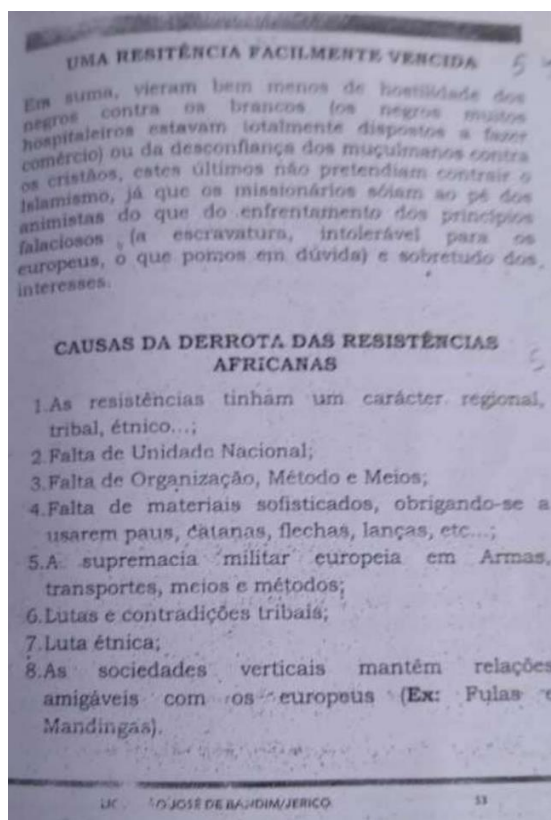
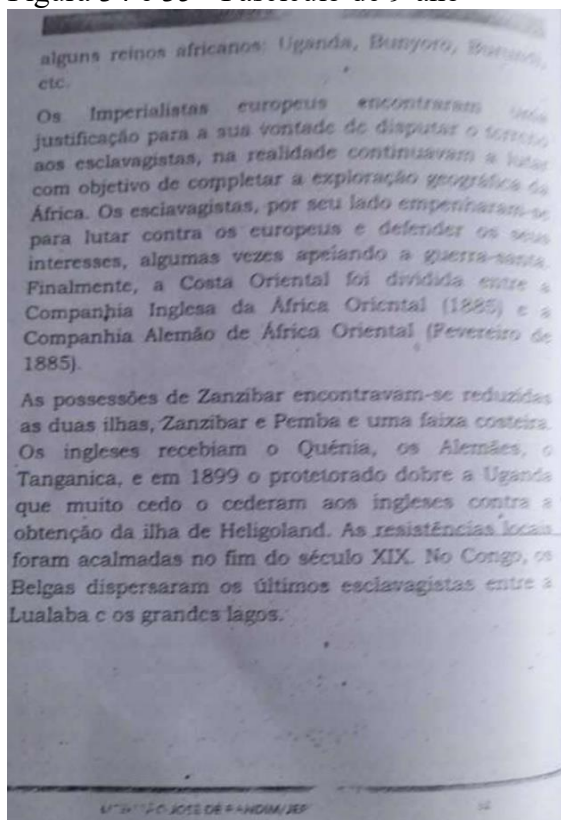


Figura 34 e 35 - Fascículo de 9ºano



Fonte: <https://encurtador.com.br/Lj6iC>

Quanto a *Competências de base 4*, “Reconhecer de que ao longo do período colonial os povos africanos amadureceram as suas consciências nacionalistas continuando as resistências sob diferentes formas até a independência”. Esta competência é fundamental para os estudantes, principalmente no que se refere às independências dos países africanos, ou como são percorrido as lutas até a conquistas das suas independências. No fascículo, as discussões das independências dos países PALOP, em especial a independência da Guiné-Bissau, não consta nada no fascículo, ou seja, nada sobre processos das lutas até libertação nas mãos dos europeus, no entanto, tanto a independências dos países de PALOP, assim como da Guiné-Bissau não são explorado no fascículo.

Portanto, os conteúdos escolhidos dentro dos fascículos para esta monografia no ensino da História da Guiné-Bissau demonstram certas discordâncias no que concerne ao programa e aos fascículos. Podemos observar isso no fascículo do 7º ano: há um ponto aprofundado sobre as eras geológicas e a hominização, mas há uma grande falta de conexão com a história local da própria Guiné-Bissau. O mesmo acontece no fascículo do 8º ano. Apesar de o conteúdo referente ao Império de Gabu ser muito bem explicitado no texto, outros aspectos relevantes da história e da formação das comunidades étnicas

da Guiné-Bissau são negligenciados. No fascículo do 9º ano, apesar de ser bem explanado em relação às resistências africanas na competência de base 2, o de base 4, que relata sobre as lutas de libertação nacional, não é apropriadamente explorado no fascículo, principalmente no que diz respeito à independência da Guiné-Bissau, incluindo os países do PALOP. De certa forma, essa lacuna nos fascículos mostra que os estudantes podem não aproveitar uma aprendizagem completa que inclua a história nacional. É fundamental que as escolas alinhem os materiais didáticos com o programa do INDE para garantir a relevância dos ensinamentos das histórias nacionais para os estudantes.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A dificuldade e a contraposição da educação nas sociedades africanas, particularmente a Guiné-Bissau, apresentam uma sincronia das formas tradicionais de ensino voltado aos sistemas formais educacional moderno. Na sociedade guineense, a educação desenvolveu ao longo da influência colonial na construção do sistema educacional independente, assim confrontando significativamente os desafios da realidade cultural e local. A sincronia das duas formas da educação na Guiné-Bissau ao longo do tempo, a educação ancestral que fundamenta na transmissão do conhecimento oral através das tradições culturais, etc. conduzidos pelos mais velhos (anciões) das comunidades. Em contraposição, a invasão colonial europeia implementou um sistema educacional oposto, que não coabitava com as necessidades locais, e atuava como a ferramenta da assimilação cultural. Mas os legados da persistência da educação na Guiné-Bissau após a independência, apontando as mudanças realizadas, incluindo os desafios contínuos. Um dos obstáculos significativos que continuam até hoje é o uso da língua portuguesa (como língua oficial do ensino), sabendo que, a maior parte da população guineense se comunica em crioulo e suas línguas maternas. A questão da língua representa o desafio para o melhoramento do sistema educacional mais abrangente e significativo na diversidade linguística e cultural do país.

Estudar a história do seu país na educação, fortalece significativamente a identidade nacional, e ainda conecta os estudantes às suas fortes raízes e ancestralidade. Ao abordar os conteúdos tais como “evolução humana”, “desenvolvimento das sociedades tradicionais da Guiné-Bissau e as resistências africanas contra a dominação europeia” preenche um enorme espaço fundamental na formação dos alunos. Ao ministrar uma percepção “macro” da história local, regional e global, o PHH desperta a melhoria de uma consciência identitária, que inspira os estudantes a glorificar suas origens e a participação ativa na construção da suas comunidades do país. O conceito de campo intelectual proposto por Bourdieu nos mostra como a escola e material didático interconecta o desenvolvimento essencial na transmissão do conhecimento a partir dos que participam da construção do conhecimento na escola. Além disso, a falta do ajustamento entre o PHH e material didático (*fascículo*) pode indicar que os estudantes podem não estar aprimorando uma educação geral sobre a história da Guiné-Bissau, apontando a exigência de harmonização entre material didáticos e o programa educacional.

Para seguir as investigações futuras, iremos mergulhar no estudo com uma pesquisa de campo, ou seja, uma aproximação do cotidiano, do dia a dia, para ter um aprofundamento de como ocorre o ensino a cada momento (no turno de manhã, tarde e à noite).

7. REFERÊNCIAS

ABRANTES, Carla Susana Alem. **Os futuros portugueses: um estudo antropológico sobre a formação de especialistas coloniais para Angola (1950-1960)** / 1. Ed. – Rio de Janeiro: Mórula, 2022.

ALMEIDA, Hilda M. F. De. **Educação e Transformação Social Formas Alternativas de Educação em País Descolonizado**. Tese Submetida Como Requisito Parcial Para A Obtenção Do Grau De Mestre Em Educação. RIO DE JANEIRO 1981.

ARAÚJO, Sílvia Isabel Brochado. “Só se ama o que se conhece...”: **Contributos da História local no Ensino da História**, Faculdade de Letras da Universidade do Porto setembro de 2017.

ASSIS, Elisabete Xavier de; BELLÉ, Kássia; BOSCO, Vania Dilma. **O Ensino da História Local e Sua Importância**. REDIVI - Revista de Divulgação Interdisciplinar do Núcleo das Licenciaturas. 2013.

BANIWA, Gersem dos Santos Luciano. **O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje** / Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

BOURDIEU, Pierre. **Campo Intelectual e Projeto Criador**. In: POUILLON, Jean et al. Problema do Estruturalismo. Rio de Janeiro: Zahar, 1968.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, Coleção Primeiros Passos, 28o ed., 1993.

CÁ, Lourenço Ocuni. **A Educação durante a colonização portuguesa na Guiné-Bissau (1671-1973)**. CAMPINAS, 2000.

CÁ, Lourenço Ocuni. **Perspectiva histórica da organização do sistema educacional da Guiné-Bissau**. 2005. 265 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

CABRAL, Amílcar. **A Arma Da Teoria**. / Coordenação [de] Carlos Comitini, - Rio de Janeiro: Codecri, 1980.

CAMPOS, Daniela Gonçalves dos Santos, **Síntese das Principais Idéias Contidas no Livro. O que é educação**, Autor: Carlos Rodrigues Brandão. Fevereiro/2002.

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso Sobre o Colonialismo**, Prefácio de Mário de Andrade. 1ª edição 1978.

COSTA, Sylvania S, SILVA, José A. B. da, RODRIGUES, Auro de J. **Um Estudo Sobre a Evolução das Cidades para o Ensino de Geografia**, 2013.

DARWIN, Charles. **A origem do Homem - As sociedades recoletoras e as primeiras sociedades produtoras**. 1947.

DIAS, Etilenia Albertino. **Ensino de biologia celular: um estudo em materiais didáticos de Guiné-Bissau**. Monografia - (Licenciatura) Curso de Biologia, Instituto de Ciências Exatas e da Natureza, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Redenção-Ceará, 2023.

DIAS, Isabel Simões. **Competências em Educação: conceito e significado pedagógico**, Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, SP. Volume 14, Número 1, Janeiro/Junho de 2010: 73-78.

DIAWARA, Manthia. **A Arte da Resistência Africana**. Tradução do capítulo original (“Africa’s Art of Resistance”), publicado no livro *In Search of Africa*, Cambridge, MA and London, Eng.: Harvard University Press, 174-212. em Março de 2008.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. tradução de Renato da Silveira – Salvador, EDUFBA, 2008.

FONSECA, Selva Guimarães. **História local e fontes orais: uma reflexão sobre saberes e práticas de ensino de História**, História Oral, v. 9, n. 1, p. 125-141, jan.-jun. 2006.

FONSECA, Selva Guimarães. **História local e fontes orais: uma reflexão sobre saberes e práticas de ensino de História**, História Oral, v. 9, n. 1, p. 125-141, jan.-jun. 2006.

FURTADO, Alexandre Brito Ribeiro, **Administração e Gestão Educacional em Guiné-Bissau: Incoerências e descontinuidades**, Universidade de Aveiro: departamento das ciências da Educação, 2005.

GAMA, José Aparecido. Unidade 1–Introdução a Geologia, Curso Superior De Licenciatura Em Ciências Biológicas A Distância, ELEMENTOS DE GEOLOGIA. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/341495532>. Acesso em: 25 de junho 2024, 2013.

GHIDINI, Rafael. MORMUL, Najla Mehanna. **Revolução agrícola neolítica e o surgimento do Estado classista: breve construção histórica**. Revista de Ciências do Estado. Belo Horizonte: v. 5, n. 1, e19725. ISSN: 2525-8036.

Gregório, Carlos. **Pré-História-Marista Escola Social Lucia – Mayvorne História**. Disponível em: <https://territorioidigital.ufsc.br/files/2020/03/HST-SEM1-23a27MAR-1EM-1.pdf>. Acesso em: 03 de maio 2024, 2020.

HAMPATÉ BÂ, Amaduo. **A tradição viva**. In KI-ZERBO, Joseph (org.) **História Geral da África: metodologia e Pré-história da África**. v. 1. Brasília: UNESCO, 2010. pp. 167-212.

INDE. **Referencial de Competências (programa) do Ensino Básico Versão Experimental. História 3º Ciclo (7º, 8º, 9º ano)**, Bissau, 2014.

INDE. **Referencial de Competências (programa) do Ensino Básico Versão Experimental. História 3º Ciclo (7º, 8º, 9º ano)**, link de acesso: <https://drive.google.com/file/d/1mt-u0liPFQ2FiKfPVoOGQDmvEPbD9jOs/view?usp=sharing> Bissau, 2014.

JANUÁRIO, Emílio Mário. Tenente-Coronel de Infantaria. **Estudo da Luta de Libertação Nacional de Moçambique**. Escola De Comando E Estado-Maior Do Exército Escola Marechal Castello Branco, Rio de Janeiro 2019.

LAPLANTINE, François. **Aprender Antropologia**. Tradução Marie-Agnês Chauvel; prefácio Maria Isaura Pereira Queiroz. – São Paulo: Brasiliense, 2003.

LONGAREZI, Andréa M. FRANCO, Patrícia L. Jorge. **Educação Escolar Enquanto Unidade Significado Social/Sentido Pessoal**. Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente, SP, v. 24, n. 1, p. 92-109, jan./abr. 2013.

MANÉ, Nembali. **Ensino de História em Guiné-Bissau: Colisões Entre Eurocentrismo e Realidades Históricas do País**. SÃO FRANCISCO DO CONDE 2021.

MATOS, Dandara Silvia. **São Tomé e Príncipe: da Independência a Primeira República**. Revista Eletrônica Discente História.com, Cachoeira, v. 6, n. 11, p. 87-106, 2019.

MAZOYER, Marcel. ROUDART, Laurence. **História das agriculturas no mundo: do neolítico à crise contemporânea**; [tradução de Cláudia F. Falluh Balduino Ferreira]. – São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: NEAD, 2010.

MMO, Escola. **A resistência africana contra a presença colonial**, 23 de junho de 2013 Atualizado em: 22 de fevereiro de 2023. Disponível em: <https://escola.mmo.co.mz/historia/a-resistencia-africana-contr-a-presenca-colonial/> Acesso em: 05 de setembro de 2024.

NAMONE, Dabana. **A Análise Crítica da Influência do Processo das Independências das Colônias Portuguesas o Caso de Guiné-Bissau**. ARTIGOS v. 1, n. 2, ago. 2013.

NAMONE, Dabana. **A Luta pela Independência na Guiné-Bissau e os Caminhos do Projeto Educativo do PAIGC: etnicidade como problema na construção de uma identidade nacional**. ARARAQUARAS.P.–2014.

POUTIGNAT, Philippe. **Teoria da etnicidade, Seguido de Grupos étnicos e suas fronteiras** de Fredrik Barth. Tradução de Elcio Fernandes. – São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

RENAN, Ernest. **O que é Nação?.** Revista Aulas, Conferência realizada na Sorbonne, em 11 de março de 1882.

SANÉ, Samba. **Os Desafios da Educação na Guiné-Bissau**. Revista Temas em Educação, João Pessoa, Brasil, v. 27, n.1, p. 55-77, jan/jun 2018.

SEIDI, Braima. **Percurso de Sistema Educativo na Guiné- Bissau**. Campus de Males 2019.

SILVA, Antônio Carlos Matias da. **Angola: história, luta de libertação, independência, guerra civil e suas consequências.** NEARI EM REVISTA | V.4 N.5 2018.1 | ISS 2447-2646.

SIQUEIRA, Bianca Tamara de. **O Ensino de História Local: Conhecer para Pertencer.** Santa Cruz do Sul, 2020.

TCHUDA, Daniel Luis. **O Ensino no Período Colonial na Guiné-Bissau (1879-1973).** São Francisco do Conde 2017.

TÉ, Paulo Anós, MONTEIRO, Artemisa Odila Candé. **Regime do partido único na Guiné-Bissau (1973-1991): o que falhou?** Revista Sul-Americana de Ciência Política, v. 9, n. 1, 2023.

THIONG'O, Ngugi wa. **Descolonizando a Mente, A Política na literatura africana da Linguagem.** Editora do Zimbábue (Pvt.) Ltd. Publicado pela primeira vez em 1987.