

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

RÓ GILBERTO GOMES CÁ

LIVROS ESCOLARES QUE CIRCULAM NAS ESCOLAS PÚBLICAS E DE REGIME
DE AUTOGESTÃO NA GUINÉ-BISSAU

CURITIBA
2023

RÓ GILBERTO GOMES CÁ

LIVROS ESCOLARES QUE CIRCULAM NAS ESCOLAS PÚBLICAS E DE REGIME
DE AUTOGESTÃO NA GUINÉ-BISSAU

Dissertação apresentada ao curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, linha de pesquisa Cultura, Escola e Processos Formativos em Educação, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Tânia M. F. Braga Garcia.

CURITIBA

2023

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DO CAMPUS REBOUÇAS

Cá, Ró Gilberto Gomes.

Livros escolares que circulam nas escolas públicas e de regime de autogestão na Guiné Bissau / Ró Gilberto Gomes Cá – Curitiba, 2023.

1 recurso on-line : PDF.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Tânia M. F. Braga Garcia

1. Educação básica – Guiné-Bissau. 2. Livros didáticos – Guiné-Bissau. I. Garcia, Tânia M. F. Braga. II. Universidade Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

Bibliotecária: Tania de Barros Baggio CRB-9/760



TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da Dissertação de Mestrado de **RÓ GILBERTO GOMES CÁ** intitulada: **LIVROS ESCOLARES QUE CIRCULAM NAS ESCOLAS PÚBLICAS E DE REGIME DE AUTO-GESTÃO NA GUINÉ-BISSAU**, sob orientação da Profa. Dra. TANIA MARIA FIGUEIREDO BRAGA GARCIA, que após terem inquirido o aluno e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 02 de Outubro de 2023.

Assinatura Eletrônica

18/10/2023 11:11:23.0

TANIA MARIA FIGUEIREDO BRAGA GARCIA

Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

19/10/2023 10:55:13.0

LOURENÇO OCUNI CÁ

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA)

Assinatura Eletrônica

18/10/2023 12:34:57.0

ROSANE DE FÁTIMA BATISTA TEIXEIRA

Avaliador Externo (INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ)

Dedicatória

A dona Constantina, Micaela e Esio.

Abós i razon di nha bida.

AGRADECIMENTOS

Entre idas e vindas, altos e baixos, certezas e incertezas no decorrer deste processo de leitura, escrita e produção desta dissertação final, seria uma tamanha ingratidão da minha parte não agradecer as pessoas que me acompanharam neste processo até o momento final.

Faltam-me palavras para descrever o quanto a Profa. Dra. Tânia Maria F. Braga Garcia (minha orientadora) foi prestativa, presente, paciente comigo no decorrer deste processo. Foi graças a ela que consegui fechar este ciclo. Obrigado por aceitar e me orientar não só como aluno, mas também como um filho. Foste mais que uma orientadora para mim, foste a minha segunda mãe, psicóloga e amiga. Se não fosse a senhora, eu teria desistido do curso e voltaria para o meu país de origem, a Guiné-Bissau. Muito obrigado por tudo que fizeste por mim.

À Universidade Federal de Paraná por ter me proporcionado um ambiente adequado para o desenvolvimento deste trabalho. À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela bolsa recebida de junho de 2020 a março de 2022. Ao Núcleo de Pesquisa em Publicações Didáticas da Universidade Federal do Paraná (NPPD-UFPR), pela oportunidade de poder integrar o grupo e conhecer novas pessoas.

Ao Prof. Dr. Edilson Chaves, à Profa. Dra. Rosane de Fátima Batista Teixeira, ao Prof. Dr. Lourenço Ocuni Cá e ao Prof. Dr. Adalberto Penha de Paula pelas contribuições importantíssimas, que me foram muito úteis no desenvolvimento e na finalização desta pesquisa.

Ao meu amigo irmão Inelder Roberto Lima, por aceitar me receber na sua casa e partilhar o teto comigo durante este período. Muito obrigado, *Petit*.

Às mulheres da minha vida, Mana Constantina Cá, Sara Fabrícia Teixeira, Úrssula de Mictéia Gomes Cá, Justina Gomes Semedo Tavares e Vania Imbali Encanha.

Aos meus amigos Carliny, Ditchom, José, Ivan Clinton, Assan, Delcio, Canisio, Kennedy, Robson, Airom, Nino, Duval, Kaysha (Djebo), Ivan Tchibi, Fábio, Aila, Suleimane, Némesio, Divino, Erickson, Tércio, Alfa, Gilson, Edson, Júnior, Yanick, Nobre (*in memoriam*), Fredérico (*in memoriam*, saudades irmão), Valdo, Bebelite, Ichi, Quintino, Samuca, Infali, Natália, Vanita, Airam, Vanessa, Vani, Teresa, Daia, Felizmina, Sandra Silla, Bintó, Segunda, Jacira e Aua.

Aos demais familiares, meu segundo pai, Carlitos Antigo Gomes, André de Sousa (*in memoriam*), meu pai N'duba (*in memoriam*), Tia Ompi, Kdompol, Vitór, Fatinha, Tio Dolár, Dinis Gomes Cá, Mário Gomes Cá, Tia Malaica, Cania, Mainado, Laurem, Jenifer, Diana, Ricardo, Tio Zé (Papá), Tia Fernanda, Jessica, Abas, Vini e Já.

Ao professor diretor João Silva Monteiro (Tchuda) (*in memoriam*), obrigado pelos ensinamentos e conselhos, que Deus te dê um bom descanso.

A Benvindo K. dos Santos, obrigado por ter me possibilitado voltar para Bissau depois de nove anos de estadia no Brasil e também pela oportunidade de integrar a The Dos Santos Foundation.

Por último, a todos que de forma direta ou indireta contribuíram para que a realização desta pesquisa fosse uma realidade.

Não basta saber ler que “Eva viu a uva”. É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho.

Paulo Freire

RESUMO

Apresenta resultados de pesquisa que estuda livros escolares que circulam na Guiné-Bissau a partir da problemática construída em torno da importância que os manuais têm nas culturas escolares dos diferentes países e das funções que cumprem nessas culturas. Objetiva compreender relações entre a escolarização no país e a existência de manuais escolares nas escolas totalmente públicas e em regime de autogestão. Realiza trabalho de campo para identificar manuais que estão em circulação no país e utiliza a pesquisa documental para verificar elementos relacionados a essa circulação nas vidas social e escolar, incluindo análise preliminar de exemplares localizados. De forma complementar, utiliza entrevistas não estruturadas para conhecer elementos da produção e da circulação de manuais escolares no país, uma vez que poucas informações foram encontradas nas redes virtuais e em documentos oficiais no período de trabalho de campo. Evidencia que os livros identificados não correspondem à totalidade de componentes curriculares propostos pelo Programa Nacional de Ensino para a escola básica, o que deve ser compreendido na relação entre o currículo escolar, que está em fase de atualização, e os manuais que estão em uso; a maioria dos livros localizados foi produzida pela primeira vez na década de 1990 e alguns outros foram produzidos no começo dos anos 2000. Evidencia que a impressão dessas obras ocorreu em parte fora do país, na cidade de Cape Town/África do Sul, com o financiamento de instituições não governamentais, nomeadamente a Parceria Mundial para a Educação e o Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF, e outra parte foi impressa em Dacar/Senegal, com o apoio de PAEB, *Firkidja*, Editora Escolar e a Cooperação Portuguesa. Destaca que, para que estes materiais se mantivessem nas escolas até o presente, o governo reimprimiu os livros com os mesmos conteúdos e formatos, por meio do INDE e dos seus parceiros. As reimpressões foram feitas em Cape Town/África do Sul, em 2016, e em Dacar/Senegal, nos anos 2000; em paralelo, registra a prática de reprodução por meio de fotocópias, que podem ser encontradas à venda em mercados, bancas e copiadoras de Bissau por diferentes preços. Problematisa os conhecimentos veiculados e sugere a continuidade de estudos sobre o conteúdo dos livros e sua relação com as culturas do país.

Palavras-chave: Manuais escolares; Livros didáticos; Guiné-Bissau.

ABSTRACT

The report presents the results of a research study into textbooks circulating in Guinea-Bissau, based on the issues surrounding the importance of textbooks in the school cultures of different countries and the functions they fulfill in these cultures. It aims to understand the relationship between schooling in the country and the existence of textbooks in fully public and self-managed schools. It carries out fieldwork to identify textbooks that are circulating in the country and uses documentary research to verify elements related to this circulation in social and school life, including preliminary analysis of localized copies. In a complementary way, it uses unstructured interviews to find out about elements of the production and circulation of textbooks in the country, since little information was found on virtual networks and in official documents during the fieldwork period. It shows that the books identified do not correspond to all the curricular components proposed by the National Teaching Program for basic schools; this fact must be understood in the relationship between the school curriculum, which is being updated, and the textbooks that are in use; most of the books located were first produced in the 1990s and some others were produced in the early 2000s. The research points out that the printing of these works took place partly outside the country, in Cape Town/South Africa, with funding from non-governmental institutions, namely the World Partnership for Education and the United Nations Children's Fund – UNICEF; and another part was printed in Dakar/Senegal with the support of PAEB, Firkidja, Editora Escolar and the Portuguese Cooperation. In order for these materials to remain in schools to this day, the government reprinted the books with the same content and formats, through INDE and its partners. The reprints were made in Cape Town/South Africa in 2016 and in Dakar/Senegal in the 2000s; at the same time, it records the practice of reproduction through photocopies, which can be found on sale in the markets, stalls and copy shops of Bissau at different prices. In conclusion, we discuss the knowledge conveyed and suggest continuing studies on the content of the books and their relationship with the country's cultures.

Keywords: School textbooks; Textbooks; Guinea-Bissau.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Evolução de escolas nas zonas libertadas	38
QUADRO 2 – Programa do Ensino Básico nas Zonas Libertadas	38
QUADRO 3 – Número de Escolas, Professores e Alunos nos dois anos de transição (1974/75)	41
QUADRO 4 – Línguas mais faladas na Guiné-Bissau (em percentagem).....	47
QUADRO 5 – Trabalhos académicos encontrados nas redes virtuais (2020-2022)	77
QUADRO 6 – Obras adquiridas na Guiné-Bissau, em circulação para o 1.º ano escolar (2022-2023)	84
QUADRO 7 – Obras adquiridas na Guiné-Bissau, em circulação para o 2.º ano escolar (2022-2023)	86
QUADRO 8 – Obras adquiridas na Guiné-Bissau, em circulação para o 3.º ano escolar (2022-2023)	88
QUADRO 9 – Obras adquiridas na Guiné-Bissau, em circulação para o 4.º ano escolar (2022-2023)	90
QUADRO 10 – Obras adquiridas na Guiné-Bissau, em circulação para o 5.º ano escolar (2022-2023)	92
QUADRO 11 – Obras adquiridas na Guiné-Bissau, em circulação para o 6.º ano escolar (2022-2023)	94

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Mapa da África	22
FIGURA 2 – Mapa de Guiné-Bissau	23
FIGURA 3 – Exercício de matemática	61
FIGURA 4 – Capa do livro	62
FIGURA 5 – Noite de contação de histórias.....	63
FIGURA 6 – Noite de luar	64
FIGURA 7 – Manuais, quarta capa	67
FIGURA 8 – Ficha técnica	69
FIGURA 9 – Quarta capa de livro didático com o aviso de venda proibida	72
FIGURA 10 – O circuito de comunicação.....	82

LISTA DE SIGLAS

ANP	– Assembleia Nacional Popular ASDI – Agência Sueca de Cooperação
BM	– Banco Mundial
CFA	– Colônias Francesas de África
CIPES	– Ciclo Preparatório do Ensino Secundário
DFS	– Dos Santos Foundation
DMF	– Divisão de Meio de Formação
EE	– Editora Escolar
IARTEM	– Associação Internacional para Pesquisa em Livros Didáticos e Mídias Educacionais
IBGE	– Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INDE	– Instituto Nacional para o Desenvolvimento da Educação
L2	– Segunda Língua
LE	– Língua Estrangeira
LM	– Língua Materna
LN	– Língua Nacional
LO	– Língua Oficial
MEN	– Ministério de Educação Nacional
NPPD	– Núcleo de Pesquisa em Publicações Didáticas
PAIGC	– Partido Africano da Independência da Guiné e Cabo Verde
PASEG	– Programa de Apoio ao Sistema Educativo da Guiné-Bissau
PIBID	– Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNE	– Programa Nacional de Ensino
PNLD	– Programa Nacional do Livro Didático
PNUD	– Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PROEX	– Pró-Reitoria de Extensão, Arte e Cultura
PSEE	– Processo Seletivo de Estudantes Estrangeiros
REDESCRIÇÕES	– Revista online do GT de Pragmatismo
SFC	– São Francisco do Conde
TCC	– Trabalho de Conclusão de Curso
UFPR	– Universidade Federal de Paraná
UNFPA	– Fundo de População das Nações Unidas
UNICEF	– Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNILAB	– Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 CONSTRUINDO A PROBLEMÁTICA DE PESQUISA: MANUAIS ESCOLARES NA GUINÉ-BISSAU	20
2.1 UMA INTRODUÇÃO SOBRE ELEMENTOS HISTÓRICOS DA ESCOLA NA GUINÉ-BISSAU	21
2.2 EDUCAÇÃO TRADICIONAL AFRICANA	26
2.3 AS REFORMAS EDUCATIVAS NA GUINÉ-BISSAU	31
2.4 RELAÇÕES DOS MANUAIS COM O CONTEXTO HISTÓRICO	43
2.5 REFORMAS EDUCATIVAS RECENTES E A QUESTÃO DA DIVERSIDADE LINGUÍSTICA NA GUINÉ-BISSAU	45
2.6 O DELINEAMENTO DA PROBLEMÁTICA DE PESQUISA	52
3 OS ESTUDOS SOBRE MANUAIS ESCOLARES: BUSCANDO CONTRIBUIÇÕES PARA AS ESPECIFICIDADES DA ESCOLARIZAÇÃO NA GUINÉ-BISSAU	54
3.1 OS MANUAIS E A FORMA ESCOLAR	55
3.2 A PERSPECTIVA HISTÓRICA QUE EVIDENCIA ALGUMAS FUNÇÕES GERAIS DOS MANUAIS ESCOLARES	57
3.3 AS DIFERENTES DIMENSÕES QUE ARTICULAM OS MANUAIS E AS CULTURAS ESCOLARES	66
3.4 A COMPREENSÃO DO LIVRO DIDÁTICO COMO UMA MERCADORIA, COMO UM PRODUTO DE CONSUMO	70
4 LIVROS DIDÁTICOS QUE CIRCULAM NA GUINÉ-BISSAU: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES	74
4.1 PROCEDIMENTOS DE PESQUISA	79
4.2 ELEMENTOS TEÓRICOS QUE ORIENTARAM A ANÁLISE DA CIRCULAÇÃO DOS LIVROS ESCOLARES NA GUINÉ-BISSAU	81
4.3 OBRAS ENCONTRADAS E SUA CARACTERIZAÇÃO GERAL	83
4.4 UM OLHAR SOBRE OS LIVROS QUE CIRCULAM NA GUINÉ-BISSAU ..	95
CONSIDERAÇÕES FINAIS	100
REFERÊNCIAS	102

APÊNDICE 1 – CAPAS..... 110

1 INTRODUÇÃO

Meu nome é Ró Gilberto Gomes Cá, sou guineense, oriundo da Guiné-Bissau. Após o término do meu estudo no nível liceal (equivalente ao ensino médio no Brasil) em 2014, participei do Processo Seletivo de Estudantes Estrangeiros (PSEE) por meio do edital 2014.1 nº 5/2014 da Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB. Havia poucas vagas para o número total de pessoas que participaram do processo.

Felizmente, fui aprovado no processo e integrado ao primeiro grupo de estudantes estrangeiros (africanos) que chegaram à cidade de São Francisco do Conde, Estado da Bahia, cheio de sonhos, com vontade de estudar e futuramente retornar ao país de origem e contribuir para o seu desenvolvimento. Após o início das aulas, já no Brasil, tive algumas dificuldades. Vivendo em um território novo, me deparei com uma cultura diferente, modos de vestir, de falar, a gastronomia, entre outros aspectos de vida cotidiana.

No ano seguinte, em 2015, fiz parte do primeiro grupo de estudo e pesquisa, denominado de “*Bota a fala*”. O grupo utilizava o *hip-hop* como linguagem para compor uma Paideia democrática e desenvolver narrativas que potencializassem a integração e o reconhecimento da diversidade que compõe a Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB.

Durante os encontros do grupo, trabalhamos com autores diversos, como Achille Mbembe, Halifo Osumareh, Cornel West, entre outros, que me permitiram perceber como o gênero musical *hip-hop (rap)* pode contribuir na emancipação da juventude negra, principalmente de periferia, e a possibilidade de dar voz e debater questões raciais, questionando as mazelas que afetam a população negra dessas localidades. Com isso, decidi realizar o estudo no município como requisito parcial para obtenção do título de Bacharel Interdisciplinar em Humanidades na UNILAB.

Investiguei as “Representações sociais dos negros nos livros didáticos, em São Francisco do Conde, no Ensino Fundamental Um, do 1º ao 5º ano”. A minha inquietação me levou ao interesse em perceber como foi posta a representatividade dos negros nos livros didáticos utilizados entre 2014 e 2017 numa cidade com uma das maiores porcentagens de população autodeclarada negra do Brasil, conforme o IBGE (dados de 2010).

Após a defesa da monografia, ingressei no curso de Pedagogia (licenciatura) na mesma Universidade, onde fiz o segundo trabalho de pesquisa. Dessa vez, trabalhei com o corpo docente de uma escola situada no município, com o intuito de analisar o olhar dos/as professores/as desta cidade sobre o conteúdo de livros didáticos distribuídos em toda a rede municipal de educação, distribuição feita pela Prefeitura por meio de sua Secretaria de Educação. Sob o título “O olhar das/os professoras/es de uma escola de ensino fundamental em São Francisco do Conde (BA) sobre os livros didáticos: breve análise”, o trabalho foi apresentado em formato de artigo como Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de Pedagogia.

No ano de 2018, participei do edital de processo seletivo do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, no qual fui selecionado como bolsista voluntário. O programa integrava os subprojetos dos cursos de Licenciatura em Letras e Pedagogia. Ambos, em sua essência, têm como marca a produção e a disseminação de conhecimento, na perspectiva de uma epistemologia da África e de suas diásporas, do antirracismo e anticolonialismo, promotora da efetiva valorização dos saberes científicos e ancestrais.

A bolsa teve início em agosto de 2018 e terminou em fevereiro de 2020. Dentre os objetivos do projeto destacava-se a inserção de licenciandos no cotidiano escolar da rede pública do ensino no município, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino e aprendizagem.

O programa exigia a elaboração de um relatório mensal de 32 horas de atividades que me permitiu vivenciar o dia a dia escolar de maneira ímpar, possibilitando assim a minha interação com alunos do ensino fundamental, em especial do quarto ano dos anos iniciais da escola municipal Arlete Magalhães, contribuindo para minha formação na cidade como futuro professor. A experiência de ter participado deste programa foi muito enriquecedora para o meu crescimento pessoal e profissional. Gostaria de destacar que, durante a vigência do mesmo, tivemos reuniões ordinárias e extraordinárias, quando havia necessidade, com a presença dos discentes (bolsistas do projeto), da coordenadora e da supervisora com o intuito de acompanhar e discutir as reorganizações das ações pedagógicas que estavam em andamento.

Estive também nos encontros de preparação e planejamento escolar, nas oficinas de leitura interdisciplinar e nos encontros de socialização entre participantes do programa e a comunidade estudantil sobre trabalhos que estavam sendo desenvolvidos. Estes, entre outras inúmeras atividades de caráter pedagógico, me fizeram sentir mais confortável de estar no caminho certo para a realização do meu sonho de infância: ser professor, para poder contribuir e fazer diferença na vida de muita gente.

No mesmo ano, atuei como colaborador do Projeto de Integração Sociocultural dos Estudantes da UNILAB: interculturalidade e dinâmicas da sociabilidade na cidade de São Francisco do Conde/Bahia. Participei como um dos autores do primeiro artigo publicado pelo grupo “*Bota a fala*”, intitulado “*Bota a Fala: Cantando o Futuro, Reconhecendo o Passado*”, publicado pela *Redescrições* – Revista online do GT de Pragmatismo em 2016. Colaborei como um dos autores na produção de dois artigos do projeto de pesquisa e extensão denominado de “*Cabaz-Garandi no Recôncavo Baiano – Ritmos e danças tradicionais da Guiné-Bissau e do Brasil*”. O projeto está vinculado à Pró-Reitoria de Extensão, Arte e Cultura – (PROEX). O primeiro artigo (“*Cabaz Garandi - Ritmos e Danças Tradicionais da Guiné-Bissau: Extensão no Campus dos Malês da UNILAB em São Francisco do Conde/BA*”), foi publicado no livro “10 anos de UNILAB” e o segundo (“*Reflexões sobre Apresentações do Grupo Cabaz-Garandi no Recôncavo Baiano, com Oficinas e Apresentações*”), fez parte do Dossiê “Arte, cultura e linguagens corporais e visuais: Experimentações no (des)limite da Unilab”, que foi publicado pela Revista Digital *Cadernos de Cultura e Arte*, gerida pela Coordenação da PROEX.

No ano de 2021, fui admitido no processo seletivo de novos ingressos do curso de Pós-Graduação em Educação, na linha de pesquisa Cultura, Escola e Processos Formativos em Educação da UFPR. Continuei com o mesmo interesse pelos livros didáticos, porém, agora decidi realizar um estudo voltado ao meu país de origem, a Guiné-Bissau.

As condições de realização do curso de forma totalmente remota, em função da pandemia de COVID-19, trouxeram dificuldades complementares ao que já seria natural com minha transferência para outra cidade, depois de muitos anos de estudo e convivência em São Francisco do Conde. Ao mesmo tempo, o desenvolvimento da pesquisa foi evidenciando as dificuldades que o tema impõe ao trabalho, uma vez que pouco pude obter de informação e bibliografia nas redes virtuais.

Assim, o texto expressa os resultados do trabalho desenvolvido a partir desses limites expostos e representa uma primeira aproximação com os livros didáticos que foram localizados, adquiridos e apenas inicialmente analisados em função do tempo para a conclusão do curso. Foi possível produzir uma caracterização geral de processos de produção e circulação de livros escolares na Guiné-Bissau, que deverá merecer aprofundamentos, dadas as potencialidades de estudos que, nesta etapa, ficaram apenas anunciadas.

Quanto à organização do texto de dissertação, apresenta uma introdução, seguida de três capítulos, considerações finais, referências, anexos e apêndices. O primeiro capítulo trata da problemática de pesquisa, que foi articulada em torno de alguns eixos específicos para o caso da Guiné-Bissau. A história da educação no país tem especificidades que derivam das formas pelas quais a colonização se deu, afetando as práticas sociais das populações originárias e, em particular, as práticas educativas.

A configuração de processos de escolarização aconteceu no país ao modo daqueles produzidos na Europa, a partir dos séculos XVII-XVIII, gerando consequências como a proposição e o fortalecimento da função dos manuais escolares como recurso para padronizar e homogeneizar o ensino. Contudo, parece que, diferentemente de outros países nos quais a presença desse recurso se efetivou, há características que necessitam ser compreendidas para o caso específico em estudo. O capítulo tem o intuito de apresentar a historicidade do sistema educativo no país e está dividido em seis partes: a) uma introdução sobre elementos históricos da escola na Guiné-Bissau; b) educação tradicional africana; c) as reformas educativas na Guiné-Bissau; d) relações dos manuais com o contexto histórico; e) reformas educativas recentes e a questão da diversidade linguística na Guiné-Bissau; e f) o delineamento da problemática da pesquisa.

O segundo capítulo vai ao encontro da produção acadêmica existente para compreender relações possíveis com os manuais e sua presença na escola e na vida social do país, como ponto de partida para a construção de referenciais teórico-metodológicos que respondam à situação particular em estudo. Pretende-se que a dissertação seja uma contribuição inicial a esta construção, ao lado de alguns estudos que têm sido realizados em algumas universidades no Brasil e em Portugal. O capítulo está organizado em quatro seções que sistematizam conceitos relacionados: a) à forma escolar; b) às funções tradicionalmente atribuídas aos

manuais; c) aos manuais e às diferentes dimensões das culturas escolares; e d) à questão do livro como uma mercadoria.

O terceiro capítulo (final) está organizado por uma primeira seção na qual se apresentam os procedimentos realizados no trabalho de campo feito na Guiné-Bissau em dezembro de 2022 e janeiro e fevereiro de 2023, que permitiu ampliar a visão sobre os livros que circulam no país. Na segunda seção apresentam-se elementos teóricos que sustentaram conceitos e categorias de análise do material empírico, em especial relacionados à circulação de livros, com apoio no esquema produzido por Darnton (2008), denominado *Circuito de Comunicação* do livro. Resguardados os limites de utilização desse esquema para os processos atuais e para o caso particular em estudo, considero que ele estabeleceu elementos para organizar o olhar sobre agentes que participam desse circuito e sobre as condições nas quais eles atuam.

Na terceira seção apresenta-se o quadro geral das obras identificadas e adquiridas no trabalho de campo na Guiné-Bissau, desenvolvendo as descrições analíticas possíveis nos limites de tempo e nas condições de realização da pesquisa. Uma caracterização geral das obras, identificação dos autores, dados sobre impressão e reimpressão, datas e locais compõem os quadros elaborados, a partir dos quais produzi uma síntese que considero como aproximação inicial a esses manuais escolares que circulam em escolas totalmente públicas e do sistema de autogestão no país.

Na parte final, seguem considerações sobre a pesquisa realizada e as referências usadas para a produção do texto desta dissertação.

2 CONSTRUINDO A PROBLEMÁTICA DE PESQUISA: MANUAIS ESCOLARES NA GUINÉ-BISSAU.

A temática proposta para o desenvolvimento da pesquisa de mestrado consiste em um desafio a ser enfrentado e para o qual se projeta a contribuição de trazer à luz alguns elementos relacionados ao estudo dos manuais escolares na Guiné-Bissau, um tema ainda pouco estudado por alguns motivos que serão tratados neste capítulo.

A literatura no campo da manualística, termo utilizado por Escolano (2006), aponta a complexidade do tema, em primeiro lugar pela dificuldade de conceituação do objeto – manuais escolares, manuais didáticos, livros escolares, livros de texto, livros didáticos, entre muitos outros nomes atribuídos a este recurso que circula nas escolas há séculos e em diferentes sociedades.

Em segundo lugar, a complexidade se refere também às múltiplas dimensões que sustentam a existência dos manuais escolares na vida social e escolar, o que aponta a necessidade de situar o objeto nas relações que podem explicar elementos da sua produção, circulação e usos nas aulas. Isto significa uma atenção aos diferentes agentes envolvidos na existência desse objeto, significados e valores sociais que atravessam os conhecimentos veiculados por ele, bem como atenção aos modos de ensinar que os organizam.

Essas considerações introdutórias são feitas para afirmar que a problemática da pesquisa estará articulada em torno de alguns eixos específicos para o caso da Guiné-Bissau. A história da educação no país tem especificidades que derivam das formas pelas quais a colonização se deu, afetando as práticas sociais das populações originárias e, em particular, as práticas educativas.

A configuração de processos de escolarização aconteceu no país ao modo daqueles produzidos na Europa, a partir dos séculos XVII-XVIII, gerando consequências como a proposição e o fortalecimento da função dos manuais escolares como recurso para padronizar e homogeneizar o ensino. Contudo, parece que, diferentemente de outros países nos quais a presença desse recurso se efetivou, há características que necessitam ser compreendidas para o caso específico da Guiné-Bissau.

As lacunas observadas na produção acadêmica sobre esse tema sugerem a possibilidade de construir uma problemática de pesquisa que contribua para

esclarecer processos de produção e circulação dos manuais no país. A dissertação apresenta seções que apresentam possíveis linhas que articulam escolarização, cultura e manuais no caso particular.

2.1 UMA INTRODUÇÃO SOBRE ELEMENTOS HISTÓRICOS DA ESCOLA NA GUINÉ-BISSAU

Em tempos modernos, tornou-se indispensável a presença da escola em diferentes sociedades. A educação escolar assumiu um papel crucial quando se pensa em desenvolvimento; por isso, muitos países têm investido um alto volume de recursos para criar condições necessárias ao seu funcionamento pleno. Ao olhar para o passado com intenção de compreender como se deu o desdobramento do ensino na Guiné-Bissau, possivelmente pode-se entender como este mecanismo foi usado como instrumento para dominar e alienar certo grupo de pessoas no período colonial, de forma a se tornarem aliados de Portugal.

A história do país que é ensinada principalmente nas escolas não deveria assumir abordagens eurocêntricas, ou seja, não deveria ser contada a partir da chegada dos portugueses e comerciantes de escravizados¹, os chamados “descobridores”, no século XV. Deve-se levar em consideração que, “[...] a destruição do passado, ou o apagamento da ‘consciência histórica’ dos colonizados, sempre fez parte das técnicas de colonização, escravização e inferiorização dos povos” (MENDY², 1993, p. 3). Essas técnicas tinham objetivos claros: dominação total, controle do poder e território, “transformação” do homem africano no homem português por meio do processo de aculturação, violência e apagamento dos saberes ancestrais.

A atual Guiné-Bissau era parte do extenso território do Império Mali, configurada como “o núcleo do reino vassalo mandinga de Kaabu, fundado pelos

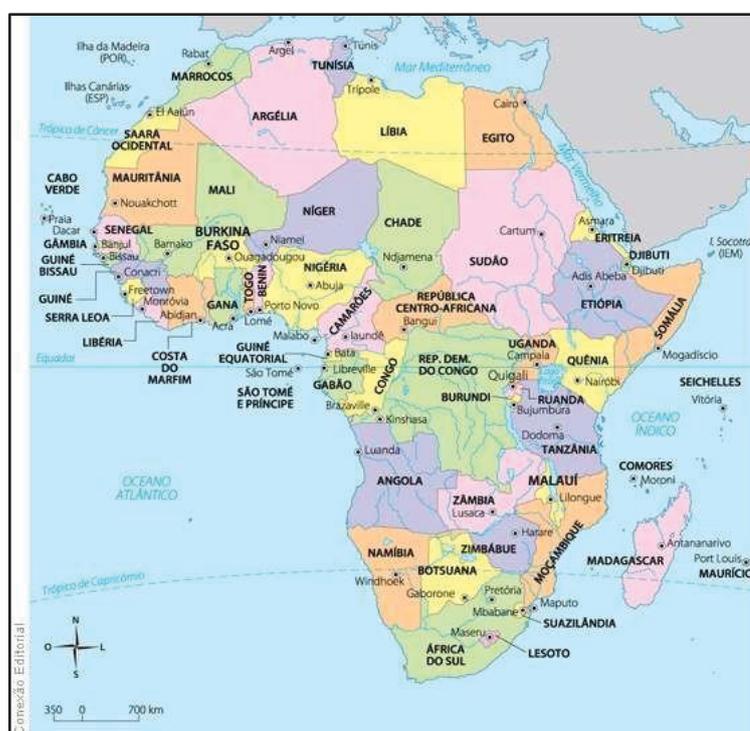
¹ Adota-se esse termo porque se entende que todas as pessoas nascem livres, com direito à vida, à dignidade, à educação, à expressão de opinião e sem discriminação. Ele se distancia do termo escravo, que atribui a condição àquele que está privado de sua liberdade, que é tratado como propriedade ou animal e sob tratamentos desumanos. Pode-se apoiar esta opção nas palavras de Harkot-de-La Taille e Santos (2012, p. 12): “Vimos que o verbo que acompanha a palavra escravo é *ser*, enquanto *estar* é pedido por escravizado. No primeiro caso, *ser* remete à permanência, enquanto *estar*, à transitoriedade. *Estar escravizado* instaura tensão entre a continuação e a mudança, diferentemente de *ser escravo*, que se fecha na estabilidade e na manutenção da condição”.

² Peter Karibe Mendy – Doutorado em Ciências Políticas pela Universidade Birmingham, Inglaterra, com especialização em História Política Africana.

guerreiros do Imperador Sundiata Keita durante a segunda metade do século treze” (MENDY, 1997, p. 3). Entre 1230 e 1440 houve muitos eventos e a chegada/invasão³ dos portugueses é apenas um deles, que data de 1446, com o desembarque de Álvaro Fernandes e seus homens neste território.

Por outro lado, devido à realização da conferência de Berlim, ocorrida entre 15 de novembro de 1884 e 26 de fevereiro de 1885, com o intuito de partilha/divisão da África sem a presença de nenhum líder africano, o que chamamos hoje de Guiné-Bissau nasceu a partir de uma nova configuração geográfica. No mapa pode ser observada a localização atual do país.

FIGURA 1 – Mapa da África



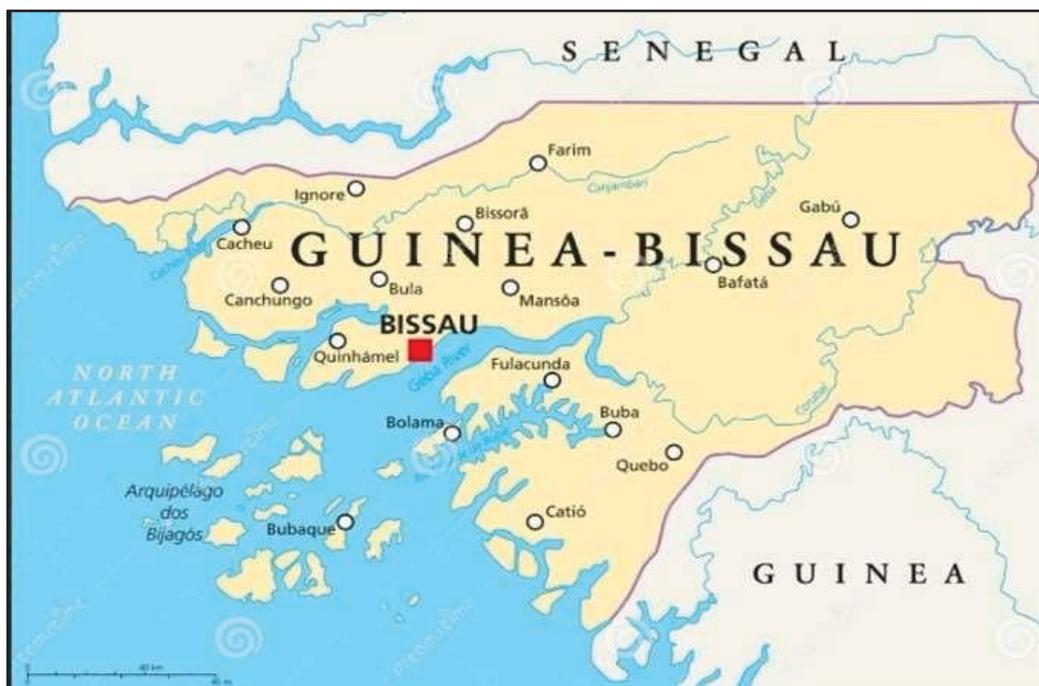
FONTE: Disponível em: <https://encr.pw/g1dkw>. Acesso em: 04 jun. 2023.

Atualmente, o país se encontra situado na África ocidental, possui clima tropical, uma população com menos de dois milhões de habitantes e “[...] uma extensão territorial de 36.125 km², limitando-se ao Norte pela República do Senegal, ao Sul pela República da Guiné Conacri [...]” (SEMEDO, 2011, p. 2). Possui também uma diversidade étnica de aproximadamente trinta e três (33) grupos étnicos, com

³ Adota-se esse termo para definir a ocupação que ocorreu com a chegada dos portugueses, com apoio em autores referenciais no tema, por se considerar que é o correto para usar neste contexto.

os seus diferentes modos de vestir, falar, dançar, entre outros elementos sócio-históricos e culturais.

FIGURA 2 – Mapa de Guiné-Bissau



FONTE: Disponível em: <https://11nq.com/GoPCS>. Acesso em: 10 jun. 2023.

A República da Guiné-Bissau foi o primeiro país africano de expressão portuguesa a declarar sua independência, unilateralmente, em 24 de setembro de 1973, por ação do Partido Africano de Independência de Guiné e Cabo Verde (PAIGC)⁴. Ela foi reconhecida por Portugal em 25 de abril de 1974, após a queda do regime ditatorial salazarista; é dividida em (9) nove regiões: Bafatá, Biombo, Bolama, Cacheu, Gabú, Oio, Quinara, Tombali e o sector autônomo de Bissau (capital do país). No tempo presente, o país faz parte das Organizações das Nações Unidas (ONU), da Comunidade dos Países da Língua Oficial Portuguesa (CPLP), da União Africana (UA), da Comunidade Econômica de Desenvolvimento dos Estados da África Ocidental (CEDEAO) e demais organizações da sub-região africana e internacionais.

Entretanto, Alexandre Furtado (1986) refere que, no período colonial, o governo português já tinha definido o papel político-social do seu sistema de ensino no Congresso Colonial do Ensino, realizado na cidade de Porto em 1935. Em todos

⁴ Para mais informações acessar: <https://bityli.com/joWqW>

os níveis (pré-escolar, primário, secundário, médio e universitário) existia um objetivo claro: a solidificação do império colonial. Nos países colonizados, o ensino colonial servia como mecanismo para facilitar o crescimento do colonialismo, usando a técnica de menosprezar todo o conhecimento encontrado/existente no local.

Conforme o autor, as duas condições (sociopolítica e socioeconômica) são importantes para compreender a sociedade guineense da época. Num território composto pelos vários grupos étnicos/sociais que não aceitariam se submeter facilmente a uma cultura desconhecida, os portugueses enfrentariam muitas dificuldades durante os primeiros contatos com o povo local. Como era de se esperar, o primeiro passo de uma estratégia aplicada em muitos países colonizados pelos europeus é o desmerecimento de tudo aquilo encontrado no território colonizado.

Dessa forma,

A primeira tentativa foi a destruição das estruturas sócio-políticas existentes. Porém, os resultados e as implicações verificadas refutaram prontamente as medidas experimentadas, dando origem a uma situação agitada e aguda. Portanto, a penetração brusca revelou-se impraticável. Daí a necessidade de recurso a outras estratégias, com efeitos duradouros e mais eficientes, baseadas na sutileza de uma política de integração gradual, prevista na sua dinâmica e complexidade (FURTADO, 1986, p. 127-128).

A “política de integração” pensada e aplicada pelos portugueses na Guiné-Bissau é nada mais e nada menos que uma tentativa de desafricanizar o homem e a mulher guineense, fazendo com que eles deixem de falar suas línguas, cultuar seus deuses, praticar suas tradições, seus princípios; leva-os a questionar os seus conhecimentos, seus valores, mudar a sua forma de vestir, comer, sentar e a se comportar de forma diferente; enfim, provoca-se a destruição de sua personalidade africana. A instituição de uma “nova civilização” na contramão de tudo que estava estabelecido durante um longo tempo na sociedade guineense não surtiu efeito: quando a população local percebeu a verdadeira intenção dos colonos, uniu-se ainda mais na luta contra a presença do povo português.

Quanto à condição socioeconômica, o país vivia praticamente com base na agricultura e para o desenvolvimento desta atividade era necessária a instrução de pessoas que pudessem responder à altura as dificuldades que eram então enfrentadas. Como a “política de integração” não teve sucesso e havia fracassado, os colonizadores estabeleceram uma nova política, que produzia a divisão do povo

guineense em dois grupos. Foram editados o Decreto-Lei n.º 39.666 e a Lei Orgânica do Ultramar (Lei n.º 2.066, de 27 de julho de 1953), que tratava do estatuto de indígenas portugueses das províncias da Guiné, Angola e Moçambique, como se vê a seguir:

Art. 2º. Consideram-se indígenas das referidas Províncias os indivíduos de raça negra ou seus descendentes que, tendo nascido ou vivendo habitualmente nelas, não possuam ainda a ilustração e os hábitos individuais e sociais pressupostos para a integral aplicação do direito público e privado dos cidadãos portugueses.

§ único. Consideram-se igualmente indígenas os indivíduos nascidos de pai e mãe indígena em local estranho àquelas províncias, para onde os pais se tenham temporariamente deslocado. [...]

Art. 6º. O ensino que for especialmente destinado aos indígenas deve visar aos fins gerais de educação moral, cívica, intelectual e física, estabelecidos nas leis e também à aquisição de hábitos e aptidões de trabalho, de harmonia com os sexos, as condições sociais e as conveniências das economias regionais (ESTATUTO, 1954, p. 2).

No seu terceiro capítulo, que trata de anulação e da conquista de cidadania para indivíduos/africanos que desejassem se tornar “civilizados”, são indicados os critérios exigidos, como se observa a seguir:

- a) ter mais de 18 anos;
- b) falar corretamente a língua portuguesa;
- c) exercer profissão, arte ou ofício de que aufera rendimento necessário para o sustento próprio e das pessoas de família a seu cargo, ou possuir bens suficientes para o mesmo fim;
- d) ter bom comportamento e ter adquirido a ilustração e os hábitos pressupostos para a integral aplicação do direito público e privado dos cidadãos portugueses;
- e) não ter sido notado como refratário ao serviço militar nem dado como desertor (ESTATUTO, 1954, p. 12).

As normas mencionadas faziam parte de alguns dos direitos reservados somente para os portugueses na época e as exigências quanto ao bom comportamento eram avaliadas pela administração colonial. Desta forma, eles decidiam quem estaria apto ou não a tornar-se assimilado. Este fato pode ser entendido como uma tentativa de desafricanizar o grupo de pessoas que serviriam como aliados no processo de dominação.

Os “indígenas” seriam os mais atrasados, destinados ao trabalho de campo, o mais adequado para essa população, enquanto o trabalho intelectual no seio do aparelho administrativo colonial era símbolo de prestígio para “assimilados”, como explica Furtado (1986, p. 132). Fica clara, assim, a distinção das funções e

privilégios destas duas categorias. Os assimilados seriam intermediários entre as duas populações.

2.2 EDUCAÇÃO TRADICIONAL AFRICANA

O sistema educativo nas sociedades tradicionais africanas funcionava de maneira diferente até a invasão europeia no continente, que instituiu um formato distinto do ensino nos países colonizados. Segundo Koudawo (1991), qualquer tentativa de abordar a educação tradicional africana como algo uniforme a todas as sociedades negro-africanas pré-coloniais é capaz de reproduzir uma ideia equivocada e diminutiva, ao se levar em consideração a extrema diversidade do povo que habita o continente. Porém, apesar da existência destas diferenças é possível também apontar semelhanças ou características gerais presentes no sistema de educação tradicional africana, visto como o espaço onde a comunidade apresenta o mundo para os mais novos. Os saberes são partilhados de formas diferentes e em diferentes momentos de vida de uma criança que está crescendo no meio da comunidade.

Nsaovinga (2019, p. 1) aponta as seguintes características: educação coletiva, uma educação pragmática e concreta, uma educação funcional, uma educação oral, uma escola continuada e progressiva, uma educação mística, uma educação integracionista, uma educação completa e polivalente, as técnicas da educação, os contos, as lendas, as adivinhas, os provérbios, os jogos, o medo e os ritos da iniciação.

A educação tradicional africana é baseada na forma coletiva e social. A criança não é só da responsabilidade da família, mas também do clã, da aldeia e da etnia. Ela participa ativamente das diferentes atividades do grupo, nas quais os adultos são vistos como exemplo para os mais novos. Os ensinamentos apreendidos neste espaço estão relacionados com as realidades socioeconômicas e também com as taxas de produção. Estes saberes são passados de maneira oral, visto que não havia a sistematização dos mesmos. É importante reiterar que as aprendizagens que ocorriam nestas sociedades eram feitas conforme a idade das crianças que estavam expostas aos conhecimentos, dos mais simples aos mais complexos, na vida cotidiana.

Trata-se de um sistema educativo que valoriza crenças religiosas tradicionais, marcada por tabus, com o intuito de formar o indivíduo nas diferentes dimensões: física, intelectual, social, moral, cultural, religiosa, filosófica, ideológica, econômica, etc. Por outro lado, os contos narrados/ensinados a noite em volta da fogueira têm a função de fazer refletir sobre a língua, o canto, a zoologia, a psicologia, a moral, etc. As adivinhas trazem conhecimentos relacionados às partes do corpo humano e suas características, aos animais, às plantas e aos fenômenos naturais. Por sua vez, os provérbios desempenham um papel importante neste processo, porque servem para aconselhar as crianças sobre o seu comportamento e as suas atitudes perante os demais. Os jogos são necessários para a aplicação de exercícios que possam treinar a resistência física da criança, o desenvolvimento de sua inteligência, as percepções do mundo, incentivar o seu poder de imaginação, entre outros aspectos.

O medo é uma das formas mais eficazes de fazer com que uma criança possa respeitar as regras de convivência. Em suma, o indivíduo tem medo das consequências naturais ou sobrenaturais que lhe podem chegar caso ele transgrida as leis, os interditos, os tabus. E, por fim, o principal objetivo dos ritos de iniciação é a marcação de passagem da adolescência à vida adulta. Eles servem como meio para cobrir as lacunas da educação recebida anteriormente, fazendo com que o adolescente seja capaz de enfrentar a vida como ela é.

Ora, a total inexistência de estruturas formais pode ser vista como uma característica central de educação tradicional africana. A definição de um espaço, um horário, um programa, um conteúdo preestabelecido, a divisão de classes/séries, entre outras características de um ensino formal, não se fazem presentes neste modelo. Ela pode acontecer em todos os espaços e horários, sem a existência da figura do professor. Todos os membros da comunidade/aldeia fazem parte do processo. Eles ensinam e aprendem também.

Ressalta-se que a época de iniciação é um período importante para um jovem africano. Nos ritos são transmitidos os conhecimentos mais valiosos para a vida da pessoa que participa em uma cerimônia específica. Os saberes relativamente aos segredos do seu grupo social, vida conjugal, moral, a disciplina, o respeito às tradições, leis e hierarquias, entre outras questões, são transmitidos nestes momentos sagrados de vida. Não importa a sua árvore genealógica ou o tamanho de sua fortuna, se a pessoa não se submeter ao processo de aculturação,

ela é marginalizada em vida. É obrigatório o cumprimento dos ritos estabelecidos há muito pelos nossos antepassados nas sociedades africanas.

A idade é um fator relevante na maioria das sociedades africanas; na etnia/grupo social *Balanta*, da Guiné-Bissau, por exemplo, a idade é imprescindível para a passagem de fases de vida deste grupo, tanto para as meninas como para os meninos. De forma resumida, Cammilleri (2010, *apud* SEIDE, 2017, p. 26-29) assegura que as fases de vida de uma mulher *balanta* se dividem da seguinte maneira: a primeira delas é denominada de *NBIFULA USOÑ*, quando ela é ensinada a se comunicar na língua *balanta* e a realizar pequenas tarefas domésticas; é uma fase que se prolonga até os oito anos. A fase seguinte, *FULA NDAN*, entre 10 e 13 anos, é o período em que a menina recebe os cuidados de outra família, continuando a frequentar a casa dos pais biológicos. Na terceira fase, *IEGL*, acontece o casamento, entre 13 e 16 anos. Já a fase seguinte, *THATA*, é marcada após o nascimento do segundo filho, quando ela tem uma participação mais ativa ao lado das suas companheiras. *SADE* é o nome da quinta fase deste processo, próxima à idade da menopausa, quando ela tem a autoridade de realizar cerimônias matrimoniais, com uma participação mais ativa nas questões políticas e sociais da aldeia. Na sexta e última fase, *ANIN NDOLO*, ela, já na condição de avó ou bisavó, é vista como anciã da aldeia.

Com relação ao homem, logo na primeira fase (*IDON NI ÑARE*), entre os 6 e 12 anos, tem a responsabilidade de pastorear os animais, sobretudo os bois, permanecendo quase o dia inteiro na mata. Entre os 13 e 15 anos é o período da segunda fase, *NTHOK FOS*, e entre outras funções ele é responsável por levar a mensagem dos anciãos a outras aldeias e auxiliar de maneira mais efetiva nos serviços domésticos. Já na fase seguinte, *NGWAC*, dos 15 aos 18 anos, na flor da juventude, o homem é responsável pela navegação marítima por meio de canoa e leva sempre consigo uma faca para se defender, se for necessário. A seguir, na fase de *NKUUMAN*, o homem é responsável pela lavoura. *N'HAE-NÑESS* é a fase em que o homem é submetido a um ritual espiritual, período em que seu comportamento e sua forma de vestir são diferentes dos demais na sociedade. Os *N'HAE-NÑESS*, como então são chamados, realizam os trabalhos mais pesados na aldeia. Na fase seguinte, *BLUFU NDAN*, o homem tem uma vida mais ativa na comunidade, podendo se casar e desempenhar o papel de vigilante na aldeia. Na última fase,

denominada de *FO ALANTE NDAN*, o homem *balanta* passa pelo processo de circuncisão, tido como o rito mais importante/sagrado de sua vida.

O papel central da educação tradicional africana pode ser visto como circulação de ideias na comunidade, espaço em que o saber é compartilhado por diversos meios e formas. Cá (2005) indica que a maioria dos povos africanos tinha/tem as suas próprias formas de educar (crianças, jovens e adultos). Em momento algum havia pessoas específicas nas sociedades africanas encarregadas de ensinar em um sistema formal como se conhece hoje, introduzido pela Europa Ocidental. Não existiam, também, lugares específicos e privilegiados para a transmissão de saberes. A forma de educar tinha como base a conduta de cada principiante: “Cada adulto era, de certa forma, um professor. A educação não se separava em campo e especialização de atividades humanas. Ninguém se educava apenas por um determinado período, aprendia-se com a vida e com os conhecimentos ao longo do tempo”. (CÁ, 2005, p.25).

Estes conhecimentos, ensinados de maneira natural no cotidiano dos povos, permitiam uma maior compreensão de realidades sociais. Segundo o autor,

A esta forma de aprender na e pela prática alguns estudiosos do assunto, como Garcia (2001), Cassiano (2001), André (2001) e Souza (2001), convencionaram chamar de *educação não formal*, argumentando que o termo educação abrange um universo que extrapola os muros da escola, instituições com papel central na formação dos estudantes que por ela passam, principalmente no que tange ao acesso aos conhecimentos historicamente sistematizados pela sociedade (CÁ, 2005, p. 25, grifo no original).

Cá (2005) assegura que a educação não formal é caracterizada pela sua forma distinta de trabalhar com a educação lado a lado com a escola. Nas situações de países em vias de desenvolvimento, nos quais o sistema formal não é acessado por toda a população, a educação não formal acaba por suprir diversas lacunas deixadas pela educação escolar. Maria da Glória Gohn, no artigo intitulado “Educação não formal nas instituições sociais”, faz a diferenciação destes dois conceitos/termos da seguinte forma:

[...] a educação formal é aquela desenvolvida nas escolas, com conteúdo previamente demarcado; a informal é aquela que os indivíduos aprendem durante seu processo de socialização – na família, no bairro, no clube, durante o convívio com os amigos etc. –, carregada de valores e culturas próprias, de pertencimento e sentimentos herdados; e a educação não formal é aquela que se aprende “no mundo da vida”, via processos de

compartilhamento de experiências, principalmente por intermédio de espaços e ações coletivas cotidianas (GOHN, 2016, p. 60).

A educação não formal ocorre nos espaços em que o processo de ensino e aprendizagem acontece de maneira não obrigatória e, portanto, sem a presença de meios de pressão próprios do sistema formal sobre o aprendiz, se o aprendizado não flui dentro dos parâmetros estabelecidos. Este sistema não formal valoriza a cultura dos envolvidos (mestre e seus discípulos/aprendizes) e possibilita a mudança de realidade social. É uma prática interessante para exploração de diferentes tipos de conhecimento que podem contribuir para a formação de identidades comunitárias.

Segundo Cá (2005), antes da invasão/domínio colonial, na maioria das sociedades tradicionais africanas não existia a escola como instituição no formato que existe atualmente. Mas a educação ocorria por meio da aprendizagem de códigos/leis de conduta que regem os indivíduos, de igual modo como ocorre em outras sociedades. Entre trabalhos de agricultura, pesca, caça, ouvindo histórias dos anciãos ou assistindo a cerimônias tradicionais, crianças e jovens adquiriam, aos poucos, os saberes necessários para se integrarem nos seus grupos sociais e na comunidade de forma geral. Ainda sobre a educação informal, destaca-se que

[...] durante certos períodos, os aprendizes tinham que se especializar em alguma profissão, como, por exemplo: caça, pesca, ferraria, tecelagem, extração de vinho de palmeira e/ou óleo de dendê, confecção de arado, construção de canoas, tocadores de instrumentos nos funerais (bombolom), construção de instrumentos musicais, musicologia, contador de histórias, entre outros (CÁ, 2005, p. 28).

Percebe-se que, mesmo com a inexistência da escola como instituição escolar nos padrões que caracterizam a escola republicana de modelo europeu, o processo de ensino e aprendizagem era uma realidade nas sociedades tradicionais africanas, o qual acontecia por meio de tradição oral que, infelizmente, perdeu muito espaço para a cultura escrita do ocidente.

Por outro lado, ao tratar da tradição em relação à história e aos saberes do continente africano, querendo ou não, se está tratando de tradição oral. Segundo Bâ (2010, p. 167), “entre as nações modernas, onde a escrita tem precedência sobre a oralidade, onde o livro constitui o principal veículo da herança cultural, durante muito

tempo julgou-se que povos sem escrita eram povos sem cultura”, ideia que já foi refutada por muitos pesquisadores/pensadores africanos.

Para alguns estudiosos, o problema todo se resume em saber se é possível conceder à oralidade a mesma confiança que se concede à escrita quando se trata do testemunho de fatos passados. No meu entender, não é esta a maneira correta de se colocar o problema. O testemunho, seja escrito ou oral, no fim não é mais que testemunho humano, e vale o que vale o homem. Não faz a oralidade nascer a escrita, tanto no decorrer dos séculos como no próprio indivíduo? Os primeiros arquivos ou bibliotecas do mundo foram o cérebro dos homens. Antes de colocar seus pensamentos no papel, o escritor ou o estudioso mantém um diálogo secreto consigo mesmo (BÂ, 2010, p. 168).

Ou seja, por muito tempo o nosso cérebro tem armazenado milhares de conhecimentos passados para gerações distintas através da oralidade; antes da invenção da escrita, a palavra falada é a mais importante e o indivíduo está ligado às palavras que profere. Enfim, a palavra é sagrada. Segundo Cá (2005), o país conheceu os primeiros indícios de instituição da escola após dois séculos da chegada/invasão de Nuno Tristão, realizada em 1446. Um padre jesuíta chamado António Vieira, em 1652, em Cabo Verde, solicitou que Dom João IV, rei de Portugal, “instruísse” o povo da Guiné.

2.3 AS REFORMAS EDUCATIVAS NA GUINÉ-BISSAU

Após a invasão portuguesa no atual território que é conhecido como Guiné-Bissau, Almeida (1981) reitera que, entre as atividades (ocupação gradual do território, evangelização/batismo dos nativos e sobretudo as atividades econômicas) desenvolvidas àquela época, os portugueses não tinham nenhuma intenção de proporcionar algum tipo de instrução à população local. Conforme Furtado (1986), o início do funcionamento das escolas acontecia de forma não institucionalizada. Era feito por meio do contato com a população nativa, como forma de impulsionar a introdução de hábitos portugueses, o que mais tarde serviria como alicerce para um sistema instituído de educação.

Além de a educação ser precária e limitada a certo grupo de pessoas, era um processo que desrespeitava totalmente a forma organizacional da sociedade guineense da época, com os seus valores e costumes. As autoridades administrativas eram responsáveis por cuidar do sistema educativo que se implantava, por terem contato mais próximo com a população local. Os métodos

eram insensíveis à tradição e à história, uma vez que impunham o modo de pensar europeu, produzindo a violência em todas as suas formas e com desprezo para com a dignidade humana.

Furtado (1986, p. 131) declara que a criação das primeiras escolas coloniais só vai acontecer após a conferência de Berlim, realizada em 1885; mais tarde, a conferência de Bruxelas de 1890⁵, com o intuito de reprimir o tráfico de escravizados africanos e dar proteção aos “indígenas”, também desempenhou papel importante nesse processo de institucionalização da escola. A partir de um decreto-lei datado de 1845, foram criadas escolas públicas nas colônias portuguesas, com o ensino devendo ser ministrado em dois níveis: elementar e principal. No nível elementar se ensinava história de Portugal, doutrina cristã, leitura, escrita e aritmética, e no nível principal lecionava-se contabilidade, geometria, economia da colônia, física aplicada, desenho e português.

Logo depois da proclamação da República de Portugal, em 1910, ficou em evidência a obrigatoriedade do ensino em língua portuguesa, tirando o ensino religioso, que poderia ser ministrado nas línguas locais.

O Estatuto Missionário de 1941 estabelecia tipos de ensino diferentes para “indígenas” e “civilizados”. As missões se encarregavam de dispensar o ensino de nível “rudimentar” aos africanos: três anos de estudo da língua e civilização portuguesas, em escolas estabelecidas nas áreas rurais. Esse nível de ensino era pré-requisito para o africano que desejasse cursar o ensino primário nas escolas do Estado, destinadas aos filhos dos europeus e localizadas nos centros urbano. (ALMEIDA, 1981, p. 39).

Na época, ocorreu a discussão sobre o tipo de ensino que deveria ser ministrado para “indígenas”: ensino técnico (fase preparatória para o mercado de trabalho) ou o ensino acadêmico (que iria estimular um pensamento crítico, permitindo reflexões mais profundas sobre diversos assuntos). Furtado (1986, p.132) enfatiza a existência de tipos distintos de escolas: a rudimentar, o ensino de adaptação, o ensino primário e o ensino secundário. A escola de tipo rudimentar era da responsabilidade dos missionários, com pouco conteúdo e reduzido à 4ª classe (equivalente ao 4º ano do ensino fundamental), tendo como língua de ensino o português, cuja prática era obrigatória dentro e fora de sala de aula, assim como para a comunicação entre professor-aluno. Em síntese, quando o aluno terminasse a

⁵ Para mais informações acessar: <http://www.dhnet.org.br/educar/redeedh/anthist/brux1890.htm>. Trata-se do texto “O ato geral da Conferência de Bruxelas de 1890”, de Fábio Konder Comparato.

3ª classe (equivalente ao 3º ano do ensino fundamental), estaria teoricamente em condições de ter acesso à 3ª classe do ensino para “civilizados”.

Este modelo compreendia alunos de mais de duas classes (um total de quarenta e cinco alunos) e quando era uma só classe o número ultrapassava cinquenta. Por outro lado, incluía duas horas de trabalho agrícola, três horas de atividade didática e duas horas de prática oficial. O tipo de ensino de adaptação, que tinha apenas dois anos de duração, era destinado exclusivamente para os indígenas e realizado sob a responsabilidade de monitores, cuja formação era de 4ª classe.

O ensino primário era destinado aos colonialistas, chamados civilizados, e seus filhos. Estas escolas usufruíam de melhores condições em termos de infraestrutura, materiais didáticos e agentes (professores), que precisavam ser formados em magistério primário. Localizavam-se nos centros populacionais de fácil acesso. Os programas e manuais escolares eram importados diretamente de Portugal, sem nenhum tipo de alteração, e as disciplinas como geografia e história espelhavam a realidade portuguesa. Os objetivos eram estes:

1. Formar os filhos dos colonialistas no quadro de um programa idêntico ao de Portugal.
2. Acelerar o processo de desfrancização das camadas já desenraizadas do seu meio tradicional e transformá-las em europeus negros, em verdadeiros agentes que perpetuariam o colonialismo (FURTADO, 1986, p. 132).

Percebe-se que a escola institucionalizada implantada nesse contexto, além de ser seletiva, tinha como intuito manter o povo local à mercê dos interesses dos colonizadores, intensificando os processos de apagamento das identidades originárias e reforçando assim a ideia de superioridade dos colonizadores. Nos anos 1950 foram iniciadas movimentações sobre a tomada de independência nos países dominados por Portugal. Em 1956, Amílcar Lopes Cabral⁶, na companhia de seis camaradas, fundou o Partido Africano pela Independência de Guiné e Cabo Verde (PAIGC), com a mobilização/aderência avançada de tomada de consciência das colônias portuguesas para a luta de libertação nacional.

⁶ Cabral nasceu no dia 12 de setembro de 1924 no Leste, em Bafatá/Guiné-Bissau, e foi assassinado em Conacri no dia 20 de janeiro de 1973. Engenheiro Agrônomo, político, militante número um do PAIGC, liderou a guerra de luta pela independência de Guiné-Bissau e Cabo Verde.

O governo português, por meio do Decreto número 45.908, de setembro de 1964, oficializou a reforma do ensino primário que estava em vigor desde 1961. Foi realizada com um único foco, a formação de mão de obra africana, além de propor as seguintes mudanças:

a) A assimilação: [...] a língua portuguesa, a história e a geografia de Portugal ainda desempenhavam o papel preponderante **nos livros didáticos utilizados nas colônias**. Mas a partir da “reforma” houve uma preocupação maior com a **“africanização” desses textos e ilustrações**. Isto é, ao invés de simplesmente adotar os livros portugueses da metrópole, **foram preparados especialmente para a África livros que apresentavam negros e mulatos “assimilados” vivendo em harmonia com os portugueses**, admirando seus “benfeitores civilizados” renegando os “traidores” (isto é, os inimigos de Portugal, entre os quais eram classificados os africanos que lutavam pela independência) (destaques nossos)

b) Formação de mão de obra: Portugal mantinha uma orientação unificada para todas as colônias, visando principalmente àquelas das quais dependia mais diretamente (Angola e Moçambique). Nesses territórios havia necessidade de formar mão de obra africana qualificada, tanto para servir aos portugueses quanto para as empresas de outros países que lá investiam. Mas na Guiné os poucos “quadros médios necessários à economia da colônia, quando não eram europeus, eram mulatos cabo-verdianos”. Não havia indústrias, eram pouquíssimas as oportunidades de utilização de mão de obra especializada em qualquer setor. Por isso, esse objetivo português não se referia prioritariamente a Guiné. A educação dos africanos guineenses praticamente se restringiu ao curso primário (geralmente incompleto) para os poucos que conseguiram acesso à escola.

c) A propaganda contra a independência: o aumento do esforço pela “assimilação” dos africanos através do ensino visava também enfrentar um problema inexistente antes dos anos 60: a concorrência das escolas organizadas pelos partidos que lutavam pela independência das colônias. Desse modo, a “reforma do ensino” teve também um objetivo propagandístico, tentando provar aos anticolonialistas que o sistema português propiciava o desenvolvimento dos povos colonizados. A propaganda tinha alvos internos (contra a luta pela independência) e externos (respondendo às pressões internacionais contra a dominação colonial) (ALMEIDA, 1981, p. 42-43).

Assim, ficaram evidentes as reais intenções de Portugal com a reforma implementada em 1964. Reafirmava a falsa ideia de integração (com mudanças feitas na produção de materiais didáticos) que nunca existiu, porque sempre consideraram o africano inferior, mantendo o ensino da geografia e história de Portugal. Tratava-se assim de uma educação com o objetivo de formação de mão de obra e de propaganda contrária à libertação do país do jugo colonial.

Conforme Macedo (1976), o nível primário do período era acessado somente pelos filhos dos “civilizados”, além de haver a diferenciação de tipos de ensinamentos ofertados. As escolas do ensino oficial tinham um órgão do estado que cuidava da

sua atividade (administração e inspeção direta dos serviços de educação), além de contar com professores muito mais preparados para a sala de aula, ao passo que as escolas rudimentares eram cuidadas pelas Missões Católicas, com professores de baixo nível de preparo acadêmico e que detinham somente a 4ª classe do ensino básico (equivalente ao 4º ano do ensino fundamental, anos iniciais).

O Ciclo Preparatório do Ensino Secundário (CIPES) teve início na capital Bissau com a mudança de obrigatoriedade que passava de quatro para seis anos de escolaridade. “Na Guiné-Bissau, até a independência, existiram 4 CIPES, dois deles localizados na capital. O primeiro começou a funcionar no ano letivo de 1968/69, nas instalações do Liceu de Bissau” (ALMEIDA, 1981, p. 51).

Em março de 1958 foi oficializado o ensino secundário no país, no Instituto Liceal Honório Barreto, criado em 1949 com o nome de Colégio-Liceal de Bissau. Segundo Macedo (1976, p. 164),

Como o sistema educativo colonial era essencialmente seletivo, poucos eram os alunos que iam para o Liceu. Em 1966 frequentavam o liceu apenas 400 alunos e destes 60% eram europeus. Em 1961 somente 14 guineenses (dos quais 11 estavam vivos) tinham obtido um diploma de estudos superiores.

Em 1960 foi criada a escola técnica de Bissau; os cursos duravam três anos e os componentes curriculares eram exclusivamente teóricos. Muitos destes cursos criados não duraram por mais de um ano e os mais duradouros foram os cursos geral de comércio, de eletricidade, de mecânica, de agricultura e de formação feminina (MACEDO, 1976).

Furtado (2005, p. 289) faz uma síntese sobre a organização do sistema de ensino colonial ainda na década de sessenta para setenta, que ficou da seguinte forma:

- 1) Secção Infantil;
- 2) Ensino Primário Elementar;
- 3) Ciclo Preparatório do Ensino Secundário, criado em 1969;
- 4) Ensino Secundário;
 - a) Ensino Liceal, criado em 1958;
 - b) Ensino Técnico-Profissional que contava apenas com duas instituições:
 - I. Escola Industrial e Comercial de Bissau, criada em 1958;

II. Escola de Habilitação de Professores de Posto, criada em 1964;

c) Escola de Magistério Primário;

A respeito do ensino superior, ainda antes da tomada da independência, conforme Furtado (1986), o governo português tinha intenção de construir um estabelecimento ao leste do país, em Bafatá. Porém, o projeto nunca saiu do papel. Em relação à educação especial, havia cursos particulares, vespertinos, noturnos e atividades extracurriculares.

Em paralelo ao programa colonial do sistema de ensino que se encontrava em vigor, o PAIGC tinha a preocupação de instruir seus quadros para poderem desempenhar cargos políticos e administrativos nas zonas libertadas do país. Desde o início da guerra de luta pela libertação nacional, em 1963, o partido conseguiu o controle de algumas áreas do território nacional e, dessa forma, seu plano propunha objetivos para o setor de ensino e cultura. Eis as finalidades para o setor de educação;

1. [...] reforma do ensino, desenvolvimento do ensino secundário e técnico, criação do ensino universitário e de institutos científicos e técnicos.
2. Liquidação rápida do analfabetismo. Instrução primária obrigatória e gratuita. Formação e aperfeiçoamento urgente de quadros técnicos e profissionais.
3. Liquidação total dos complexos criados pelo colonialismo, das consequências da cultura e exploração colonialistas.
4. Na Guiné, desenvolvimento das línguas nativas e do dialeto crioulo, com criação da escrita para essas línguas. [...] Proteção e desenvolvimento da literatura e das artes nacionais.
5. Aproveitamento de todos os valores e conquistas da cultura humana e universal ao serviço do progresso dos povos da Guiné e Cabo Verde. Contribuição da cultura destes povos para o progresso da humanidade em geral (ALMEIDA, 1981, p. 61).

O PAIGC contrariava as definições estabelecidas por Portugal, propondo uma transformação total nas ações para a população local naquele período. Porém, não seria fácil atingir seus objetivos, exigindo um trabalho árduo e sério para que as metas almejadas pudessem ser alcançadas. Por isso, criou-se a Escola Piloto em Rotoma/Conacri em 23 de janeiro de 1964, inaugurada por Luís Cabral⁷, e o Instituto Amizade. A Escola Piloto tinha a finalidade de possibilitar a continuação de estudos para alunos destacados e que desejavam ter uma formação superior em países mais

⁷ Luís Severino de Almeida Cabral foi o primeiro presidente da república de Guiné-Bissau de 1973 a 1980. Foi deposto por um golpe militar em 14 de novembro de 1980. Por muitos foi/é considerado o melhor presidente que o país já teve desde a tomada de independência.

desenvolvidos com os quais a Guiné tinha parceria na época, como a antiga União Soviética e Cuba. O Instituto Amizade tinha o intuito de cuidar, proteger e educar crianças vítimas de guerra da luta de libertação colonial.

O seu objetivo fundamental era a formação de quadros, preparando homens responsáveis, conscientes dos seus deveres e capazes de construir um país de paz e progresso, de acordo com a linha de orientação traçada pela direção do partido. O Instituto Amizade concretizava os seus objetivos através da criação de jardins infantis, internatos, escolas agrícolas, onde se ministravam os ensinamentos maternal, pré-primário, primário e secundário. Durante a luta, existiam três internatos no exterior do país e quatro nas zonas libertadas (dois no Leste e dois no Sul) (CÁ, 2005, p. 48).

Com a criação destas duas instituições escolares e posteriormente dezenas delas em diferentes áreas conquistadas pelo partido, o PAIGC conseguiu promover um sistema de ensino alternativo que jamais havia existido na Guiné. Houve um aumento significativo com relação ao número de alunos e professores e os conteúdos espelhavam mais a realidade do país. Apesar da escassez dos materiais didáticos, os professores aproveitavam os cartões de embalagens (caixas de papel) para passar as atividades aos alunos.

Por outro lado, as mulheres enfrentavam uma barreira maior do que os homens para frequentar estes estabelecimentos de ensino, devido ao comportamento de algumas famílias que priorizavam o ensino dos meninos. As meninas eram vistas como futuras donas de casa, mas Amílcar Cabral desencorajava este tipo de pensamento. Ao contrário, defendia a maior participação das meninas nas escolas (ALMEIDA, 1981).

O PAIGC conseguiu um feito relevante nas zonas libertadas, qual seja, o aumento significativo do número de escolas, professores e alunos como demonstra o Quadro 1.

QUADRO 1 – Evolução de escolas nas zonas libertadas

Ano Letivo	Escolas	Professores/as	Alunos/as
1965/66	127	191	13.361
1966/67	159	220	14.386
1967/68	158	284	9.384
1968/69	124	243	8.130
1969/70	144	248	8.559
1970/71	157	251	8.574
1971/72	164	258	14.531
1972/73	156	251	15.000
1973/74			

FONTE: MACEDO (1976, p. 167).

Estes estabelecimentos escolares, além de contarem com uma coordenação geral de educação, estavam divididos de seguinte forma:

1. Escolas Rurais;
2. Internatos e semi-internatos;
3. Escola Piloto;
4. Centro de Instrução Político Militar.

O programa do ensino básico se configurava da maneira apresentada no Quadro 2:

QUADRO 2 – Programa do Ensino Básico nas Zonas Libertadas

Classes	Disciplinas	Observações
1ª e 2ª	Língua Portuguesa, Matemática, Formação Militante, Educação Artística, Ginástica.	Os programas da 1ª e 2ª classes apresentavam as mesmas disciplinas.
3ª	Língua Portuguesa, Matemática, Formação Política; Educação Artística; Ginástica e Práticas Desportivas, Geografia, Autogestão, Autodisciplina, Arte Culinária Africana.	A Formação Militante é substituída pela Formação Política; à Ginástica são acrescentadas as práticas Desportivas e são introduzidas novas disciplinas.
4ª	Língua Portuguesa, Matemática, Formação Política, Ginástica e Atividades Desportivas, Geografia, Autogestão, Autodisciplina, Costura; Introdução às Ciências Empíricas.	A Culinária é substituída por Costura e é Introduzida uma nova disciplina: Ciências Empíricas.
5ª	Língua Portuguesa, História, Estrutura Social e Étnica da Guiné-Bissau e Cabo Verde, Programa do Partido, Cultura Africana, Questões Internacionais.	
Da 1ª à 4ª classe, os alunos participavam na gestão das escolas e nas atividades produtivas.		

FONTE: Lepri (1979, p. 156-157, *apud* FURTADO, 2005, p. 322).

O PAIGC defendia a necessidade de instruir o povo da melhor maneira possível, considerando-se as dificuldades enfrentadas naquele contexto:

Todos os elementos das comunidades – combatentes, camponeses e alunos – participam ativamente no processo educativo, num esforço coordenado em prol de objetivos comuns – a vitória final sobre colonialismo e sobre a ignorância e todos tinham uma noção exata da importância do seu contributo pessoal (FURTADO, 2005, p. 322).

A participação de todos neste processo produziu um aproveitamento significativo nas escolas das zonas libertadas. Após a proclamação unilateral de tomada de independência da Guiné-Bissau em 24 de setembro de 1973, o PAIGC assumiu o controle total do país após 1974, processo que culminou com a retirada das tropas portuguesas do território, que foi então batizado de República da Guiné-Bissau. O partido herdou um novo sistema educativo de Portugal totalmente diferente daquele que vinha propagando ao longo dos anos, um sistema alienante, cujo principal foco era aculturar o povo guineense. Diante disso, se viu diante de duas decisões possíveis, que criavam um dilema:

- 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 formassem os quadros necessários à execução. Tratava-se de construir um novo sistema educativo, para um novo contexto social, orientado para objetivos genuínos, decorrentes dos novos ideais político-ideológicos forjados durante a luta da libertação nacional;
- 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. Esta segunda opção significaria prosseguir com um sistema educativo herdado, estranho, construído na óptica da dominação colonial, introduzindo nele modificações pontuais para fazer face à inevitável explosão escolar, enquanto se construía paralelamente o novo sistema, numa segunda etapa (I Encontro de Ministros da Educação) (FURTADO, 2005, p.334).

Por fim, o partido decidiu seguir pela segunda opção – assumir um sistema que contrariava todos os princípios defendidos – em uma situação em que o país precisava de uma reforma plena e profunda neste setor. E com a unificação dos dois sistemas do ensino, o cenário ficou da seguinte forma:

- I. Escolas Primárias:
 - a) Escolas Primárias (Oficiais);
 - b) Postos Escolares;
 - c) Escolas Missionárias;

- d) Postos Escolares Militares;
- II. Escolas de Zonas Libertadas:
 - a) Escolas Rurais;
 - b) Internatos;
 - c) Semi-Internatos;
 - d) Escola Piloto;
- III. Ensino preparatório
 - a) Ciclo preparatório;
- IV. Ensino Secundário
 - a) Liceu
- V. Ensino Técnico Profissional
 - a) Escola Técnica e Industrial.

Era inevitável o choque entre os dois sistemas de ensino distintos existentes no país. Furtado (2005) fala do primeiro confronto sobre o ensino de conteúdos relacionados à religião entre o novo regime e os missionários que ali estavam há anos cuidando do sistema educativo, a serviço dos portugueses, que acabaram por abandonar o país, deixando suas atividades e causando um prejuízo para crianças e jovens que se encontravam sob os seus cuidados.

Não se pode deixar de mencionar que a língua portuguesa foi adotada como a língua oficial, para servir de ligação entre Guiné-Bissau e o mundo exterior, mesmo com uma porcentagem muito menor de falantes. Do outro lado, se encontra o *kriol*, uma língua dominada por uma porcentagem grande de população, utilizada no dia a dia, designada por alguns estudiosos como a língua nacional pelo papel que desempenhou durante a luta de libertação. Por não possuir uma harmonização na escrita e outros aspectos, acabou por perder espaço para a língua estrangeira.

A partir de janeiro de 1976, iniciou-se a remodelação total do sistema educativo guineense assegurado pelo PAIGC no seu regime monopartidário. Houve a reinauguração de escolas em Bissau e nas regiões do país com novas atribuições de nomes às escolas, que passam a ser dos heróis nacionais e internacionais e algumas datas importantes do país. Ocorreram mudanças nos seguintes níveis escolares:

[...] no ensino primário, **os livros antigos foram imediatamente substituídos por textos policopiados e manuais elaborados para as áreas libertadas.** Onde isso não foi possível (pois não havia quantidade

suficiente para todos os alunos, naquele momento) **nos livros portugueses foram selecionados os textos menos prejudiciais**. Foram mudados os programas das disciplinas de História, Geografia e Línguas Vivas e geralmente foram mantidos os das disciplinas de ciências exatas, principalmente no ensino secundário (ALMEIDA, 1981, p. 89, destaques nossos).

O partido carecia de meios para promover uma mudança no setor como queria, por isso o conteúdo de alguns livros ou disciplinas foi mantido parcialmente e em outros de maneira total. Lembra-se que não havia professores suficientes para serem colocados em todas as escolas; dessa forma, foram aproveitados alguns profissionais (portugueses e assimilados) já existentes que não estavam alinhados com as causas do partido. Almeida (1981, p. 139) afirma que “a dependência de professores estrangeiros (principalmente no Liceu de Bissau e na Escola Técnica) foi tão grande nessa fase, que os anos letivos de 75/76 e 76/77 tiveram seu início adiado, no ensino secundário, em razão do atraso na chegada de cooperantes portugueses”.

Isto demonstra a limitação não só de recursos econômicos, mas, sobretudo, de recursos humanos que o governo tinha naquele momento para dar continuidade à reforma que desejava propor. Eis os números que se apresentavam à época, consoante o quadro que segue.

QUADRO 3 – Número de Escolas, Professores e Alunos nos dois anos de transição (1974/75)

	Ano Escolar	Escolas	Professores	Alunos
Ensino Primário	74/75	549	2 007	71 600
	75/76	541	2 244	79 482
Ciclo Preparatório	74/75	4	122	4 220
	75/76	5	171	5 229
Liceu	74/75	2	72	2 197
	75/76	4	123	2 576
Escola Técnica	74/75	1	32	412
	75/76	1	33	343
Escola Formação de Professores	74/75	Bissau	7	37
		Bolama	6	92
	75/76	Bissau	14	127
		Bolama	6	9
	Có	5	88	
			3	30

FONTE: Macedo (1976, p. 172).

Quanto às medidas políticas, Furtado (2005) cita alguns decretos que regulamentaram o sistema de ensino até o ano letivo de 1978/79: o Decreto 48/75, de 27 de setembro de 1975, estabeleceu a idade máxima de matrícula no ciclo preparatório para 15 anos e quem tinha idade mais avançada que isso poderia se matricular no período noturno, exceto os soldados que serviram na guerra. As taxas de pagamento em todos os níveis escolares foram mantidas; o Decreto 25A/78, de 28 de agosto de 1978, estabeleceu a obrigatoriedade de inserção de crianças na escola com a idade de 7 anos, no ensino básico. A idade máxima para cursar a 5ª classe (equivalente ao quarto ano do ensino fundamental) foi estabelecida para 13 anos, a 7ª classe para idade de 17 anos e para a 10ª classe a idade máxima de 18 anos.

Também se procedeu à regularização de datas de matrícula em escolas em todo o território nacional para o mês de setembro. Após as matrículas, o corpo diretivo das escolas teria um tempo para averiguar a veracidade dos documentos apresentados pelos alunos para depois validarem ou não as matrículas. Caso necessário, o aluno poderia ser chamado à escola para comprovar informação solicitada pela direção. Era exigida no ato da matrícula a apresentação de documentos como cédula de identidade, certidão de nascimento, atestado médico (para comprovar que o aluno não sofria de nenhuma doença transmissível), certificados para comprovar as habilitações e boletim de matrícula.

Todas essas medidas políticas foram adotadas e implementadas de forma isolada e pontual, pois não existia um projeto de reforma global com objetivos e orientações claras sobre o que deveria ser feito para a definição do novo projeto educativo para o país e para a transformação da educação. Há quem defenda hoje que não havia outras alternativas porque eram limitadas as experiências em matéria de educação e escassos os recursos humanos e meios materiais (FURTADO, 2005, p. 350).

Por outro lado, o partido defendia que a educação deveria prever a formação completa do indivíduo e necessitava ser técnica, moral, intelectual, política, ideológica, física e científica. Furtado (2005) considera que estes objetivos são vazios e só poderiam ser atingidos a partir de uma reforma global e completa, que infelizmente não aconteceu por conta das dificuldades e dependências que o próprio país sofre até a data presente.

2.4 RELAÇÕES DOS MANUAIS COM O CONTEXTO HISTÓRICO

Como se pôde observar na seção anterior, o sistema educativo do país passou por diversas transformações, desde a implementação de tipos de ensino destinados aos “indígenas” e “civilizados” na época de dominação portuguesa, na criação do PAIGC, que instituiu as escolas nas zonas libertadas, até a tomada de independência em 1973. Durante estes períodos históricos na Guiné-Bissau, é possível afirmar que os manuais escolares sempre foram elementos fundamentais que acompanharam o processo de transformação do sistema de ensino no país. De acordo com Almeida (1981), disciplinas como o ensino de história, geografia e língua portuguesa eram essenciais para os materiais didáticos utilizados nas colônias, por veicularem elementos de interesse dos colonizadores. É reconhecida na literatura sobre manualística⁸, entre outras, a função dos manuais escolares na difusão de ideologias e na construção de identidades nacionais.

Porém, após a reforma que aconteceu na década de 1970, registrou-se a preocupação com vistas à “africanização” dos textos e imagens dos livros, ao contrário de importar e adotar os materiais que eram utilizados nas escolas portuguesas. Portugal teve a preocupação de produzir materiais didáticos exclusivos destinados aos territórios ocupados no continente africano, apresentando os negros e mulatos “assimilados” vivendo em uma falsa harmonia com os portugueses, admirando seus “benfeitores civilizados” e renegando os “traidores” (todos que ousassem pensar contra os seus interesses, incluindo os arquitetos da independência).

Por outro lado, nas zonas libertadas pelo PAIGC um dos principais problemas do partido era a produção do seu próprio material didático para utilizar nas escolas, que tinham como principal foco oferecer uma educação diferente, modificando os conteúdos que estavam sendo veiculados.

As dificuldades enfrentadas nos primeiros tempos (quando os professores escreviam a lápis nos cartões de embalagens, depois apagavam para reutilizá-lo) e a determinação em criar um ensino alternativo e oposto ao colonial fizeram dessa “escola de quadros” um centro de experiências que abrangiam desde a pedagogia até a sua gestão e manutenção (ALMEIDA, 1981, p. 89).

⁸ Ver, por exemplo, os trabalhos de Alain Choppin (2000, 2004).

Mesmo sem recursos econômicos do partido para produzir materiais didáticos em grande escala, de forma a atender os alunos e professores de todos os níveis de ensino oferecidos na época, o PAIGC buscou alternativas para enfrentar esta dificuldade com o objetivo de não comprometer o andamento do projeto de instruir a população considerada indígena.

Eram a partir dos troncos das árvores construídas as carteiras, mesas, bancos, balaios para colocar papéis (lixeira). As folhas das palmeiras eram cortadas e utilizadas na cobertura e na vedação da barraca onde funcionavam as aulas, etc. O livro era objeto essencial e auxiliador do processo de ensino e aprendizagem, todavia, sua ausência não impedia o funcionamento das aulas, já que outros materiais alternativos eram confeccionados para garantir o pleno funcionamento das aulas (MENDES, 2021, p. 51).

A produção de materiais didáticos de maneira não convencional era vista como uma atividade transformadora e essencial para o funcionamento das aulas. Por outro lado, havia um jornal produzido pelo partido, denominado de “Libertação”, que era usado como um dos textos de leitura. Era um jornal que fornecia informações relativamente à conjuntura em que o país se encontrava, como forma de sensibilizar e conscientizar a população da importância de tomada de independência. Entretanto, o foco de todo o sistema deveria ser a conquista do objetivo comum, a liberdade para todos.

Os alunos eram formados e preparados politicamente para abraçar os ideais do PAIGC e defender firmemente a unidade de todas as forças contra o colonialismo português. Ao longo da luta, na base da solidariedade internacional, o PAIGC conseguiu, através de apoio, equipar as escolas com material didático: lápis, caderno, tinta, giz, borrachas, caneta, ardósias, entre outros (MENDES, 2021, p. 52).

A difusão de novos modelos de sociedade e de ensino não foi incorporada da mesma forma em todas as escolas do país, ainda que o partido tivesse tal objetivo. Tratava-se de substituir a tradição escolar do colonizador, oferecendo uma nova forma de educação e ensino, com outras finalidades e outros princípios. Os registros existentes informam sobre a intencionalidade dos projetos, mas ainda há poucos dados para se compreender em que medida e em que locais ocorreu de forma mais efetiva a implementação dos projetos.

E os livros escolares? Em que medida eles estiveram presentes nas escolas nesse momento da história? O que se sabe sobre essas obras? Na medida em que o partido conseguia mais espaços territoriais, ia aumentando suas bases militares e

escolares também, visando promover um modelo de ensino diferente. Os estudos sobre os manuais ainda são um desafio para os estudiosos do tema neste caso em particular.

2.5 REFORMAS EDUCATIVAS RECENTES E A QUESTÃO DA DIVERSIDADE LINGUÍSTICA NA GUINÉ-BISSAU

Nesta seção apresentam-se elementos relacionados à questão da diversidade linguística que caracteriza a sociedade guineense, uma vez que é um dos fatores que afetam a escolarização no país e está estreitamente ligada com a produção dos manuais escolares e de outros materiais didáticos.

A Guiné-Bissau é um país constituído por diversos grupos étnicos, incluindo culturas distintas umas das outras. Uma grande parte dos guineenses nasceu no meio de comunidades/aldeias nas quais a língua materna é uma língua local. Por isso, destacam-se aqui elementos relacionados aos conceitos de língua materna (LM), língua oficial (LO), segunda língua (L2), língua estrangeira (LE) e língua nacional (LN).

Entendemos por LM a primeira língua com a qual o falante aprende espontaneamente, no meio familiar, em ambiente natural de aquisição, ou seja, a primeira língua adquirida na infância pelo sujeito. Neste caso, tanto as línguas étnicas como a língua crioula são consideradas a LM da população guineense. De acordo com Grosso (2010, p. 63), “o conceito de língua materna faz alusão à língua da primeira socialização, que tem geralmente a família como principal transmissor”. É também chamada de L1 por ser a primeira língua de aprendizagem da criança com a qual ela estabelece laços afetivos (CÁ, 2015, p. 68).

A maioria das pessoas que tem a língua étnica como língua materna habita as zonas rurais do país; essas pessoas acabam por aprender o *kriol* mais tarde. A maioria daqueles que têm no *kriol* sua língua materna vive nas zonas urbanas e, por conta desta localização geográfica e por estarem nos centros de cidade, teriam mais facilidade de frequentar a escola, onde teriam contato direto com a L2. A língua aprendida na escola, geralmente adotada pelo Estado na condição de países colonizados com culturas plurilíngues ou multilíngues, é tida como a segunda língua, que ocuparia os espaços de vida política e de comunidade acadêmica.

LE é uma língua ensinada e aprendida em espaços formais com uma metodologia de ensino própria, exigindo um planejamento com atenção a essas

características para que o processo de aprendizagem possa ocorrer.

A língua estrangeira não é a língua da primeira socialização, é uma outra língua com a evidência de uma outra sociedade. É a língua e a cultura do outro que, por várias razões, sempre suscitaram grande curiosidade; a testemunhá-lo estão os vários métodos de ensino das línguas e a procura, durante séculos, do método ideal de ensino da língua estrangeira (GROSSO, 2010, p. 63-64, *apud* CÁ, 2015, p. 69).

Já a LO, a Língua Oficial, na situação dos países que passaram pelo processo de colonização, é adquirida pela ação do Estado desses países. Ela difere de todas as outras, muitas vezes é colocada em lugar privilegiado, vista como a língua de comunicação com o mundo exterior. É a língua do sistema administrativo, da legislação, da educação etc. No caso específico de países africanos colonizados por Portugal, todos eles adotaram o português como língua oficial. Adotar uma língua vai além da própria língua, porque existe uma série de questões que acompanham a língua⁹.

E por último destaca-se a LN, a Língua Nacional, aquela por meio da qual os falantes expressam a sua identidade cultural e valores nacionais. O *kriol* desempenha este papel na Guiné-Bissau, por ser uma língua com o maior número de falantes, aquela por meio da qual os guineenses se sentem à vontade para se comunicar (CÁ, 2015).

Por outro lado, a aprendizagem das línguas maternas no contexto da Guiné-Bissau se dá por meio da oralidade, na comunidade à qual a pessoa pertence. Estas línguas são entendidas como

O elo de ligação entre os indivíduos da mesma comunidade étnica e são utilizadas no quotidiano das aldeias, na família e entre vizinhos e amigos, nas cerimónias tradicionais tais como casamentos, funerais e nos festivais tradicionais, nos atos religiosos animistas e também nos contatos entre os guineenses “urbanos” com as suas comunidades rurais (INTUMBO, [S. l.], p. 1).

Estima-se que no país são faladas mais de 20 línguas em simultâneo com o português (Língua Oficial) e o *kriol* (crioulo), que é visto como a Língua Nacional. Conforme os dados do terceiro e último recenseamento geral da população e

⁹ Como frisa Fanon na sua obra *Pele negra máscaras brancas*, o domínio de um idioma implica assumir a identidade e a cultura. Isto explica a real intenção dos portugueses em relação às colónias e a aculturação dos povos africanos durante o período de colonização.

habitação realizado em 2009 no país, com apoio de UNFPA, PNUD, ABC, BGE¹⁰, a percentagem das línguas mais utilizadas, com exceção de *kriol* e português e demais línguas estrangeiras, se distribui da seguinte forma:

QUADRO 4 – Línguas mais faladas na Guiné-Bissau (em percentagem)

Fula	28,5% (falantes)
Balanta	22,5% (falantes)
Mandinga	14,7% (falantes)
Pepel	9,1% (falantes)
Manjaco	8,3% (falantes)
Beafada	3,5% (falantes)
Mancanha	3,1% (falantes)
Bijagos	2,1% (falantes)
Felupe	1,7% (falantes)
Mansoanca	1,4% (falantes)
Balanta mané	1% (falantes)
Nalu	0,9% (falantes)
Saracule	0,5% (falantes)
Sosso	0,4% (falantes)

FONTE: elaborado pelo autor com base no terceiro recenseamento geral de população e habitação realizado pelo Instituto Nacional de Estatística da Guiné-Bissau.

Desse modo, em termos de composição étnica, pode-se afirmar que os *fulas* lideram com maior número de falantes do que os *balantas*, *mandingas*, *pepels* etc. As línguas como *cunante*, *nalu*, *cobiana*, *badyara (padjadinca)*, *banhum* e *baoyete* são utilizadas por um número muito pequeno de falantes; outras já estão em fase de extinção, como no caso da *cassanga*. Ainda conforme o censo, “mais de 90% da população de nacionalidade guineense fala o *kriol*. Menos de 1/3 fala a língua portuguesa e cerca de 5% fala a língua francesa” (INE, 2009, p. 22). Os dados referem-se a um número total de 1.442.227 indivíduos registrados e podem evidenciar as dificuldades do país para o desenvolvimento da escolarização e a produção de livros escolares – espaços sociais e objetos culturais nos quais a comunicação se dá na Língua Oficial, o português.

Como referido anteriormente, a introdução paulatina da língua portuguesa ocorreu na época da dominação colonial – e deve-se destacar que essa condição compõe a história recente da Guiné-Bissau, diferentemente de outras colônias, como o Brasil, que se tornaram independentes há mais tempo. A educação colonial era

¹⁰ UNFPA – Fundo de População das Nações Unidas, PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento; não encontramos significados das duas últimas siglas (ABC, BGE) citadas no corpo de trabalho consultado.

destinada a um pequeno grupo de pessoas, com a intenção de aculturá-las, torná-las “assimiladas”, tendo assim como uma das funções intermediar o contato entre os portugueses e os “não assimilados”. Desde então, a língua portuguesa era/é vista como a língua de autoridade, da elite e de pessoas escolarizadas.

Segundo o Estatuto de Indigenato, abolido em 1961 pela influência da comunidade internacional por meio de Nações Unidas, entre os critérios que eram exigidos para se tornar um “assimilado” o indivíduo deveria saber escrever, ler e falar português. Então, a língua portuguesa já gozava de um estatuto diferenciado com relação às demais, mesmo não sendo a mais utilizada no país.

Por outro lado, Amílcar Cabral (líder de luta pela independência do país), ainda antes da tomada da independência, acreditava que a língua portuguesa nos possibilitaria a comunicação com o mundo exterior que não seria possível ser feita por meio do *kriol*. Numa de suas falas mais emblemáticas quanto a esta questão, ele diz o seguinte:

[...] para nós tanto faz usar o português, como o russo, como o francês, como o inglês, desde que nos sirva, como tanto faz usar tratores dos russos, dos ingleses, dos americanos, etc., desde que tomando a independência nos sirva para lavrar a terra (...) muitos camaradas, com sentido oportunista, querem ir para frente com o crioulo. Nós vamos fazer isso, mas depois de estudarmos bem. Agora a nossa língua para escrever é o “português”. Afinal, “o português (língua) é uma das melhores coisas que os tucas nos deixaram” (CABRAL, 1990, p. 59-61, *apud* COUTO; EMBALÓ, 2010, p. 38).

Este discurso tem sido interpretado de maneira equivocada nos fóruns acadêmicos, dentro e fora do país, pelos defensores da adoção do *kriol* como língua de ensino sem levar em consideração a época e o contexto em que foi proferido. Conforme Couto e Embaló (2010), Cabral entendia os problemas de assumir o *kriol* como a língua oficial na época por ser uma língua que é ensinada/transmitida de forma oral, sem registro na forma escrita, entendida somente no território nacional e em Cabo Verde.

Após a independência, a língua portuguesa foi adotada como a língua do estado, da cultura, da ciência, dos discursos, dos documentos oficiais, do ensino, enfim, a língua oficial (LO), sem nenhum instrumento legal para isso.

A escolha de uma língua a serviço da oficialidade é definida pela política linguística e implementada pelo planejamento linguístico. Entendamos por política linguística a determinação por meio de lei, decreto ou outro

documento legal do uso da língua na sociedade. Desta forma, o planejamento linguístico seria a forma de execução da decisão da política linguística, atitude que acontece com ensino, **elaboração de manuais** e obrigações do seu uso concreto (NAMONE; TIMBANE 2017, p. 45, destaque nosso).

Por outro lado, Freire faz uma chamada de atenção pertinente no seu livro intitulado *Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo*.

A imposição da língua do colonizador ao colonizado é uma condição fundamental para a dominação colonial, que se estende na dominação não colonial. Não é por acaso que os colonizadores falam de sua língua como língua e da língua dos colonizados como dialeto; da superioridade e riqueza da primeira a que contrapõem a “pobreza” e a “inferioridade” da segunda (FREIRE, 1978, p. 135).

Desse modo, fica a questão central: como a língua que serviu como instrumento de opressão e divisão pode nos emancipar? Os colonizadores sempre fizeram a questão de engrandecer os seus feitos e contar a história da Guiné-Bissau – a nossa história – sob um único ponto de vista.

Trinta e quatro (34) anos após a independência, em 2007, por meio do Decreto Lei nº 7/2007, de 12 de novembro, o governo instituiu a obrigatoriedade do uso da língua portuguesa nas escolas e sobretudo, nas instituições públicas do país (CÁ, 2015). De acordo com Intumbo [S. I.], o pequeno número de falantes de língua portuguesa no país pode ser associado com a forma como é ensinada nas escolas. Quase nenhum tipo de incentivo é dado para sua aprendizagem por parte do Estado e, sobretudo, de Portugal. A prova disso é que o centro cultural português em Bissau funcionou por muito tempo em um dos anexos da embaixada de Portugal na cidade.

No entanto, “os linguistas definem os crioulos como um sistema linguístico em que o léxico é tomado na sua maioria de empréstimos da língua base, a língua do dominador, e as estruturas são resultantes dos substratos das línguas africanas” (AUGEL, 2006, p. 70). Muito se tem debatido entre pesquisadores e linguistas sobre a origem/formação ou surgimento do *kriol* da Guiné-Bissau e de Cabo Verde; alguns apontam a ilha de Sotavento em Cabo Verde, por se aproximar muito do *kriol* da Guiné; outros apontam Cacheu e Cassamansa.

Porém, sem entrar em discussões profundas sobre esse ponto, pode-se dizer que essa língua teve um papel fundamental durante todo o processo de luta de libertação nacional. A Guiné-Bissau é um dos poucos países africanos onde a língua franca (a língua nacional ou de comunicação) não pertence a nenhum grupo étnico.

Este fato fez com que durante todo o período de luta as mensagens revolucionárias fossem transmitidas pelos líderes em *kriol*, a língua por meio da qual todos os grupos étnicos se entendem.

Durante a luta armada, uma das muitas medidas iniciadas por Amílcar Cabral, o “pai da nação guineense”, foi uma alargada alfabetização, tanto das crianças como dos adultos, feita naturalmente em crioulo. Depois da independência, para a educação de adultos organizou-se uma primeira cartilha com o título “Kebur” (colheita), a ela seguindo-se um segundo volume, “*No lei*” (nós lemos). Esse esforço, que parece ter começado com tanto empenho e entusiasmo, tendo tido a colaboração, inclusive, do pedagogo brasileiro Paulo Freire, acabou por adormecer, uma vez que os dirigentes da nova república, no afã de provar ao mundo que o país tinha capacidade para modernizar-se e estava aberto à “civilização”, sinônimo de europeização, procurou combater as manifestações tradicionais (AUGEL, 2006, p. 71).

Percebe-se que o *kriol*, além de facilitar a comunicação dos antigos combatentes sobre suas estratégias de combate e outros elementos de articulação das lutas, foi utilizado como a língua do ensino para alfabetização de crianças e adultos. Os materiais didáticos eram produzidos em *kriol*, iniciativa que infelizmente foi totalmente interrompida depois da tão sonhada independência. Alguns dos projetos dos quais os guineenses deviam se orgulhar e aos quais deviam dar continuidade foram cancelados; mesmo com essas medidas políticas, o *kriol* continuou a ganhar mais espaço na sociedade guineense com relação às demais línguas usadas no país.

Desde a implementação do multipartidarismo na Guiné-Bissau, os debates na Assembleia Nacional – ANP (Câmara dos Deputados) – são feitos em *kriol*; a maioria de programas radiofônicos, tanto públicos como privados, é difundida em *kriol*, assim como os programas televisionados. É a língua mais falada nas instituições públicas e estatais. Mesmo não sendo a língua oficial, pelo não domínio pleno do português, muitos professores recorrem a esta língua para melhor explicar as matérias aos alunos. Por isso, alguns pesquisadores/pedagogos/pensadores sugerem a adoção do *kriol* como a língua do ensino o mais rápido possível.

Sobre essa temática, pode-se lembrar a defesa feita por Freire de que

[...] o processo de libertação de um povo não se dá, em termos profundos e autênticos, se esse povo não reconquista a sua palavra, o direito de dizê-la, de “pronunciar” e de “nomear” o mundo. Dizer a palavra enquanto ter voz na transformação e recriação de sua sociedade: dizer a palavra enquanto libertar consigo sua língua da supremacia da língua dominante do colonizador (FREIRE, 1978, p. 135).

Em outras palavras, Freire estaria defendendo o direito de o povo local falar, nomear e – por que não? – aprender em sua própria língua. A língua em que o sujeito é alfabetizado tem uma função crucial no processo de ensino e aprendizagem. E essa questão está entre os inúmeros desafios que o sistema de ensino do país enfrenta, desde falta de qualificação do corpo docente, falta de salário, sucessivas ondas de greves, constante instabilidade política, pouca infraestrutura escolar, falta de materiais didáticos, pouco valor orçamentário destinado ao setor pelo governo, falta de meios de transportes, inclusive para alunos, poucas unidades escolares, falta de equipamentos etc.

Embaló (2008) aponta a alfabetização na língua estrangeira – a Língua Oficial, o português – como uma das causas principais do insucesso escolar na Guiné-Bissau. De forma semelhante, outros autores estão cientes de que a adoção do *kriol* como a língua do ensino não resolveria de maneira milagrosa todos os problemas de ensino no país, mas, se adotada, a maioria das crianças, principalmente na idade escolar, teria a oportunidade de ser ensinada nos primeiros anos escolares na sua língua de socialização, visto que a maioria delas domina o *kriol*, enquanto na escola são ensinadas em uma língua totalmente diferente e estranha.

Conforme Namone e Timbane:

A educação na língua do educando facilita o desenvolvimento cognitivo, sobretudo nas primeiras fases da educação básica, para além de constituir bases da referência cultural. É assim na África do Sul, na Tanzânia, na Namíbia e em muitos outros países que adotaram as línguas locais como línguas de ensino. Queiramos ou não, a língua é cultura e os dois são indissociáveis (...) nesse sentido, a escolha da língua para o ensino deveria exigir um esforço redobrado dos governantes e dos especialistas em educação, na busca de uma planificação coerente e coesa da política linguística, que deve ter, como objetivo geral, promover o desenvolvimento qualitativo da educação do país, a partir da inclusão sociocultural de todas as populações, especialmente, as mais necessitadas. Sendo assim, a língua crioula, a mais falada pela maioria da população guineense, deveria ser priorizada na educação, para que toda, ou a maioria da população, se sinta incluída no sistema escolar (2017, p. 40).

A adoção do *kriol* como língua de ensino seria uma forma de enfrentar um dos inúmeros desafios que o sistema de ensino guineense tem enfrentado. Vale ressaltar que é proibido se expressar em *kriol* dentro de salas de aula, assim como no recinto escolar, sob o pretexto de que ele é a principal causa para que as

crianças não consigam assimilar bem as matérias porque traria dificuldades ao processo de aprendizagem dos alunos.

Os dados do último censo realizado no país apontam que o *kriol* é a língua de comunicação entre os guineenses, aquela com o maior número de falantes. Como a língua portuguesa é a única utilizada no ensino, essa situação certamente prejudica de diferentes formas a maioria de crianças que frequentam o ensino primário, sobretudo as de classes populares, aquelas cujas famílias e vizinhos não dominam o português; muitas vezes elas acabam por ter contato com essa língua pela primeira vez na escola. O não domínio do português resulta no não entendimento das matérias que são ensinadas, fato que pode contribuir para o insucesso e o abandono escolar destas crianças.

2.6 O DELINEAMENTO DA PROBLEMÁTICA DE PESQUISA

As questões até aqui apresentadas tiveram a finalidade de localizar de forma ampla a educação e a escolarização na Guiné-Bissau, um país colonizado por Portugal e que, ao tornar-se independente, viu-se diante do problema de oferecer escolarização ao seu povo em condições específicas e complexas – entre as quais a presença da língua portuguesa como instrumento do ensino escolar.

Essa questão traz para o centro da pesquisa os manuais escolares. A teoria acumulada no campo da manualística (ESCOLANO, 2006) mostra como os manuais são uma expressão da forma escolar que se configurou na Europa a partir da França e que se tornou predominantemente no mundo ocidental ao longo dos séculos XIX e XX.

Os manuais escolares cumprem funções sintetizadas por Choppin (2004) em torno dos seguintes elementos: organizam e apresentam os conteúdos e programas de ensino (função programática ou curricular), propõem métodos e procedimentos de ensino (função instrumental), colocam em circulação símbolos e valores culturais, reafirmando identidades nacionais, especialmente pela língua (função ideológica), e finalmente podem estimular o desenvolvimento da capacidade de crítica em sistemas nos quais os alunos têm autonomia para explorar as fontes disponíveis (função documental).

Sem desconhecer a importância de todas as funções, a problemática da dissertação situa a complexidade dos manuais nos processos de escolarização da

Guiné-Bissau, especialmente no que se refere à sua circulação e aos elementos culturais que privilegia, do ponto de vista da função ideológica. Que livros circulam no país hoje? Quem elabora, publica e distribui os manuais? O que revelam sobre a problemática das culturas originais? E sobre as línguas e culturas do país?

Essas questões orientaram o desenvolvimento da pesquisa até o momento do exame de qualificação. Estudos exploratórios foram realizados e as dificuldades em localizar os livros pelas redes indicaram a necessidade de buscar localmente os livros escolares. Do ponto de vista da análise, acentuou-se o interesse em conhecer o conteúdo de livros em uso, para colocar em discussão as questões relativas às culturas e línguas, certamente de grande importância para a educação da população guineense.

Os processos de viagem a Guiné-Bissau e a busca pelos livros em circulação, ao mesmo tempo em que abriram as possibilidades de análise, também evidenciaram as impossibilidades de análises mais complexas diante do tempo restante para a conclusão do curso de mestrado. Assim, embora mantendo a problemática da pesquisa em torno das tensões que marcam a produção e a circulação dos livros escolares – de naturezas política, econômica, social e educacional –, as questões a serem respondidas foram redirecionadas para a caracterização dos livros encontrados e identificação dos agentes envolvidos naqueles processos.

As aproximações iniciais a esse objeto de pesquisa foram realizadas e estão apresentadas nos capítulos que seguem. Essas aproximações foram relevantes diante das lacunas existentes quanto ao tema, mas demandarão estudos futuros para aprofundar as análises do conjunto de obras identificadas, as quais estão em circulação nas escolas públicas e no sistema de autogestão desde a década de 1990. Por outro lado, destaca-se a relevância de buscar compreender os manuais escolares na Guiné-Bissau a partir de teorizações disponíveis, verificando a adequação – ou não – da apropriação desse campo conceitual já existente para o caso particular em estudo.

3 OS ESTUDOS SOBRE MANUAIS ESCOLARES: BUSCANDO CONTRIBUIÇÕES PARA AS ESPECIFICIDADES DA ESCOLARIZAÇÃO NA GUINÉ-BISSAU

É possível afirmar que o tema sobre manuais escolares no país ainda é um campo pouco explorado devido à existência de poucas produções disponíveis encontradas nas redes virtuais. Os autores clássicos desse campo temático são dos países nórdicos, europeus e norte-americanos. Mas atualmente há uma produção numerosa na América Latina e em especial no Brasil que, a partir da tradição dos estudos, busca construir novos pressupostos adequados às especificidades do continente com suas problemáticas próprias.

Furtado (2005) cita que, devido às iniciativas isoladas de reforma, desprovido de recursos humanos e financeiros, sem orientações firmes e estudos prévios, com falta de uma política educativa clara, carecida de uma legislação compatível, o sistema educativo do país se encontra numa imensa decadência, expondo notáveis problemas, e há falta de escolas em todo o território nacional. Infelizmente, nas zonas menos favorecidas, crianças em idade escolar são obrigadas a caminhar longos percursos a pé ou de bicicleta para poderem ter acesso a um dos direitos fundamentais do ser humano (direito à educação, assegurado pela Constituição da República).

Em suma, a fraca rede escolar conta com professores desmotivados, muitos deles com dificuldades decorrentes de sua formação, sem meios e materiais de trabalho. O sistema deixa de fora um número significativo de crianças, com pouco tempo de duração do ano letivo, definido pelo alto desperdício de várias ordens. Além disso, ocorrem sucessivas paralisações por conta de atraso no pagamento de salários, conflito político/militar e, assim, a rede não consegue reduzir as desigualdades (regionais, locais e de gênero), com resultados internos baixos.

Ora, este capítulo pretende recorrer à produção acadêmica existente para compreender relações possíveis com os manuais e sua presença na escola e na vida social do país, como ponto de partida para a construção de referencial teórico e metodológico que responda à situação particular em estudo. Pretende-se que a dissertação seja uma contribuição inicial a esta construção, ao lado de alguns estudos que têm sido realizados em algumas universidades no Brasil e em Portugal.

O capítulo está organizado em quatro seções, que sistematizam conceitos relacionados: a) à forma escolar; b) às funções tradicionalmente atribuídas aos

manuais; c) aos manuais e às diferentes dimensões das culturas escolares; e d) à questão do livro como uma mercadoria.

3.1 OS MANUAIS E A FORMA ESCOLAR

Vincent, Lahire e Thin (2001) apontam a existência de uma historiografia vigente que estaria tratando a evolução da escola como algo orgânico desde os tempos mais remotos até os dias atuais, que busca a todo custo a presença de escolas de diferentes níveis nos distintos países e épocas. Ainda se defronta com o crescimento do ensino estabelecido pela Igreja da Idade Média do século XVIII e aquele instituído pelo estado nos séculos XIX e XX.

Nos séculos XVI e XVII, nas comunidades europeias, houve uma ressignificação na relação entre o mestre e o aluno, pelo surgimento de uma forma de relação social específica, na relação com outras formas sociais que também se transformavam naquele momento histórico – a relação pedagógica. O aprendizado antes acontecia no “ver-fazer” e “ouvir dizer” (VINCENT; LAHIRE, THIN, 2001, p. 28) nas dependências de uma casa de família, fosse ela camponesa ou nobre, através das atividades em que a criança participava. Desse modo, o aprender não era diferente do fazer.

A nova forma de entender o aprendizado estabelecia uma distância entre as atividades cotidianas – o fazer – e os espaços específicos para aprender – a escola. Para se compreender tais transformações, identificadas com o surgimento da escola moderna, destinada às massas, pode-se destacar de maneira sucinta as características mencionadas pelos autores nas “formas escriturais-escolares de relações sociais” (VINCENT; LAHIRE, THIN, 2001, p. 28), no final do século XVIII e na segunda metade do século XIX na França urbana.

- i) “A escola como espaço específico separado das outras práticas sociais” (p. 28) tornou-se indispensável na vida dos indivíduos que cada vez mais a frequentam em números maiores. E a escrita teve um papel fundamental para o surgimento de um sistema de ensino;
- ii) Os conhecimentos ensinados na escola passaram a ser “formalizados, saberes objetivados, delimitados, codificados, concernentes tanto ao que é ensinado quanto à maneira de ensinar” (p. 28), assim como a atuação do mestre e o papel do aluno ganharam novas formas;

- iii) “A codificação dos saberes e práticas escolares torna possível uma *sistematização do ensino* e, deste modo, permite a *produção de efeitos de socialização duráveis* registrados por todos os estudos elaborados” (p. 30) a respeito dos resultados intelectuais da escola. E este tipo de saber questiona a essência de formas orais;
- iv) A escola “é o lugar da *aprendizagem de formas de exercício do poder*. Na escola não se obedece mais a uma pessoa, mas a regra supra pessoal que se impõe tanto aos alunos quanto aos mestres” (p. 30);
- v) “Enfim, para ter acesso a qualquer tipo de saber escolar, é necessário dominar a “língua escrita” (do grafismo à redação e à gramática, introduzidos pela Escola Mútua, passando pela leitura) (p. 34)”. A finalidade da escola é instruir os alunos a respeitarem as normas ortográficas, gramaticais, entre outras, na fala assim como na escrita.

Com estas características, a forma escolar se expandiu para muitos países da Europa e de outros continentes, mas com temporalidades específicas. E os manuais escolares foram instrumentos essenciais de homogeneização dos conteúdos, para ensinar a todos e para muitos alunos ao mesmo tempo.

Na Guiné-Bissau, como visto no capítulo anterior, o modelo de ensino instituído no país não era emancipatório e tinha um objetivo muito específico, a aculturação de um pequeno grupo de pessoas que serviriam mais tarde como intermediários nas relações entre os nativos e os colonizadores. Furtado (2005) reitera que a função da escola fez mais sentido no olhar do colonizador, que forçava a sua língua e sua “civilização” ao povo originário.

Inicialmente e até o final do século XVIII, as posições dos colonialistas eram mal conhecidas e circunscreviam-se às zonas do litoral do país. A educação tinha uma forma não institucionalizada. Era uma educação puramente informativa, baseada em influências diretas, em contatos permanentes com um número restrito de populações e visava levá-las a modificarem as suas práticas e a imitar os colonizadores. Era, no fundo, uma educação ocasional, precária e limitada principalmente a pessoas influentes (FURTADO, 2005, p. 248).

Não se pode deixar de mencionar o papel cumprido pelos missionários: o de “evangelizar os indígenas”. Após a conferência de Berlim¹¹, vista como a “legitimação” do processo de colonialismo no continente africano, registrou-se um

¹¹ Para mais informações, acessar: <http://www.dhnet.org.br/educar/redeedh/anthist/brux1890.htm>. Trata-se do texto “O ato geral da Conferência de Bruxelas de 1890”, de Fábio Konder Comparato.

impulso na exploração econômica, na divisão arbitrária de fronteiras nos reinos/países africanos e na assinatura de acordos que beneficiaram os países europeus presentes. Também interferiu negativamente na vivência do povo africano, transformando algumas de suas organizações econômicas, políticas, culturais e sociais constituídas de maneira “horizontal” (a exemplo do povo *balanta*), sem distinção de um régulo/rei, porém com o conselho formado por anciãos responsáveis pela tomada de decisões na aldeia, e outras de forma “vertical” (a exemplo do povo *pepél*), com a presença do régulo/rei e de mais chefias que integram este sistema.

“As escolas desempenharam uma função social, ideológica e política legitimadora do processo de dominação, o que contribuiria de forma significativa na construção de uma sociedade idealizada conforme a concepção do colonizador” (MENDES, 2021, p. 24). O processo de colonização foi feito em diferentes vertentes, entre eles a colonização mental, que só foi possível através do papel que a escola desempenhou nesta época.

Assim, ao compreender o conceito de forma escolar, amplia-se a possibilidade de analisar os processos de imposição de um modelo aos países colonizados por Portugal. Não se trata apenas de um modo de ensinar, mas uma transformação que corresponde a um conjunto de novas formas sociais, que incluem a escola como produto e instrumento dessas transformações. Segundo Veiga (2002), pode-se falar da escolarização como um “projeto de civilização”.

3.2 A PERSPECTIVA HISTÓRICA QUE EVIDENCIA ALGUMAS FUNÇÕES GERAIS DOS MANUAIS ESCOLARES

Os manuais escolares tiveram/têm um papel significativo no processo de ensino e aprendizagem. “Os livros didáticos exercem quatro funções essenciais, que podem variar consideravelmente segundo o ambiente sociocultural, a época, as disciplinas, os níveis de ensino, os métodos e as formas de utilização” (CHOPPIN, 2004) e estas funções estão divididas da seguinte forma:

- a) **Programática ou curricular** – os livros didáticos se tornaram um meio para qual os saberes escolares são passados em diferentes épocas. Eles se relacionam com a definição dos conteúdos, ou seja, é “a fiel tradução do programa”;
- b) **A função instrumental** – refere-se aos métodos e procedimentos para o

- desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, ou seja, incorpora uma série de técnicas com o intuito de contribuir para o aprendizado do aluno;
- c) **Função ideológica, cultural** – diz respeito à difusão da língua escrita, os valores e símbolos, enfim, do material cultural valioso para que se transmita às novas gerações a tradição de determinado grupo social;
- d) **Função documental** – tem a ver com as possibilidades de aprendizagem; independentemente da atuação do professor, o próprio aluno pode utilizar o material que está no manual para elaborar seus conhecimentos de forma autônoma.

Pode-se afirmar que na Guiné-Bissau os manuais cumprem as funções acima citadas. O Instituto Nacional para o Desenvolvimento da Educação – INDE, criado por meio do decreto nº 16/89, hoje sob tutela do Ministério de Educação Nacional (MEN), por meio de sua Divisão de Meios de Formação (DME), é o responsável por “promover, implementar a edição de manuais escolares e outros meios didático-pedagógicos, bem como publicações de diferente índole”.¹²

Ora, após a independência proclamada em 1973, o país esteve sob o controle exclusivo do PAIGC até a abertura democrática em 1991 e a realização das primeiras eleições multipartidárias em 1994, ganhas pelo partido. Ainda na década de 1990, com suporte de algumas organizações internacionais, em particular do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional (FMI), o país aprovou o “Estatuto das Escolas Particulares (dec. 6/91 de 20 de maio), em que o Estado reconhece oficialmente a sua incapacidade em satisfazer as necessidades educativas” (RIBEIRO, 2001, p. 53). Esta acessibilidade no setor de ensino possibilitou a abertura de diferentes tipologias de escolas existentes no país.

São limitados os dados disponíveis, sobretudo nas redes virtuais, das tipologias de escolas que operam na Guiné-Bissau (RIBEIRO, 2001). Atualmente, operam as seguintes escolas: escolas públicas e de autogestão, privadas, religiosas, privadas sem cunho religioso, escolas comunitárias e escolas estrangeiras.

1. **Escolas públicas** – são da responsabilidade do Ministério de Educação Nacional (MEN), que “é o departamento governamental que tem a seu cargo a definição da política nacional da educação, alfabetização, ensino

¹² BOLETIM OFICIAL – julho de 1989, N. 30.

técnico, formação profissional, e pesquisa”.¹³ É de responsabilidade do governo/estado, mediante ações do Ministério, garantir o seu pleno funcionamento, manutenção, equipamento e colocação do pessoal.

2. **Escolas públicas sob o regime de autogestão**¹⁴ – por motivo de incapacidade do governo/estado de garantir o funcionamento pleno (em razão de sucessivas ondas de greves registradas nas escolas ao longo do ano letivo), a manutenção e o equipamento de todas as escolas públicas em nível nacional, surgiram iniciativas dos próprios funcionários e de pais e encarregados da educação dos alunos em adotar o regime de autogestão como forma de garantir o funcionamento pleno das aulas e contribuir na melhoria da escola no seu todo. No final de cada mês ou trimestre, dependendo de como foi acordado, os pais contribuem com um valor simbólico, que será destinado ao incentivo para os professores e no cuidado da própria escola.
3. **Escolas privadas ou cooperativas** – são todas as escolas de iniciativa privada sob o domínio de pessoas singulares ou coletivas sem qualquer índole religiosa. O funcionamento destes estabelecimentos se encontra amparado na lei magna do país (a Constituição da República) no seu artigo 49, onde se lê que “é garantido o direito de criação de escolas privadas e cooperativas”.¹⁵
4. **Escolas religiosas** – são todas as escolas de caráter religioso e todas elas são de iniciativa privada.

¹³ PLANO DE AÇÃO, EDUCAÇÃO PARA TODOS. Disponível em: https://planipolis.iiep.unesco.org/sites/default/files/ressources/guinea_bissau_pna_ept.pdf. Acesso em: 24 jul. 2021.

¹⁴ Nesse regime, a escola funciona sob duas direções: a direção oficial, instituída por Ministério de Educação, composta pelos seguintes órgãos: direção, conselho técnico pedagógico, conselho disciplinar e departamento de assuntos sociais. Segundo, a direção dos pais encarregados de educação, composto por conselho executivo, conselho fiscal e a mesa de assembleia. Quanto aos valores de mensalidade pagos pelos alunos, estes são geridos de forma conjunta entre as duas direções. O fundo vai diretamente para a conta bancária da associação dos pais, porém a competência de gerir este fundo é das duas direções acima citadas. Quanto ao levantamento dos valores, o cheque deverá ser assinado pelo presidente ou pelo vice da associação dos pais e pelo diretor da escola. Além disso, existe um comitê de gestão, com a competência de analisar as propostas e de aprovar a folha do orçamento, bem como as entradas e despesas de escola. O comitê tem a responsabilidade também de produzir uma ata após cada encontro para aprovar o orçamento. Na ata, devem constar as assinaturas do presidente, do secretário e do diretor da escola.

¹⁵ ASSEMBLEIA NACIONAL POPULAR - CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA. Disponível em: <https://www.stf.jus.br/arquivo/cms/jurisprudenciaPesquisaCplp/anexo/guinebissau.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2020.

- a) Escolas católicas** – são escolas das missões católicas instaladas no país. Essas escolas têm um longo histórico de funcionamento no país, desde a institucionalização da educação feita pela colônia portuguesa até a data presente. São conhecidas popularmente como escolas de padre e oferecem instrução desde o pré-escolar até o décimo segundo ano.
- b) Escolas evangélicas** – são escolas de diferentes segmentos evangélicos instaladas no país, entre eles: Escola Adventista, Jovens para Cristo, Norman Anderson, Ebenézér, entre outros.
- c) Escolas muçulmanas corânicas** – são escolas destinadas à aprendizagem do Alcorão (livro sagrado dos fiéis muçulmanos). Geralmente o processo de ensino e aprendizagem acontece no domicílio de um mestre/professor. “Estas escolas têm um caráter marcadamente informal, não pretendendo ser reconhecidas ou constituir qualquer alternativa de ensino ao sistema oficial” (RIBEIRO, 2001, p. 56).
- d) Escolas muçulmanas *madrassas*** – são diferentes das escolas corânicas e propõem um ensino mais abrangente Tirando o ensino do Alcorão, os alunos aprendem também “textos em língua árabe, disciplinas como história, matemática, ciências e língua portuguesa¹⁶”.
- 5) **Escolas comunitárias ou escolas de *banco*** – são escolas localizadas nos bairros próximos da cidade, contendo pouca infraestrutura e investimento, com preços baixos para que possam atender a comunidade onde se encontram inseridas e muitas vezes o proprietário da escola ocupa o cargo de diretor e a escola leva o seu próprio nome.
- 6) **Escolas estrangeiras** – são escolas destinadas à comunidade estrangeira na sua maioria e à classe mais alta do país. Frequentadas pelos filhos de empresários, políticos, militares, artistas e grandes

¹⁶ ASSEMBLEIA NACIONAL POPULAR - CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA. Disponível em: <https://www.stf.jus.br/arquivo/cms/jurisprudenciaPesquisaCplp/anexo/guinebissau.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2020.

comerciantes. Denominadas de escola portuguesa, francesa, libanesa etc.

Na Guiné-Bissau, apesar de os livros que circulam nas escolas públicas e aquelas com regime de autogestão estarem relacionados com o programa oficial do governo, não se pode afirmar a existência de programas iguais para todos os tipos de escolas citadas. Entende-se que, dependendo do intuito da escola, sobretudo as privadas religiosas, essas operam com os próprios programas e livros.

De qualquer forma, observa-se a relação entre os programas e os manuais escolares, cumprindo a função programática indicada por Choppin (2004). Há três anos está em curso o processo de reformulação dos programas e livros que circulam nas escolas públicas com expectativas de serem implementadas em 2024, porém sem garantias por parte do INDE, setor responsável por esta reforma.

Quanto aos manuais que circulam nas escolas públicas e de autogestão no país, ainda são encontrados elementos indicativos da presença da cultura do colonizador, como se vê na imagem abaixo:

FIGURA 3 – Exercício de matemática

10. A mãe da Cristina foi às compras e tomou nota das despesas:		
bananas	.....	120 escudos
feijão	.....	75 escudos
tomate	.....	40 escudos
batata	.....	200 escudos
malagueta	.....	20 escudos
• Chegarão 500 escudos para pagar tudo?		

FONTE: Spencer *et al.* (2002, p. 30).

Este exercício de matemática aparece no livro didático de 5ª classe (equivalente ao 5º ano do ensino fundamental). A moeda apresentada para compra de frutas e legumes é o escudo, criada em maio de 1911 depois da proclamação da República Portuguesa e esteve em circulação por mais de 90 anos, sendo substituída em 2002 pelo Euro¹⁷. A Guiné-Bissau adotou como moeda de troca o

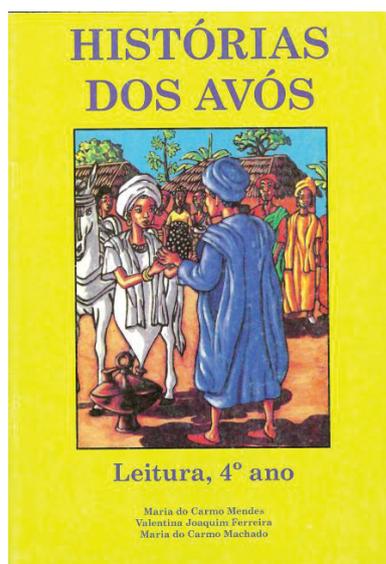
¹⁷ Para mais informações, acesse: [https://www.infopedia.pt/apoio/artigos/\\$historia-do-escudo](https://www.infopedia.pt/apoio/artigos/$historia-do-escudo)

franco CFA desde 1997, criada pela França em 1945 e destinada para as suas ex-colônias. Apesar de não ser uma ex-colônia francesa, o país se encontra rodeado de países francófonos e, como forma de facilitar o comércio e a entrada e saída de pessoas e bens, decidiu adotar o franco, utilizado por 14 países no continente.

Ao que tudo indica, a substituição do franco nestes países se torna cada vez mais próxima; alguns ativistas e líderes políticos desses países, juntamente com a França, chegaram a um acordo para a substituição desta moeda (CFA) e adotarão o Eco¹⁸.

Em outra perspectiva, o livro de leitura do 4º ano, denominado de “História dos Avós”, apresenta um grande número de elementos da diversidade cultural do país. Pode-se observar, por exemplo, a imagem seguinte:

FIGURA 4 – Capa do livro



FONTE: Mendes *et al.* (1996).

De acordo com Dias (2021, p. 60), a capa representa a história “A Menina da Moringue”. Trata-se de uma mãe infértil que pediu ajuda a uma curandeira para dar à luz uma menina. A curandeira fez as suas mágicas e a menina acabou por nascer e viver dentro da vasilha de barro, uma moringue, da qual sai na hora do casamento com o príncipe da aldeia. A personagem está vestida de branco para a cerimônia e observa-se que não possui pernas nesse momento.

¹⁸ Para mais informações, acesse: <https://lusojournal.com/moeda-franco-cfa-deixa-de-ser-utilizada-na-guine-bissau/>

Por outro lado, as personagens expostas no livro, na sua maioria, utilizam roupas feitas de tecidos africanos com estampas bem coloridas. A família da *Benê* (personagem principal), por exemplo, parece ser uma família de muçulmanos, pelas características das vestes usadas pela sua mãe e avós, como se observa na imagem a seguir.

FIGURA 5 – Noite de contação de histórias

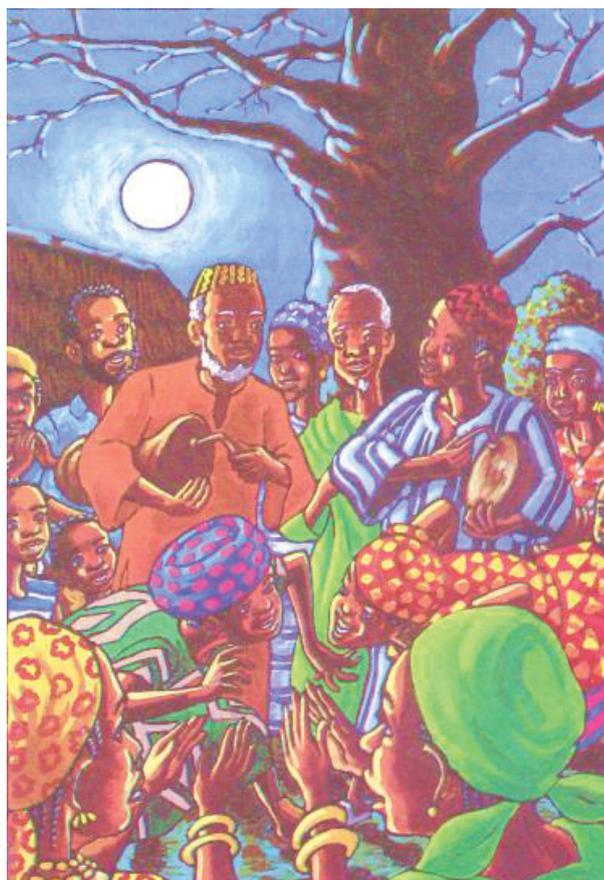


FONTE: Mendes *et al.* (1996, p. 16).

A imagem (Figura 5) apresenta uma tradição milenar de contação de histórias que é transmitida e mantida por meio da oralidade entre diferentes gerações e está presente até hoje nas muitas aldeias da Guiné-Bissau, e não só. A prática possibilita a transmissão de conhecimentos de várias ordens para os mais novos. Como assegura o grande mestre BÂ (2010, p. 168), “os primeiros arquivos ou bibliotecas do mundo foram o cérebro dos homens. Antes de colocar seus pensamentos no papel, o escritor ou o estudioso mantém um diálogo secreto consigo mesmo”.

Esta prática tem contribuído para a manutenção de saberes nos domínios religioso, cultural, medicinal, social entre outros, sobretudo nas comunidades tradicionais. Muitas vezes o momento de contação de histórias é uma ocasião singular para quem já teve a experiência de uma noite de luar na aldeia.

FIGURA 6 – Noite de luar



FONTE: Mendes *et al.* (1996, p. 33).

Observa-se na imagem acima a comemoração de uma dança característica da etnia mandinga¹⁹, que pode ser encontrada em alguns países da África ocidental. *Djanbadong* é a dança que celebra a circuncisão nos homens e a excisão feminina nas mulheres.

Em síntese, todos os conteúdos presentes nos manuais localizados são apresentados na língua portuguesa, que é a língua oficial para as escolas. A obra *História dos Avós*, em particular, valoriza a vida rural, que corresponde ao espaço habitado pela maior parte da população do país, e inclui também experiências vividas no espaço urbano, como a forma de transporte para realizar viagens ao espaço rural.

Nos dois casos apresentados – o exercício de matemática e as histórias dos avós – observa-se a força da função ideológica e cultural indicada por Choppin (2004). Os manuais escolares colocam em circulação valores, símbolos, ideias que

¹⁹ Para mais informações, consultar: <https://www.historia.uff.br/stricto/td/1688.pdf>

são reproduzidas e tendem a ser incorporadas na vida escolar e social. Particularmente, no caso da Guiné-Bissau, é a língua portuguesa que busca estabelecer a identidade cultural enquanto língua oficial. Por outro lado, assim como estão valorizados elementos dessa cultura linguística (de outro país), elementos da linguagem, da vida e das experiências se apresentam em alguns manuais e trazem aos conteúdos relações com outras identidades.

Esta obra marcou pessoas de uma geração com suas histórias, personagens e ensinamentos, compondo memórias de alunos que utilizaram esse material. Três pessoas compartilharam suas experiências para colaborar com a pesquisa.

Nembali Mané (28 anos)

O que mais me chamou atenção foi o que tem a ver com a realidade mostrada no livro, principalmente para quem vive na zona urbana e a sensação de ir passar as férias na zona rural.

Outra coisa é a promessa que às vezes os pais nos fazem como forma de nos incentivar para passar de ano.

– Se você passar de ano (for aprovado), terá a oportunidade de ir conhecer a minha tabanca (aldeia).

Outra coisa é a movimentação de ajudantes (cobradores) e condutores, aquela imagem me faz lembrar quando uma pessoa sai da zona urbana para ir visitar a zona rural e todas aquelas movimentações. (...)

O livro me traz memórias do tempo quando eu estava estudando ainda a quarta classe (4º ano), de colegas, professores, principalmente a memória da minha avó.

Aparício Marques Vieira (28 anos)

Na verdade, aquele livro retrata a nossa questão específica... Muitas das vezes, a nossa aproximação acontece mais com nossos avós, o livro tenta trazer esta realidade, aprendemos mais com os nossos avós.

No meu caso, quando eu ia para a minha tabanca, minha avó me comprava meu balde, minha bacia para ir apanhar o caju, eu encontrava tudo organizado. Benê a curiosa [personagem do livro] é como a nossa realidade, a questão da nossa vivência com os nossos avós, achei muito interessante a relação dela com sua avó.

(...) ela contava histórias sobre a feitiçaria, coisas que aconteceram nos tempos mais antigos quando ela era nova. Quando eu ficava assustado, ela me botava no colo dizendo.

– Não fique com medo, estou aqui para te proteger, ninguém vai encostar em você.

Teresa Insul (25 anos)

Quando usei o livro, a Benê a curiosa (...) história dos avós me remeteu a um momento muito triste, sou uma pessoa que não teve a oportunidade de conhecer os seus avós (...) O livro foi uma coisa triste, não tive avós, mas, tenho uma tia que ocupou esse espaço.

Hoje, olhando para o livro, tenho bons sentimentos porque é um livro que fez parte da minha infância e me ensinou o respeito, *djumbai* (divertir) junto das pessoas no momento de contar as histórias ouvidas pela avó. Quando as pessoas se sentam ao redor dela para ouvir as histórias foi uma coisa interessante.

Para além das funções indicadas por Choppin, os manuais são artefatos culturais que marcam a experiência de escolarização, de diferentes formas. Para além dos conhecimentos que possam ter sido transmitidos, os relatos evidenciam relações dos sujeitos com este livro de leitura, especialmente pelo registro que fazem de experiências sociais que esses sujeitos vivenciaram.

Como referido, o livro é editado desde a década de 1990 com as mesmas características e condições. Ainda que se reconheça o valor da obra enquanto espaço de memória e de registro de alguns elementos identitários, a análise de mudanças educacionais ocorridas no país sugere a necessidade de novas propostas e de atualização dos livros escolares que possam acompanhar as exigências dos tempos atuais.

3.3 AS DIFERENTES DIMENSÕES QUE ARTICULAM OS MANUAIS E AS CULTURAS ESCOLARES

A partir das contribuições de Escolano (2006), os estudos sobre manuais escolares podem ser inseridos em um campo acadêmico específico, que o autor denomina de Manualística. Ampliando a conceituação e o significado dos manuais nas culturas escolares, o autor explicita dimensões das culturas escolares que devem ser consideradas pelos pesquisadores interessados no tema.

Na pesquisa realizada para esta dissertação, a abordagem apresentada por Escolano permitiu definir caminhos para analisar elementos que afetam a circulação dos livros didáticos na Guiné-Bissau e também orientou roteiros para conversas informais e entrevistas com sujeitos que, de alguma forma, estiveram ou estão ligados à presença desse recurso na sociedade e nas escolas do país.

Escolano explora três dimensões das culturas escolares, que serão expostas a seguir, e a partir delas buscou-se situar como a relação se expressa nas questões sobre os livros didáticos na Guiné-Bissau.

a) Os manuais escolares e as relações político-institucionais.

Segundo o autor, entende-se que a produção e a circulação dos livros para a escolarização necessitam ser analisadas a partir das ações produzidas no âmbito institucional, seja nos níveis administrativos do sistema educacional, seja em outros

espaços sociais institucionalizados que definem as finalidades escolares, que planejam, financiam e controlam o trabalho escolar e seus resultados.

Em relação à Guiné-Bissau, como mencionado antes, o governo decidiu criar o INDE em 1989, sob a tutela do Ministério de Educação Nacional – MEN, com os principais objetivos: “a) contribuir na execução da política educativa aprovada pelo Governo; b) organizar, conduzir e divulgar estudos e pesquisas com interesse para o melhoramento do sistema de ensino; c) elaborar e produzir currículo, programas e meios didáticos²⁰”, em especial a Divisão de Meios de Formação (DME), que define conteúdos escolares, na forma de programas das disciplinas escolares, que devem ser atendidos nos livros didáticos.

Por outro lado, é nítida a relação permanente, nas últimas décadas, com órgãos internacionais que definem programas educacionais para países da África e de outros continentes e que, para financiar programas, são estabelecidas condições que afetam conteúdos escolares e materiais didáticos, como os manuais que circulam no país. Observa-se o exemplo na imagem da Figura 7.

FIGURA 7 – Manuais, quarta capa



FONTE: Solla *et al.* (2016)

²⁰ BOLETIM OFICIAL – julho de 1989, Nº 30.

A imagem (Figura 7) reproduz a quarta capa de diferentes livros escolares com logomarcas do UNICEF, Cooperação Portuguesa e *Global Partnership for Education*. São organizações não nacionais que financiam a produção destes manuais para as escolas.

b) Os manuais escolares e as relações científico-acadêmicas.

Escolano aponta a importância das relações que as culturas escolares estabelecem com a produção científica, especialmente nas Ciências da Educação. A produção, a circulação, a avaliação, a seleção e os usos dos livros escolares são processos influenciados de diferentes formas pela produção científica, pela produção acadêmica que investiga e teoriza sobre os processos escolares e sobre a experiência escolar em suas diferentes dimensões (conhecimentos ensinados, formação docente, concepções pedagógicas, significados do ensino e da aprendizagem, entre outras).

Quanto à Guiné-Bissau, quando se observa a ficha técnica dos manuais (em especial o **Comunicar... em Português 6 – Livro de leitura**), percebe-se que todo o processo de elaboração, impressão, processamento de texto, imagem, acabamento, composição eletrônica, entre outros aspectos que fazem parte do processo de produção, não é feito no país. O financiamento é do Instituto da Cooperação Portuguesa e da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal/Portugal, como se observa na imagem que reproduz a ficha técnica do livro didático, apresentada na Figura 8.

FIGURA 8 – Ficha técnica

FICHA TÉCNICA	
Título:	"Comunicar ... em Português" - 6
Autores:	Luisa Solla, Maria Madalena Cruz
Colaboradores:	Otilia Oliveira, Linda Lopes, Paulo Santos
Local de edição:	Setúbal - Portugal
Editor:	Escola Superior de Educação de Setúbal / IPS
Desenhos:	Ana Malha, Luis Balata, Manuel Júlio
Ilustração da capa:	Giorgio e Gianna Dell'Agnola/Incontro com la GuineaBissau
Data:	Agosto/1998
Processamento de texto:	Alexandra Chaby
Tratamento de Imagem:	Raul Alexandre
Composição electrónica:	Raul Alexandre, Ana Bela Aguizo e Olga de Sousa
Acabamento:	Garage East, Johannesburg, 2016
Impressão:	CTP Printers, Cape Town, 2016
Tiragem:	41 100 exemplares, Primeira Edição. Revisão e Impressão 2016
Este livro foi reproduzido pela EDITORA ESCOLAR "Nô kumsi" da República da Guiné-Bissau, com a autorização do Conselho Directivo da Escola Superior da Educação de Setúbal - Portugal.	
ISBN:	972-8507-09-7
Depósito Legal n.º :	141 499/99
Financiamento:	Parceria Mundial para a Educação

FONTE: Solla e Cruz (2016).

Neste caso, ressalta-se a participação de uma instituição de Ensino Superior, que, além de oferecer as licenciaturas, oferece cursos de mestrado, pós-graduação e programas de formação contínua, o que permite evidenciar a relação entre a produção deste manual escolar e as esferas de produção do conhecimento académico. Nessa dimensão apontada por Escolano, está em foco a intenção de levar aos livros os resultados das pesquisas realizadas por académicos, como forma de implementar propostas e aperfeiçoar o ensino com efeitos que devem ser analisados pelos estudiosos dos manuais escolares. Também se observa ali o registro das relações com a Editora Escolar, que reproduziu a obra.

c) Os manuais escolares e as relações com a dimensão pragmática das culturas escolares.

A produção e a circulação dos livros escolares são afetadas pelos conhecimentos e pelas condições presentes no interior das escolas, elementos compartilhados por professores, técnicos, bem como pela comunidade escolar de forma ampla, incluindo especialmente os pais ou outros familiares dos alunos. As normas institucionais e a produção científica são apropriadas na vida escolar pelos

sujeitos que produzem a experiência do ensino no interior das escolas e, portanto, elas são transformadas – podem ser aceitas, rejeitadas ou modificadas.

Na Guiné-Bissau, podem-se observar elementos interessantes no Guia gramatical utilizado nas escolas pelo corpo docente, em diferentes níveis de ensino. Produzido pela Cooperação Portuguesa por intermédio do seu Programa de Apoio ao Sistema Educativo da Guiné-Bissau – PASEG, sua coordenadora declara o seguinte: “optamos em 2007 pela elaboração de cinco pequenas antologias de textos que já se mostraram essenciais para um novo ambiente de trabalho na sala de aula” (GASPAR: FERNANDES, 2014, p. 1).

O currículo em vigor nas escolas públicas e o regime de autogestão estão desatualizados há um longo tempo. Pelas dificuldades existentes na gestão do sistema educativo pelo Estado, já referidas anteriormente, as escolas acabam por encontrar seus próprios caminhos para dar solução aos problemas com os conteúdos a ensinar e os materiais a serem usados. Em conversas com colaboradores locais, foi possível ouvir relatos sobre os desafios e as formas como a escola atua, seja para ter alguns materiais e livros, seja para definir o que e como ensinar, nas condições reais em que a escolarização acontece no país.

3.4 A COMPREENSÃO DO LIVRO DIDÁTICO COMO UMA MERCADORIA, COMO UM PRODUTO DE CONSUMO

Nesta dimensão de análise dos manuais escolares, destaca-se a contribuição de Apple (1995). Além de ser um elemento da cultura escolar, com funções pedagógicas e ideológicas, o livro escolar também deve ser compreendido como um produto, que é comercializado de diferentes formas e por meio de diferentes agentes; portanto, sua análise deve se inserir no campo de análises econômicas.

Seja nas situações em que os livros são comprados pelos alunos ou por seus pais/responsáveis, seja em situações em que são adquiridos por governos ou instituições sociais, a produção e a circulação dos manuais escolares implicam atividade econômica de editoras e grupos econômicos, resultados financeiros e lucros. Se eles são produzidos pelo Estado, acionam-se também atividades produtivas mesmo que eles não sejam comercializados, pois sua produção envolve

a elaboração, a produção gráfica/editorial e a distribuição, articulando elementos como autoria, ilustração, revisões, impressão ou produção em meio digital.

Algumas vezes o Estado estimula e induz a produção por outros agentes sob determinados parâmetros, critérios e condições, e pode adquirir para distribuição sem custos aos alunos e suas famílias como programa social e pedagógico. Este caso corresponde à situação do caso brasileiro, com a existência do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, um programa responsável por examinar e distribuir obras didáticas, literárias e pedagógicas, entre outros materiais de apoio para escolas públicas e de maneira gratuita em todo Brasil. E dentre os objetivos do programa se configuram: “[...] IV - realizar a negociação de preços e formalizar os contratos de aquisição; V - acompanhar a distribuição das obras; VI - realizar o controle de qualidade da produção das matérias de acordo com as especificações contratadas”²¹.

Assim, esses programas geram uma contribuição significativa para a dinâmica do mercado editorial do país. Cassiano (2021) alega que o grande volume de recursos financeiros gerados pelos manuais escolares (que são perto de 50% de todos os livros que circulam no país) adquiridos pelo governo por meio do PNLD para atender escolas da rede federal, estadual e municipal faz do governo o maior consumidor deste mercado, com valores que ultrapassam mais de um bilhão de reais por ano. Este setor é dominado hoje por grandes grupos estrangeiros e nacionais e é um mercado muito lucrativo.

Quando produzidos por editoras comerciais, os manuais escolares movimentam autores, ilustradores, diagramadores e outros profissionais responsáveis pela sua elaboração, mas também movimentam livrarias, bancas e outros pontos comerciais de venda do produto. O fato de considerar os livros como mercadoria, na perspectiva de Apple, traz como consequência a possibilidade de entender as relações com o trabalho docente, na perspectiva de gênero e de classe.

Com relação à Guiné-Bissau, os dados indicam que, com a falta de atualização do currículo vigente nas escolas públicas e de autogestão e também pelo pouco investimento do governo no setor de ensino, um dos efeitos é o baixo controle dos manuais que circulam nestas escolas. Estes manuais eram impressos pela Editora Escolar – EE, um órgão do estado sob a tutela do MEN, que funcionava

²¹ Para mais informações, acessar: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12391:pnld>

plenamente dentro de suas atribuições com apoio financeiro de Banco Mundial, Plan Internacional, UNICEF e, para a elaboração dos manuais escolares, com apoio da Agência Sueca de Cooperação – ASDI.

Além da impressão dos livros, a EE realizava outros serviços para terceiros, como impressão de cartazes, recibos, livros, como forma de angariar fundos para a manutenção de suas máquinas. Tinha certa autonomia para realizar estes trabalhos e também atuava em parceria com um dos mais importantes jornais impressos do país, *Nó Pintcha*, pois realizava a impressão dos jornais.

Os problemas apareceram após o sangrento conflito militar que iniciou no dia 7 de junho 1998²². Com o começo do conflito, os técnicos suecos que davam suportes na EE abandonaram o país, muitos se refugiaram para salvar suas vidas e houve um abandono total nos serviços. Após o conflito, a editora conseguiu se manter por um tempo com os fundos que ainda existiam; porém, com sucessivas trocas de diretores, a não continuidade de projetos e a falta de verbas, a manutenção e a atualização das máquinas deixaram de ser realizadas. A situação de dificuldade levou à falência a única editora que existia no país.

Atualmente, os manuais escolares são encontrados nas copiadoras, bancas e feiras do país. Um comércio que acontece de forma desregulamentada é o que tem contribuído de maneira significativa para a circulação destes manuais, apesar do aviso de que sua venda é proibida.

FIGURA 9 – Quarta capa de livro didático com o aviso de venda proibida



FONTE: Solla *et al.* (2016)

²² Para mais informações acessar: https://pt.wikipedia.org/wiki/Guerra_Civil_na_Guin%C3%A9-Bissau#:~:text=A%20Guerra%20civil%20na%20Guin%C3%A9,10%20de%20Maio%20de%201999

Alguns destes manuais são produzidos desde a década de 1990, ainda que informações sobre as questões relacionadas aos autores e às formas como as edições sucessivamente se repetem não se encontrem disponíveis. São manuais reimpressos nos países estrangeiros, com financiamento de organizações internacionais. Pode-se verificar a predominância das autoras em relação aos autores, quanto à questão de gênero.

A partir desses elementos, procedeu-se ao trabalho empírico, que envolveu a análise geral dos livros localizados e adquiridos na Guiné-Bissau na viagem realizada para esse fim.

4 LIVROS DIDÁTICOS QUE CIRCULAM NA GUINÉ-BISSAU: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES

Ao finalizar o texto da dissertação, apresentam-se análises sobre os manuais escolares encontrados em circulação na Guiné-Bissau durante o trabalho de campo realizado ao final de 2022 e início de 2023. Nos limites de tempo para a conclusão do curso, foram privilegiados elementos que permitem historicizar e situar as condições em que tais livros circulam.

Para articular os elementos da análise e evidenciar significados da circulação dos livros didáticos na Guiné-Bissau, retomam-se aqui questões sobre o processo de escolarização no país, que pode ser dividido em cinco (5) fases.

Na **primeira fase** a educação tradicional africana se organizava em um sistema de ensino fundamentado na forma coletiva e social, com saberes compartilhados oralmente em diversos momentos da vida cotidiana pelos mais velhos, que atuavam como instrutores para os mais novos na comunidade. Não havia a definição de um espaço escolar específico, horários, programas com conteúdo preestabelecido, divisão de classes/séries.

Na **segunda fase** a escolarização assume as características do ensino realizado em Portugal, procurando substituir os modos de organização do ensino da sociedade guineense com suas culturas, seus valores e costumes. Aos poucos, são impostos à colônia as decisões e os modelos portugueses de ensinar doutrina cristã, leitura, geografia, aritmética, história de Portugal para um grupo reduzido de pessoas com intenção de transformá-las em “assimilados”. Todo o processo ocorria na língua portuguesa.

Na **terceira fase** o ensino é promovido pelo PAIGC nas zonas libertadas; realiza-se a construção de escolas nas diferentes áreas conquistadas pelo partido ainda no período de luta de libertação nacional, com os objetivos de instruir seus quadros para poderem estar à altura de desempenhar cargos políticos e administrativos. A proposta era também lutar contra o sistema colonialista implementado no país, reduzir a grande taxa de analfabetismo e resgatar os valores e costumes do povo guineense.

Na **quarta fase** situa-se um período de transição (partido único), com o fim da luta de libertação nacional e de proclamação de independência do país, que ocorreu em 1973 de forma unilateral e foi reconhecida oficialmente um ano depois

(em 1974) por Portugal. O PAIGC assumiu total controle do país e tinha a missão de implementar as suas ideologias, sobretudo no setor educativo. Havia dois sistemas de ensino totalmente diferentes e o partido decidiu herdar a estrutura do sistema deixado por Portugal, adotando a língua portuguesa como a língua exclusiva para o ensino. Houve mudança na denominação de escolas, que passaram a ter nomes dos heróis nacionais e de algumas personalidades africanas. Ocorreram mudanças no currículo escolar, priorizando a história do partido e dos seus agentes.

A **quinta fase** corresponde ao período desde a abertura democrática até os dias atuais. Com a adoção do regime democrático a partir da realização da eleição multipartidária em 1994, o país se aproximou e se beneficiou de vários acordos feitos com organizações internacionais no setor do ensino que têm apoiado a construção e a reforma de escolas, a elaboração e a produção de manuais escolares e ainda têm ajudado no pagamento de salário dos professores como forma de evitar as paralisações, uma vez que o sistema educativo ainda enfrenta diversos obstáculos.

A escolarização se apresenta no país com o mesmo currículo vigente há mais de uma década, sem atualizações, enfrentando sucessivas paralisações por conta de atrasos no pagamento de salário e demanda por melhores condições de trabalho. Os professores se apresentam com necessidades formativas e de aperfeiçoamento para ensinar: são poucas horas letivas, há falta de materiais escolares de todo tipo, não há atualização ou produção de novos manuais escolares, há dificuldade de acesso aos estabelecimentos escolares e grandes taxas de evasão, entre outros problemas, limites e dificuldades.

Hoje em dia o país tem sua escolarização organizada em torno de diferentes tipos de instituição escolar (escolas públicas, escolas públicas sob o regime de autogestão, escolas religiosas, escolas privadas ou cooperativas, escolas comunitárias ou de *banco* e escolas estrangeiras). Portanto, há diferentes projetos educativos que orientam o trabalho escolar, com diferentes finalidades, seleções diferenciadas de conteúdos e procedimentos adequados aos objetivos pretendidos em cada tipo de escola. Como consequência, são materiais didáticos e livros escolares diferenciados que circulam nesses espaços e o foco das análises nesta pesquisa irá se restringir aos manuais utilizados nas escolas que pertencem ao estado (escolas públicas e aquelas com o regime de autogestão).

As dificuldades de natureza econômica, política e social marcam a vida do país, determinam as condições de industrialização, limitam as possibilidades e o modo de produção editorial local. Observa-se nos livros analisados que o financiamento internacional sustenta a presença de livros escolares nas escolas públicas, mas a produção, a reprodução e a impressão de obras são realizadas em outros lugares (Cape Town, por exemplo), mesmo no caso daquelas que carregam o selo (logotipo) do Ministério da Educação.

Na pesquisa, a opção foi analisar os livros escolares que circulam nas duas categorias de escolas públicas: escolas totalmente públicas e escolas públicas sob o regime de autogestão. As condições de acesso às informações são limitadas pela ausência de bases e bancos de dados, motivo pelo qual se entende que esta dissertação constitui um primeiro esforço de estudar a circulação, que se junta a outros trabalhos que analisaram livros escolares específicos localizados e sintetizados no Quadro 5: Talisma Nice Fero Gomes Dias, *Gênero e Educação - Representação da Mulher nos Livros Didáticos do Ensino Básico dos 1.º e 2.º Ciclos na Guiné-Bissau*; Maimuna Sambu, *Análise do Manual Didático Periquito Beta da Guiné-Bissau: uma reflexão na perspectiva de Português língua segunda*; Sabino Tobana Intanquê, *Desafios da Educação em Guiné-Bissau: análise de Livros Didáticos de História e Geografia do Nono Ano da Educação Básica, sob Perspectiva da Descolonização*; Ariana de Almeida Pinto, *Alfabetização e Letramento em Língua Portuguesa em Guiné-Bissau: uma análise de livros didáticos de 1ª e 3ª classe/série*; Brinsam Imelda Clotilde Mendes Silva, *A abordagem do Ensino de “Verbo” em Livros de Português no Ensino Básico e Fundamental de Guiné-Bissau*; Alzira Coelho, *Análise dos Materiais Didáticos do Ensino da Língua Portuguesa no Ensino Primário na Guiné-Bissau*; Jerónimo Pereira, *Ensino-Aprendizagem e Aquisição de Língua: o livro Didático e a Prática de Aulas de Português no Ensino Básico Guineense*; Nuna Nunes Correia, *Ensino da Língua Portuguesa e o Livro Didático no Ensino Fundamental guineense*; Dam Luis Indene, *Educação e o acesso aos livros didático e científico nas bibliotecas de Bissau, na Guiné-Bissau*. Todos eles foram localizados nas redes digitais.

QUADRO 5 – Trabalhos acadêmicos encontrados nas redes virtuais (2020-2022)

Autor/a	Título	Ano	Local de publicação	Resumo	Modalidade	Número de Páginas
Talisma Nice Fero Gomes Dias	Representação da Mulher nos Livros Didáticos do Ensino Básico dos 1.º e 2.º Ciclos na Guiné-Bissau.	2021	Universidade de Lisboa – Instituto de Educação – Portugal.	O trabalho procura compreender a representatividade feminina nos livros didáticos do Ensino Básico na Guiné-Bissau.	Dissertação de Mestrado (Mestra em Educação).	123 páginas.
Maimuna Sambu	Análise do Manual Didático <i>Periquito Beta</i> da Guiné-Bissau: uma reflexão na perspectiva de Português língua segunda.	2017	Universidade Nova de Lisboa – Faculdade de Ciências Sociais e Humanas – Portugal.	A pesquisa analisa o manual <i>Periquito Beta</i> do 1º ano do ensino Básico na Guiné-Bissau. Tem o intuito de verificar o nível de adequação do mesmo na aprendizagem da língua portuguesa no país.	Dissertação de Mestrado (Mestra em Ensino do Português como Língua Segunda e Estrangeira).	75 páginas.
Sabino Tobana Intanquê	Desafios da Educação em Guiné-Bissau: Análise de Livros Didáticos de História e Geografia do Nono Ano da Educação Básica, sob Perspectiva da Descolonização.	2022	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – Brasil.	O trabalho analisa os livros didáticos de História e Geografia de nono ano da Educação Básica na Guiné-Bissau, debatendo a possibilidade de inclusão dos conteúdos que refletem a realidade do país.	Dissertação de Mestrado (Mestre em Educação).	123 páginas.
Ariana de Almeida Pinto	Alfabetização e Letramento em Língua Portuguesa em Guiné-Bissau: uma análise de livros didáticos de 1ª e 3ª classe/série.	2018	Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – Brasil.	O trabalho analisa e reflete os processos de alfabetização e letramento na educação básica de Guiné-Bissau com alunos de 1ª classe/série e 3ª classe/série das escolas públicas e privadas.	Artigo (Licenciada em Letras e Língua Portuguesa).	32 páginas.
Brinsam Imelda Clotilde Mendes Silva	A abordagem do Ensino de “Verbo” em Livros de Português no Ensino Básico e Fundamental de Guiné-Bissau.	2011	Universidade Federal de Campina Grande – Brasil.	A pesquisa analisa seis (6) livros didáticos de 5ª classe/série à 10ª classe/série observando como o verbo é explorado nesses manuais e suas propostas metodológicas. Os resultados obtidos mostram que o ensino do verbo é feito através da memorização nas escolas públicas e privadas da Guiné-Bissau.	Monografia (Graduada em Letras).	58 páginas.
Alzira Coelho	Análise dos Materiais Didáticos do Ensino da Língua Portuguesa no Ensino Primário na Guiné-Bissau.	2022	Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – Brasil.	O trabalho analisa os livros didáticos da língua portuguesa do 1º ao 4º ano do primeiro ciclo do ensino primário na Guiné-Bissau.	Monografia (Bacharel Interdisciplinar em Humanidades)	63 páginas.

(Continua)

QUADRO 5 – Conclusão.

Autor/a	Título	Ano	Local de publicação	Resumo	Modalidade	Número de Páginas
Jerónimo Pereira	Ensino-aprendizagem e Aquisição de Língua: o livro Didático e a Prática de Aulas de Português no Ensino Básico Guineense.	2020	<i>Revista Areia</i> , nº 3, 2020. Brasil	O trabalho investiga o processo de ensino-aprendizagem do português no contexto educacional formal da Guiné-Bissau, debatendo sobre o ensino-aprendizagem de línguas e a realidade do sistema educacional para a efetivação da comunicação em Língua Portuguesa como Língua Adicional.	Artigo (Publicação em periódico).	62 páginas.
Nuna Nunes Correia	Ensino da língua portuguesa e o Livro Didático no Ensino Fundamental Guineense.	2022	<i>Revista Gatilho</i> , Juiz de Fora, v. 23, p. 38-55, 2022. Brasil	A pesquisa propõe analisar o livro didático a <i>História dos avós: caderno de exercícios</i> , 4º ano, o ensino de português no Ensino Básico na Guiné-Bissau. Discute as atividades gramaticais apresentadas no livro.	Artigo (Publicação em periódico).	18 páginas.
Dam Luis Indene	Educação e o acesso aos livros didático e científico nas bibliotecas de Bissau, na Guiné-Bissau.	2022	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – Brasil.	O objetivo da proposta do trabalho é pesquisar o uso e o acesso dos livros didáticos e científicos nas bibliotecas de Guiné-Bissau.	Memorial (Designer Digital).	95 páginas.

FONTE: Elaboração do Autor (2023)

Como se pode observar, ainda são poucos os trabalhos que podem ser localizados nas redes virtuais sobre o tema dos manuais escolares no país. Outra observação se refere à concentração de trabalhos em torno dos livros de ensino da Língua Portuguesa, que, como foi referido, é uma preocupação dos educadores diante do fato de que a língua falada pela maior parte dos alunos é o *kriol*. Assim, justifica-se a atenção dada nesta pesquisa ao estudo do tema dos manuais escolares.

Neste capítulo final da dissertação, a primeira seção apresenta os procedimentos realizados no trabalho de campo que foi realizado na Guiné-Bissau no período de dezembro de 2022 a janeiro de 2023, que foi fundamental para conhecer e ampliar a visão sobre os livros que circulam no país. Na segunda seção apresentam-se elementos teóricos que sustentaram os conceitos e as categorias de análise do material empírico, em especial aqueles relacionados à circulação de livros. Na terceira seção apresenta-se o quadro geral das obras identificadas e

adquiridas no trabalho de campo local, desenvolvendo as análises possíveis nos limites de tempo e de condições de realização da pesquisa.

4.1 PROCEDIMENTOS DE PESQUISA

A primeira etapa do trabalho empírico consistiu na busca de trabalhos sobre os livros escolares na Guiné-Bissau e de cópias de obras analisadas nas pesquisas que haviam sido localizadas. As buscas foram realizadas nas redes virtuais e permitiram o acesso a todos os trabalhos relacionados à análise de manuais escolares mencionados anteriormente, listados no Quadro 5. Naquele momento inicial, foi possível conseguir uma cópia em PDF do livro de leitura *História dos Avós*, que serviu para a realização de um estudo exploratório apresentado de forma *online* na 16ª conferência IARTEM em Florença, de 6 a 8 de abril de 2022, sobre Livros Didáticos e Mídia Educacional.

Este estudo exploratório mostrou que as categorias analíticas escolhidas podem trazer resultados positivos na análise de outras obras, evidenciando elementos culturais que compõem os textos e imagens dos livros. A análise desse volume (livro de leitura *História dos Avós*) mostrou que há processos de homogeneização em relação às diversidades culturais e poucos elementos foram privilegiados naquela obra.

Apesar dessas lacunas, o livro valoriza a vida rural, que corresponde ao espaço onde vive a maioria da população do país. E também inclui experiências vividas em espaços urbanos, como os meios de transporte para se deslocar para áreas rurais. Como o material examinado não contém atividades, não foi possível identificar formas de trabalho escolar com a leitura, mas algumas foram relatadas pelos colaboradores em entrevistas ou conversas realizadas no trabalho de campo.

O estudo apresentou as possibilidades de desenvolvimento da dissertação, porém indicou as dificuldades em se obter cópias de livros, sugerindo então a necessidade de realizar um trabalho de campo na Guiné-Bissau. Com apoio da ONG *The Dos Santos Foundation* e do NPPD/UFPR para a viagem, foi possível realizar a segunda etapa da pesquisa, por meio de trabalho de campo realizado no período de 10 de dezembro de 2022 a 28 de fevereiro de 2023. O período em que isso se concretizou já coincidia com o período de encerramento do curso de

Mestrado e uma prorrogação foi autorizada pelo colegiado, o que permitiu então avançar com o trabalho e obter informações para análises.

Na localidade, foram realizadas conversas informais e entrevistas gravadas com sujeitos que, de diferentes formas, se relacionam com o tema dos livros didáticos. As contribuições dadas por esses colaboradores para compreender o tema foram incorporadas às análises ao longo do texto, mas sempre apresentadas de forma a proteger identidades e situando as questões apenas no espaço social amplo.

Visitas a algumas escolas e a observação dos espaços em que os livros estão disponíveis para a venda permitiram conhecer obras didáticas e adquirir um conjunto significativo delas, possibilitando então desenvolver algumas análises nesse momento de finalização da dissertação. Sem o tempo necessário para o desenvolvimento das análises de natureza cultural sugeridas pelo estudo exploratório, o foco do trabalho empírico foi redefinido em direção às informações sobre a produção e sobre os agentes institucionais responsáveis pela elaboração, pela impressão, pelo financiamento e pela distribuição dos livros escolares.

Também foi realizada, em Bissau, pesquisa documental que permitiu ter acesso a algumas informações relacionadas às normas de organização do Instituto Nacional para o Desenvolvimento da Educação – INDE, inclusive suas relações com os materiais didáticos. Foi possível examinar programas de ensino que circulam nas escolas e estabelecer algumas relações com os conteúdos apresentados nos livros em circulação, análises que deverão ser aprofundadas em estudos futuros.

Assim, do ponto de vista metodológico, realizou-se um estudo de natureza documental, com procedimentos de análise dos conteúdos a partir de categorias que foram definidas durante o processo de pesquisa, tomando como base as proposições de Franco (2003) para este procedimento de pesquisa. As conversas e entrevistas trouxeram apenas informações complementares, que contribuíram para se compreender alguns elementos encontrados nos livros e nos poucos documentos examinados.

4.2 ELEMENTOS TEÓRICOS QUE ORIENTARAM A ANÁLISE DA CIRCULAÇÃO DOS LIVROS ESCOLARES NA GUINÉ-BISSAU

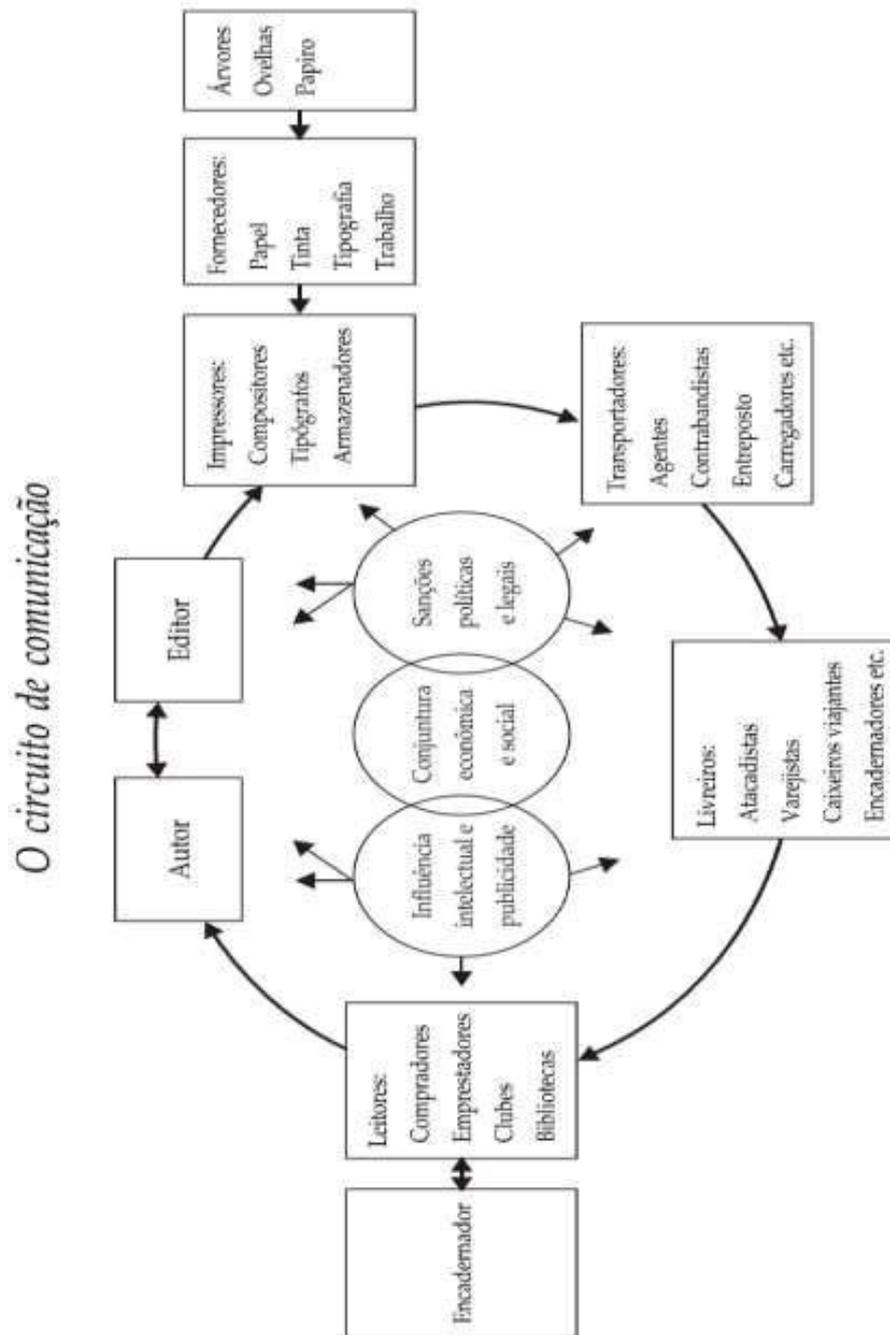
Além dos elementos trazidos pelas contribuições de Choppin e Escolano quanto às funções dos livros escolares e às dimensões das culturas escolares a eles relacionadas, apresentados no capítulo anterior, buscou-se apoio em Darnton (2008) e Chartier (1999) para situar elementos relacionados aos processos de produção e circulação dos livros escolares.

A partir de Chartier, foram valorizados os elementos que permitem entender, ainda que de forma inicial neste caso, condicionantes materiais e institucionais que marcam a produção e a circulação de livros escolares na Guiné-Bissau, uma questão que deve merecer atenção dos pesquisadores, na forma apontada pelo autor:

[...] a questão da circulação das obras e dos condicionamentos de sua produção e consumo, tanto os condicionamentos materiais – os processos materiais de produção, os meios materiais de invenção da forma e da circulação das formas – quanto os seus condicionamentos institucionais (CHARTIER, 1999, p. 210).

Por outro lado, pensando especialmente nos livros impressos, tomou-se como ponto de partida para situar seu movimento na Guiné-Bissau o esquema proposto por Darnton (reproduzido a seguir). Esse esquema contribuiu para definir o caminho de apresentação dos dados, que evidencia tanto os agentes quanto as dimensões influenciadoras da circulação dos livros, a partir da sua produção.

FIGURA 10 – O circuito de comunicação



FONTE: Robert Darnton, 1982, p. 164.

Desde o autor até os editores e livreiros, diferentes agentes são mobilizados e atuam nos processos que, a partir da produção dos livros escolares, fazem com que eles sejam comercializados, distribuídos e cheguem às escolas, aos professores, aos alunos, veiculando os conhecimentos que são considerados valiosos para serem ensinados às novas gerações.

Nos limites do trabalho de campo realizado, alguns elementos foram coletados e sistematizados no sentido de compreender parte desses processos em um caso estudado: a Guiné-Bissau. Os resultados são apresentados nas seções seguintes, indicando desde já a necessidade de aprofundamento e de busca em outras fontes, além de possibilidades apenas anunciadas de análise dos conteúdos das obras localizadas.

4.3 OBRAS ENCONTRADAS E SUA CARACTERIZAÇÃO GERAL

A presença do pesquisador na Guiné-Bissau durante três meses possibilitou procurar informações e documentos, registrando-se o limite para obtenção de dados. Contudo, como indicado, foi possível localizar livros usados nas escolas públicas ou em sistema de autogestão, que são os focos de interesse da pesquisa por atenderem a população geral do país.

As informações sobre as obras localizadas e adquiridas no comércio local foram sistematizadas em quadros que serão apresentados em sequência, separados por ano escolar e acompanhados de algumas observações. Os livros foram adquiridos com recursos do NPPD/UFPR e passam a fazer parte do acervo de obras especiais.

Foram encontrados livros escolares de 1º ao 6º ano escolar, de diferentes matérias ou disciplinas escolares, embora eles não correspondam a todos os componentes curriculares recomendados pelo Programa Nacional de Educação, como se descreverá a seguir, inicialmente apresentando os manuais destinados ao primeiro ano escolar (Quadro 6).

QUADRO 6 – Obras adquiridas na Guiné-Bissau, em circulação para o 1.º ano escolar (2022-2023)

Ano escolar	Matéria	Título	Autores	Ano da 1.ª ed. Tiragem	Ano/no. de depósito legal /	Editora	Local de impressão	Local e Ano de reimpr. Tiragem	Financiamento	Número de páginas	Original/ Fotocópia
1º ano	Português	Periquito Alfa, 1º ano – Fase propedéutica.	Aurora F. de Barros; Monica Benoit; Leonina Semedo Costa.	1991		Editora Escolar	Cape Town - África do Sul.	CTP Printers, Cape Town, 2016.	Parceria Mundial para a Educação.	48 páginas.	Original
1º ano	Português	Periquito caderno de caligrafia 1.	Bigitta Annell; Monica Benoit;	1992		Editora Escolar	Cape Town - África do Sul.	CTP Printers, Cape Town, 2016.	Parceria Mundial para a Educação.	28 páginas	Fotocópia
1º ano	Matemática	Conta Comigo, Matemática 1º ano.	Armando Nhaça; Diallo Mamadou; Lui Fona; William Roedeli; Jan Alnuhd	1991		Editora Escolar	Cape Town - África do Sul.	CTP Printers, Cape Town, 2016.	Parceria Mundial para a Educação.	88 páginas	Fotocópia
1º ano	Português	Periquito Beta - Leitura e escrita, 1º ano.	Aurora F. de Barros; Maria do Carmo Mendes; Leonina Semedo Costa;	1993		Editora Escolar	Cape Town - África do Sul.	CTP Printers, Cape Town, 2016.	Parceria Mundial para a Educação.	87 páginas	Fotocópia
1º ano	Ciências Integradas	<i>Basic Primary Science</i> – O meu ambiente, livro do aluno 1.	F. Odet; G. Ociti; J. Kiyimba; D. S. Kiyimba;	1989	1989	Longman Group / Editora Escolar	Cape Town - África do Sul.	CTP Printers, Cape Town, 2016.	Parceria Mundial para a Educação.	28 páginas	Original

FONTE: Elaboração do autor (2023)

Ao olhar para o primeiro quadro de caracterização de obras adquiridas que estão em circulação atualmente para o 1º ano do ensino (2022/2023) na Guiné-Bissau, pode-se observar o seguinte:

- a) Os componentes curriculares apresentados nos livros do 1º ano não correspondem totalmente aos propostos pelo Programa Nacional de Ensino vigente analisado. Os livros didáticos encontrados correspondem a três componentes curriculares, português, matemática e ciências integradas, ao passo que o Programa Nacional de Ensino (documento consultado) recomenda que, além do ensino desses componentes, também precisam ser ensinadas Expressão, Educação Plástica, Musical e Dramática. Para estes outros componentes não foram encontrados livros escolares durante o trabalho de campo;
- b) A maioria dos livros foi publicada pela primeira vez na década de 1990, indicando que os exemplares encontrados não foram atualizados. São reimpressões de obras que circulam desde então;
- c) Quanto à impressão, todos os livros foram impressos em Cape Town/África do Sul, com o financiamento da Parceria Mundial para a Educação e do Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF;
- d) As reimpressões dos livros foram feitas em Cape Town/África do Sul no ano de 2016, porém o material adquirido mostra que circulam também fotocópias destas obras, uma vez que foram adquiridos dois exemplares originais e três exemplares fotocopiados.

Em seguida, são apresentados os livros adquiridos no trabalho de campo que correspondem a obras para o 2.º ano escolar em circulação na Guiné-Bissau.

QUADRO 7 – Obras adquiridas na Guiné-Bissau, em circulação para o 2.º ano escolar (2022-2023)

Ano escolar	Matéria	Título	Autores	Ano da 1.ª edição	Ano/no. de depósito legal	Editora	Local de impressão	Local e Ano de reimpr. Tiragem	Financiamento	Número de páginas	Original/ Fotocópia
2ª classe.	Português	VIVA A LEITURA! Leitura, 2ª classe.	Mónica Benoit;	1999		EDITORA ESCOLAR, República da Guiné-Bissau.	Cape Town - África do Sul.	CTP Printers, Cape Town, 2016.	Parceria Mundial para a Educação.	27 páginas.	Fotocópia
2ª classe.	Português	VIVA A LEITURA! Caderno de exercícios, 2ª classe.	Aurora Freitas de Barros; Maria do Carmo Mendes;	1994		República da Guiné-Bissau.	Cape Town - África do Sul.	CTP Printers, Cape Town, 2016.	Parceria Mundial para a Educação.	27 páginas.	Fotocópia
2ª classe.	Português	VIVA A LEITURA!	Aurora Freitas de Barros; Maria do Carmo Mendes; Valentina Joaquim Ferreira; Maria do Carmo Machado;	1994		República da Guiné-Bissau.	Cape Town - África do Sul.	CTP Printers, Cape Town, 2016.	Parceria Mundial para a Educação.	88 páginas.	Fotocópia
2ª classe.	Matemática	CONTA COMIGO, Matemática 2ª classe	Djallo Mamadou;	1993		EDITORA ESCOLAR, República da Guiné-Bissau.	Dacar - Senegal	SIPS, Dacar, 2004.	PAEB – Editora Escolar.	88 páginas.	Fotocópia
2ª classe.	Ciências Naturais – Ciências Sociais.	<i>Basic Primary Science – O meu ambiente, livro do aluno 2.</i>	F. Odet; G. Ociti; J. Kiyimba; D. S. Kiyimba;	1994		Longman Group / Editora Escolar.	Dacar - Senegal	SIPS, Dacar, 2004.	PAEB – Editora Escolar.	44 páginas.	Fotocópia

FONTE: Elaboração do autor (2023).

Quanto ao segundo quadro de caracterização de obras adquiridas que se encontram em circulação atualmente para o 2º ano escolar (2022/2023) na Guiné-Bissau, pode-se observar o seguinte:

- a) Verifica-se que os livros do 1º e 2º anos escolares apresentam a mesma característica quanto à não correspondência com os componentes curriculares recomendados pelo Programa Nacional de Ensino, uma vez que foram localizados apenas livros para alguns dos componentes;
- b) A maioria dos livros foi publicada pela primeira vez na década de 1990, indicando que os exemplares encontrados não foram atualizados. São reimpressões de obras que circulam desde então;
- c) Uma parte desses livros foi impressa em Cape Town/África do Sul, com o financiamento da Parceria Mundial para a Educação e do Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF – e a outra parte foi impressa em Dacar/Senegal, com o apoio do PAEB²³ e da Editora Escolar;
- d) As reimpressões foram feitas em Cape Town/África do Sul no ano de 2016 e em Dacar/Senegal 2004²⁴, mas também foram encontrados exemplares em fotocópias destes materiais. No caso dos livros destinados ao 2º ano escolar, foram adquiridas apenas as cópias, não tendo sido possível encontrar nenhum título na impressão original nos locais percorridos pelo pesquisador.

O Quadro 8 a seguir apresenta os dados extraídos das obras destinadas ao 3º ano escolar que foram localizadas e adquiridas durante o trabalho de campo na Guiné-Bissau. Entende-se que são obras em circulação nas escolas públicas e do sistema de autogestão.

²³ Não encontramos o significado da sigla.

²⁴ Países do continente africano.

QUADRO 8 – Obras adquiridas na Guiné-Bissau, em circulação para o 3.º ano escolar (2022-2023)

Ano escolar	Matéria	Título	Autores	Ano da 1.ª ed. Tiragem	Ano/no. de depósito legal	Editora	Local de impressão	Local e Ano de reimpr. Tiragem	Financiamento	Número de páginas	Original/ Fotocópia
3ª classe.	Português	Nélio e os amigos – caderno de exercícios.	Aurora Freitas de Barros; Maria do Carmo Mendes; Aida Pereira Barreto Ferreira;	1996			Dacar - Senegal	SIPS, Dacar, 2004.	PAEB – Editora Escolar.	95 páginas.	Fotocópia
3ª classe.	Matemática	O PELICANO, Matemática 3ª classe.	Alzira Cardoso; Amândia Tavares; Mómo Camará;	1995		EDITORA ESCOLAR, República da Guiné-Bissau.	Dacar - Senegal	SIPS, Dacar, 2002.	PAEB – Firkidja – Banco Mundial.	88 páginas.	Fotocópia
3ª classe.	Português	Nélio e os amigos, 3º ano.	Aurora Freitas de Barros; Maria do Carmo Mendes; Aida Pereira Barreto Ferreira;	1998		EDITORA ESCOLAR, República da Guiné-Bissau.	Cape Town - África do Sul.	CTP Printers, Cape Town, 2016.	Parceria Mundial para a Educação.	76 páginas.	Fotocópia
3ª classe.	Ciências Naturais – Ciências Sociais.	A NOSSA VIDA, Ciências Sociais, 3ª classe.	Leontina Semedo Costa; Filomena Delgado	1998		EDITORA ESCOLAR, República da Guiné-Bissau.	Dacar - Senegal	SIPS, Dacar, 2002.	PAEB – Firkidja – Banco Mundial.	44 páginas.	Fotocópia

FONTE: Elaboração do autor (2023)

Quanto ao terceiro quadro (Quadro 8) de caracterização de obras adquiridas, em circulação atualmente para o 3º ano escolar (2022/2023) na Guiné-Bissau, pode-se observar o seguinte:

- a) Percebe-se que também os livros encontrados para este ano escolar não correspondem a todos os componentes curriculares recomendados no Programa Nacional de Ensino;
- b) A maioria dos livros foi publicada pela primeira vez na década de 1990, indicando que os exemplares encontrados não foram atualizados. São reimpressões de obras que circulam desde então;
- c) Uma parte desses livros foi impressa em Cape Town/África do Sul, com o financiamento da Parceria Mundial para a Educação e Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF – e a outra parte foi impressa em Dacar/Senegal com o apoio do PAEB, da *Firkidja* e da Editora Escolar;
- d) As reimpressões foram feitas em Cape Town/África do Sul no ano de 2016 e em Dacar/Senegal 2002, mas, de forma semelhante ao que se observou nos livros para os anos escolares anteriores, foram encontradas fotocópias destes materiais e neste caso não foi possível encontrar nenhuma impressão original, apenas as fotocópias.

Segue-se o Quadro 9, no qual são apresentados os dados relativos aos livros destinados ao 4.º ano escolar encontrados em circulação na Guiné-Bissau durante o trabalho de campo realizado em 2022/2023.

QUADRO 9 – Obras adquiridas na Guiné-Bissau, em circulação para o 4.º ano escolar (2022-2023)

Ano escolar	Matéria	Título	Autores	Ano da 1.ª edição	Ano/no.do depósito legal	Editora	Local de impressão	Local e Ano de reimpr. Tiragem	Financiamento	Número de páginas	Original/ Fotocópia
4º ano	Matemática	O PELICANO, Matemática, 4º ano.	Alzira Cardoso; Amândia Tavares; Mómo Camará;	1996		EDITORA ESCOLAR, República da Guiné-Bissau.	Cape Town - África do Sul.	CTP Printers, Cape Town, 2016.	Parceria Mundial para a Educação.	80 páginas.	Fotocópia
4ª classe.	Ciências Naturais – Ciências Sociais.	A NOSSA VIDA, Ciências Sociais, 4ª classe.	Maria Teresa Moreira Casimiro; Maria Isabel Cassamá, Ena Rosa King.	1996		EDITORA ESCOLAR, República da Guiné-Bissau.	Dacar - Senegal	SIPS, Dacar, 2001.	ASDI	52 páginas.	Fotocópia
4ª classe.	Português	HISTÓRIAS DOS AVÓS, caderno de exercícios, 4º ano.	Maria do Carmo Mendes; Valentina Joaquim Ferreira; Maria do Carmo Machado;	1997		EDITORA ESCOLAR, República da Guiné-Bissau.	Cape Town - África do Sul.	CTP Printers, Cape Town, 2016.	Parceria Mundial para a Educação.	69 páginas.	Fotocópia
4º ano.	Português	HISTÓRIAS DOS AVÓS, Leitura, 4º ano.	Maria do Carmo Mendes; Valentina Joaquim Ferreira; Maria do Carmo Machado;	1996		EDITORA ESCOLAR, República da Guiné-Bissau.	Cape Town - África do Sul.	CTP Printers, Cape Town, 2016.	Parceria Mundial para a Educação.	56 páginas.	Original

FONTE: Elaboração do autor (2023).

No quarto quadro de caracterização de obras adquiridas em circulação atualmente para o 4º ano escolar (2022/2023) na Guiné-Bissau, pode-se observar o seguinte:

- a) Percebe-se que, de forma semelhante aos livros dos anos escolares anteriores, não há correspondência com todos os componentes curriculares recomendados pelo Programa Nacional de Ensino;
- b) A maioria dos livros foi publicada pela primeira vez na década de 1990, indicando que os exemplares encontrados não foram atualizados. São reimpressões de obras que circulam desde então;
- c) Uma parte desses livros foi impressa em Cape Town/África do Sul, com o financiamento da Parceria Mundial para a Educação, do Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF – e da ASDI;
- d) As reimpressões foram feitas em Cape Town/África do Sul no ano de 2016 e em Dacar/Senegal em 2001, mas os livros circulam também em fotocópias. Foi possível adquirir três exemplares em fotocópias e um exemplar original.

O Quadro 10 apresentado a seguir apresenta as informações relacionadas aos livros destinados ao 5.º ano escolar que foram identificados e adquiridos durante o trabalho de campo na Guiné-Bissau e que, portanto, foram considerados como obras que estão em circulação nas escolas públicas ou em regime de autogestão.

QUADRO 10 – Obras adquiridas na Guiné-Bissau, em circulação para o 5.º ano escolar (2022-2023)

Ano escolar	Matéria	Título	Autores	Ano da 1ª. ed. Tiragem	Ano/no. de depósito legal	Editora	Local de impressão	Local e Ano de reimpr. Tiragem	Financiamento	Número de páginas	Original/ Fotocópia
5º ano.	Português	"Comunicar ... em Português" 5	Luisa Solla; Madalena Cruz; Américo Oliveira;	1996	141 497/99	Escola Superior de Educação de Setúbal/IPS/INDE	Cape Town - África do Sul.	CTP Printers, Cape Town, 2016.	Parceria Mundial para a Educação.	83 páginas.	Original
5º ano.	Português	"Comunicar ... em Português" 5	Luisa Solla; Maria Madalena Cruz; Américo Oliveira;	1998	141 497/99	Escola Superior de Educação de Setúbal/IPS/INDE	Dacar - Senegal	SIPS, Dacar, 2001.	"Editora Escolar"	110 páginas.	Original
5º ano.	Matemática	Matemática 5º ano.	Filomena Spencer; Leonor Felipe; Natália Vaz;	2002		SIPS, Dacar,	Dacar - Senegal	SIPS, Dacar, 2001.	PAEB – Firkidja – Banco Mundial.	112 páginas.	Original
5º ano.	Ciências Sociais	AO ENCONTRO DA VIDA, Ciências Sociais, 5ª classe, Livro do aluno.	Maria Isabel Cassamá; Infalli Camará; Albertina L. G. M. Dias.	2002		SIPS, Dacar,	Dacar - Senegal	SIPS, Dacar, 2001.	Banco Mundial.	72 páginas.	Original

Fonte: Elaboração do autor (2023).

Quanto ao quinto quadro de caracterização de obras adquiridas em circulação atualmente para o 5º ano escolar (2022/2023) na Guiné-Bissau, pode-se observar o seguinte:

- a) Nota-se que, de forma semelhante ao que se observou em relação aos livros do 1º ciclo, estes do 2º ciclo também não apresentam correspondência com todos os componentes curriculares recomendados pelo Programa Nacional de Ensino;
- e) A maioria dos livros foi publicada pela primeira vez nos finais da década de 1990 e no início do ano 2000. Os exemplares encontrados não foram atualizados. São reimpressões de obras que circulam desde então;
- b) Uma parte desses livros foi impressa em Cape Town/África do Sul, com o financiamento da Parceria Mundial para a Educação, do Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF, do PAEB Firkidja e do Banco Mundial;
- c) As reimpressões foram feitas em Cape Town/África do Sul no ano de 2016 e em Dacar/Senegal em 2001, porém, diferente das obras anteriores, todos os livros do 5.º ano adquiridos são originais.

A seguir, apresenta-se o quadro que sintetiza as informações sobre os livros destinados ao 6.º ano escolar, identificados durante o trabalho de campo e que estão em circulação na Guiné-Bissau.

QUADRO 11 – Obras adquiridas na Guiné-Bissau, em circulação para o 6.º ano escolar (2022-2023)

Ano escolar	Matéria	Título	Autores	Ano da 1ª. ed Tiragem	Ano /no. de depósito legal.	Editora	Local de impressão	Local e Ano de reimpr. Tiragem	Financiamento	Número de páginas	Original/ Fotocópia
6º ano.	Português	"Comunicar ... em Português" 6	Luisa Solla; Maria Madalena Cruz;	1998	141 499/99	Setúbal - Portugal	Cape Town - África do Sul.	CTP Printers, Cape Town, 2016.	Parceria Mundial para a Educação.	132 páginas.	Original
6º ano.	Matemática	Matemática 6º ano.	Filomena Spencer; Leonor Felipe; Natália Vaz;	2002			Cape Town - África do Sul.	CTP Printers, Cape Town, 2016.	Parceria Mundial para a Educação.	106 páginas.	Original
6º ano.	Português	"Comunicar ... em Português" 6	Luisa Solla; Maria Madalena Cruz;	1998	141 499/99	Setúbal - Portugal	Cape Town - África do Sul.	CTP Printers, Cape Town, 2016.	Parceria Mundial para a Educação.	124 páginas.	Original
6º ano.	Ciências Sociais	O TEMPO E A HISTÓRIA, Ciências Sociais, 6ª classe, Livro do aluno.	Maria Isabel Cassamá; Infali Camará; Albertina L. G. M. Dias.	2003		EDITORA ESCOLAR, Ng Kunsí, República da Guiné-Bissau.	Dacar - Senegal	SIPS, Dacar, 2001.	Banco Mundial.	100 páginas.	Original

FONTE: Elaboração do autor (2023).

Quanto ao sexto e último quadro de caracterização de obras adquiridas, em circulação atualmente para o 6º ano escolar (2022/2023) na Guiné-Bissau, pode-se observar o seguinte:

- a) Observa-se que os livros não correspondem a todos os componentes curriculares recomendados pelo Programa Nacional de Ensino;
- b) A maioria dos livros foi publicada pela primeira vez nos finais da década de 1990 e no início do ano 2000. Os exemplares encontrados não foram atualizados. São reimpressões de obras que circulam desde então;
- c) Uma parte desses livros foi impressa em Cape Town/África do Sul; com o financiamento da Parceria Mundial para a Educação, do Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF – e do Banco Mundial;
- d) As reimpressões foram feitas em Cape Town/África do Sul no ano de 2016 e em Dacar/Senegal em 2001. Neste caso, repetiu-se o mesmo cenário observado com os livros do 5º ano: todas as obras adquiridas são originais.

A análise dos dados sistematizados nos quadros apresentados permitiu realizar uma primeira caracterização geral dos livros escolares que foram encontrados em circulação na Guiné-Bissau, em particular nas escolas públicas e em regime de autogestão, uma vez que os livros que circulam em outros tipos de escola não foram focalizados nesta pesquisa.

4.4 UM OLHAR SOBRE OS LIVROS QUE CIRCULAM NA GUINÉ-BISSAU

Percebe-se que nos livros encontrados em circulação nas escolas totalmente públicas e aquelas com regime de autogestão na Guiné-Bissau os componentes curriculares não correspondem aos componentes propostos pelo Programa Nacional de Ensino. Os livros apresentam os conhecimentos relativos a uma parte dos componentes previstos para o ensino de certo nível de escolaridade, e não na sua totalidade. Isso deve ser compreendido na relação entre o currículo escolar, que está em fase de atualização, e os manuais que estão em uso; a maioria dos livros localizados foi produzida pela primeira vez na década de 1990 e alguns outros foram produzidos no começo dos anos 2000.

Uma parte do trabalho de impressão dessas obras ocorreu fora do país, na cidade de Cape Town/África do Sul, com o financiamento de instituições não governamentais, nomeadamente a Parceria Mundial para a Educação e o Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF, e outra parte foi impressa em Dacar/Senegal com o apoio do PAEB, da *Firkidja*, da Editora Escolar e da Cooperação Portuguesa.

Para que estes materiais se mantivessem nas escolas até o presente, portanto, por cerca de três décadas após sua primeira impressão, o governo, por meio do INDE e com ajuda dos seus parceiros, decidiu reimprimir alguns dos livros, com os mesmos conteúdos e formatos, para distribuir às escolas. Estas reimpressões foram feitas em Cape Town/África do Sul, no ano de 2016, e em Dacar/Senegal, nos anos 2000; porém, em paralelo já se registra a prática de reprodução por meio de fotocópias realizada na cidade de Bissau. Livros de diferentes níveis escolares, sejam eles originais ou cópias, podem ser encontrados à venda nos mercados, bancas e copiadoras por diferentes preços.

Estas constatações permitem relacionar a situação particular às contribuições dadas por Darnton (2008, p. 112) quanto ao esquema de circulação dos livros. Ele afirma que “os livros impressos passam aproximadamente pelo mesmo ciclo de vida”. O autor chamou este ciclo de “circuito de comunicação” que inclui o autor, o editor ou livreiro que assume esse papel, o impressor, o distribuidor, o vendedor, até chegar ao leitor, que encerra o circuito “porque ele influencia o autor tanto antes quanto depois do ato de composição”.

No caso em estudo, apenas se começou a levantar informações sobre os agentes que atuam nesse circuito, pois pouco foi encontrado de forma documentada para explicar tais processos. Outro elemento a destacar, segundo o mesmo autor, é que os estudos necessitam entender a circulação dos livros como um processo influenciado em várias dimensões: as influências intelectuais e de publicidade, a conjuntura econômica e social, as regulações políticas e legais. Essas dimensões foram apresentadas, ainda de forma inicial, na caracterização das obras encontradas e deverão ser objeto de análises aprofundadas em estudos futuros, buscando apoio em outras fontes de informação.

Um/a dos/as colaboradores/as da pesquisa, que também tem autoria em um desses manuais escolares, esclareceu alguns aspectos de processos de produção dos livros. Segundo a informação recebida, nos momentos de produção há

convocação de técnicos responsáveis para a elaboração de conteúdos para os manuais escolares, selecionados conforme o nível de ensino a que se destinam os manuais. Quando se trata do ensino básico, os técnicos são selecionados entre especialistas de português, matemática, ciências sociais e naturais, história, entre outros componentes curriculares. Os técnicos pertencem ao Instituto Nacional para o Desenvolvimento do Ensino (INDE), ligado ao Ministério de Educação Nacional, e planejam o esquema de produção em reuniões.

Após a elaboração de conteúdos para manuais escolares pelos técnicos, os manuais passam para os peritos, com a responsabilidade de fazer as correções (se necessário). Em seguida, os *maquetistas* introduzem os conteúdos em nível informático e os conteúdos seguem para a correção, com a presença de peritos em diferentes áreas. O intuito é observar a existência de erros após a introdução feita ao nível informático. Esta correção é feita diversas vezes porque os manuais escolares não podem ter errata. Depois da fiscalização rigorosa dos erros nos livros, eles seguem para a produção e impressão em grande escala em Dacar/Senegal e Cape Town/África do Sul, porque a Editora Escolar (na Guiné-Bissau) não tem capacidade de realizar impressões dos manuais escolares em grandes escalas.

Quando os manuais estão prontos para serem entregues aos alunos, dizem os/as colaboradores/as, eles seguem para a direção geral do ensino básico com o mapa de distribuição, que contém os dados de número total de escolas existentes nas regiões e no setor autônomo de Bissau, o que ocorre com a colaboração da direção regional do ensino básico existente nas diferentes regiões do país.

As direções regionais são representantes do Ministério de Educação nas regiões e elas são responsáveis por informar o número total de escolas existentes no país. A entrega é feita para a direção das escolas que, por sua vez, faz a distribuição para os alunos. Às vezes a distribuição acontece de maneira simultânea ou sequencial.

Por outro lado, outro/a colaborador/a (professor/a de uma das escolas públicas) afirma que a principal dificuldade enfrentada no trabalho tem a ver com o fornecimento de materiais às escolas. Em função da falta de fornecimento pelo Ministério da Educação, o professor se sente obrigado a procurar materiais em outros lugares, por sua conta. Muitas vezes o professor compra os livros e às vezes os empresta aos colegas para fazerem fotocópia.

Há registro, ainda, de situações em que materiais usados em escolas privadas são adquiridos por professores, que os utilizam para ensinar em outras escolas. Como há um programa nacional disponibilizado pelo Ministério da Educação, professores que atuam em escolas diferentes informam usar o mesmo material, para evitar que se ensinem matérias diferentes entre as escolas, considerando-se a existência de um programa único oficial.

Nas conversas informais, professores/as disseram que os livros têm grande importância, porque a aprendizagem científica exige que se baseie o ensino no livro. Indicam que ao ler o livro pode-se descobrir muitas coisas, que “o que você não sabia, vais passar a saber”. E “o que você sabia, vais conseguir transmitir para terceiros, desta forma o conhecimento vai evoluir”.

A valorização dos livros, aqui, está relacionada tanto ao conhecimento dos professores como dos alunos. Precisa-se de diferentes tipos de livros e da biblioteca também, como um espaço de consulta de professores para poderem ter visões diferentes na transmissão das matérias. Mas, como se ouviu de alguns professores, “sem a biblioteca, sem os livros, fica difícil”.

Ora, por estes manuais estarem em circulação nas escolas por mais de três décadas, muitas pessoas que usaram estes livros quando crianças acabaram por ter registros de memória dos conteúdos dos mesmos. Destaca-se a *História dos avós*, livro de leitura para o 4º ano escolar, que foi objeto de estudo exploratório realizado²⁵. Retomam-se aqui alguns trechos dessas contribuições para enfatizar as reações afetivas com essas obras ainda em circulação no país.

O livro me traz memórias do tempo quando eu estava estudando ainda a quarta classe (4º ano), de colegas, professores, principalmente a memória da minha avó (Nembali Mané, 28 anos).

Na verdade, aquele livro retrata a nossa questão específica... Muitas das vezes, a nossa aproximação acontece mais com nossas avós, o livro tenta trazer esta realidade, aprendemos mais com os nossos avós. No meu caso, quando eu ia para a minha tabanca, minha avó me comprava meu balde, minha bacia para ir apanhar o caju, eu encontrava tudo organizado (Aparício Marques Vieira, 28 anos).

Hoje, olhando para o livro, tenho bons sentimentos porque é um livro que fez parte da minha infância e me ensinou o respeito, djumbai (divertir) junto das pessoas no momento de contar as histórias ouvidas pela avó (Terezinha Insul, 25 anos).

²⁵ Estudo apresentado na 16ª Conferência IARTEM de Florença, 6 a 8 de abril de 2022, sobre Livros Didáticos e Mídias Educativas, a ser publicado em 2024.

Entende-se que o livro marcou pessoas de uma geração no país com as suas histórias, personagens, ensinamentos que ficaram na memória de muitos alunos. Porém, com as transformações ocorridas no setor de ensino guineense durante todo esse período em que os livros se encontram nas escolas do país, pode-se entender que há necessidade de novas propostas e de atualização destes materiais, apesar de seu valor na experiência de escolarização de várias gerações de guineenses.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto de pesquisa inicial voltava-se à análise de livros didáticos usados na Guiné-Bissau, com o intuito de entender a circulação dessas obras e o uso dos mesmos nos espaços escolares para conhecer os saberes transmitidos por meio deles. Todavia, as primeiras buscas na internet durante a pandemia de Corona vírus evidenciavam que poucas informações seriam obtidas pelas redes e que, embora alguns textos relativos à educação no país estivessem disponíveis, poucos trabalhos acadêmicos e poucas referências aos manuais foram localizados. Foi possível verificar que o país carece de estudos do gênero e também de bancos/bases de dados em relação a esta temática de pesquisa.

O andamento da pesquisa empírica levou à busca de alternativas que permitissem a realização de trabalho de campo. Com apoio de uma organização não governamental, a *The Dos Santos Foundation*, e do NPPD/UFPR, viajei para a Guiné-Bissau em dezembro de 2022, depois de quase nove (9) anos no Brasil (período em que fiquei no estado da Bahia cumprindo com as minhas obrigações acadêmicas), já no momento de finalização do tempo previsto para o Mestrado. Assim, com algum atraso, foi possível ir ao encontro de livros escolares que circulam no país.

Na capital Bissau, pude andar pelas ruas e ver livros disponíveis para compra. Certamente não são apenas esses que circulam nas escolas, uma vez que há escolas confessionais e de grupos culturais específicos com as quais não fiz contato naquele momento, privilegiando apenas as escolas públicas e do sistema de autogestão. Nessas caminhadas pelas ruas da cidade, pude adquirir livros que encontrei à venda em diferentes lugares, como bancas, feiras e fotocopiadoras.

Também foi possível conversar com pessoas que de alguma forma se relacionaram ou se relacionam com os manuais escolares, como professores/as, autores/as e funcionários/as que desenvolveram alguma atividade relacionada aos livros escolares. Eles não estão identificados e as informações colhidas não foram incorporadas de forma explícita por questões de ética da pesquisa. Mas esses contatos contribuíram para compreender algumas dificuldades e tensões existentes, as quais, de alguma forma, estão contempladas no texto, ainda que com limites.

Finalmente, posso dizer que, em relação aos meus objetivos iniciais, pude conhecer e apresentar nesta dissertação alguns elementos que compõem a

complexa rede na qual os manuais escolares se inserem: as relações de poder com as culturas de origem; a problemática do ensino em língua portuguesa nos manuais, elemento que distancia os livros da língua falada e cria dificuldades de aprendizado em todos os componentes curriculares; as dificuldades econômicas que definem modos de produzir e de distribuir os livros e, com eles, os conhecimentos universais que a escolarização privilegia; indícios das relações da produção com o Estado, por meio do Ministério da Educação; a dependência político-institucional em relação ao financiamento internacional dos livros e também em relação a sua impressão, que se dá em outros países.

São questões complexas, que marcam a produção e a circulação de livros escolares no país. O esforço realizado trouxe elementos com potencialidade de aprofundamento e, assim, restam questões a pesquisar. A aproximação com o conteúdo e a forma dos conhecimentos presentes nos livros foi feita ao início do curso, em estudo exploratório que tomou como referência uma cópia do livro *História dos Avós*, obtida pela internet com a ajuda de colegas. O estudo mostrou a potencialidade de análise dos livros escolares, em especial quanto às relações identitárias materializadas nos diferentes exemplares coletados. O tempo não permitiu avançar nesse estudo, que poderá ser retomado em trabalhos posteriores.

Encerro destacando que pude ouvir depoimentos de adultos sobre sua relação com esses livros. Estudantes na década de 1990 hoje relembram histórias que leram nessas mesmas obras que encontrei circulando na Guiné-Bissau hoje. Memórias que provocam análises sobre o significado e a função dos livros, impressos ou fotocopiados, na constituição desses sujeitos, mesmo em tempos de cultura digital.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Hilda Maria Ferreira de. **Educação e transformação social: formas alternativas de educação em país descolonizado**. 239 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Fundação Getúlio Vargas. Instituto de Estudos Avançados em Educação. Departamento de Filosofia da Educação. Rio de Janeiro, 1981. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/9175>. Acesso em: 5 jan. 2022.
- APPLE, M. W. **Cultura e comércio do livro didático**. Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- ASSEMBLEIA NACIONAL POPULAR - CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA. Disponível em: <https://www.stf.jus.br/arquivo/cms/jurisprudenciaPesquisaCplp/anexo/quinebissau.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2020.
- AUGEL, M. P. O crioulo guineense e a oratura. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 10, n. 19, p. 69- 91, 2. sem./2006.
- BÂ, A. Hampaté. A tradição viva. Cap. 8. *In*: KI-ZERBO, Joseph (Ed.). **História geral da África, I: Metodologia e pré-história da África**. 2. ed. rev. Brasília: UNESCO, 2010. 992 p.
- CÁ, Lourenço Ocuni. **Perspectiva histórica do sistema educacional da Guiné-Bissau**. 265 f. Tese (Doutorado em Educação) -Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. São Paulo, 2005. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/253256> Acesso em: 10 jun. 2021.
- CÁ, Virgínia José Baptista. **Língua e ensino em contexto de diversidade linguística e cultural: o caso de Guiné-Bissau**. 176 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte (MG) 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUBD-9XCK5W>. Acesso em: 14 jan. 2020.
- CAMPUS de São Francisco do Conde (BA) é inaugurado nesta segunda-feira (12). 2014. Disponível em: <http://www.unilab.edu.br/noticias/2014/05/09/campus-desao-francisco-do-conde-ba-e-inaugurado-nesta-segunda-feira-12/>. Acesso em: 12 nov. 2016.
- CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo Cassiano. **O Impacto do PNLD no Ensino de História: Cifrões e Ideologia**. Disponível em: https://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1373917364_ARQUIVO_ANPUHfinalCeliaCassiano-2013.pdf Acesso em: 1 jan. 2021
- CHARTIER, R. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: UNESP, 1999.
- CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, set./dez. 2004. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ep/a/GNrkGpgQnmdcxwKQ4VDTgNQ/?format=pdf&lang=pt>
Acesso em: 22 fev. 2022.

COELHO, Alzira. **Análise dos Materiais Didáticos do Ensino da Língua Portuguesa no Ensino Primário na Guiné-Bissau**. 63 f. Monografia (Bacharel Interdisciplinar em Humanidades) - Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB. Bahia, São Francisco do Conde, 2022.

Disponível em:

https://repositorio.unilab.edu.br/jspui/bitstream/123456789/3041/1/2022_mono_alzira_coelho.pdf. Acesso em: 18 mar. 2023.

COMPARATO, Fábio Konder. **O ato geral de conferência de Bruxelas de 1890**.

Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/educar/redeedh/anthist/brux1890.htm>.

Acesso em: 11 ago. 2023.

CORREIA, Nuna Nunes. Ensino da língua portuguesa e o Livro Didático no Ensino Fundamental guineense. **Revista Gatilho**, Juiz de Fora, v. 23, p. 38-55, 2022.

Disponível em: <https://periodicos.uff.br/index.php/gatilho/article/view/38554/25582>.

Acesso em: 14 jun. 2023.

COUTO, Hildo Honório do; EMBALÓ, Filomena. Literatura, Língua e Cultura na Guiné-Bissau. Um país da CPLP. **Revista Brasileira de Estudos Crioulos e Similares**, Brasília, n. 20, 2010.

DARNTON, Robert. O que é a história do livro? Revisitado. **ArtCultura**, Uberlândia, v. 10, n. 16, p. 155-169, jan.-jun. 2008.

DIAS, T. N. F. G. **Gênero e educação. Representação da Mulher nos Livros Didáticos do Ensino Básico dos 1.º e 2.º Ciclos na Guiné-Bissau**. 2021.

Dissertação (Mestrado) - Universidade de Lisboa, 2021. Disponível em:

<https://repositorio.ul.pt/handle/10451/48955>. Acesso em: 3 jan. 2023.

EMBALÓ, Filomena. O crioulo da Guiné-Bissau: Língua Nacional e Fator de Identidade Nacional. Disponível em:

<https://pt.scribd.com/document/547503457/Emballo-2008> Acesso em: 18 nov. 2019.

ESCOLANO, A. Benito (Ed.). **Curriculum editado y sociedade del conocimiento: texto, multimedialidad y cultura de la escuela**. Valencia, Espanha: Editorial Tirant lo Blanch, 2006.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 1. ed. Brasília: Plano Editora, 2003, v. 1. 72 p.

FREIRE, P. **Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FURTADO, Alexandre. Teoria de Investigação sobre a história do ensino. **Soronda. Revista de Estudos Guineenses**, n. 001, janeiro de 1986.

FURTADO, Alexandre Brito Ribeiro. **Administração e gestão da Educação na Guiné-Bissau: incoerências e discontinuidades**. 719 f. Tese (Doutorado em Ciências de Educação) - Universidade de Aveiro-Departamento de Ciências da

Educação, 2005. Disponível em:

<https://ria.ua.pt/bitstream/10773/1098/1/2005001736.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2022.

GARCIA, T. M. F. Braga. Dimensões institucionais e acadêmicas das culturas escolares na configuração dos livros de alfabetização no Brasil. *In*: CARDOSO, Cancionila J.; AMÂNCIO, Lázara Nanci; RODRIGUES, Silvia; BERTOLDO, Sandra (Org.). **História(s) de Alfabetização, leitura e escrita**: concepções, práticas, materialidades. 1. ed. Rondonópolis, MT: EdUFR, 2022. v. 1, p. 49-73.

GARCIA, T. M. F. B.; BARBOSA, W. Livros didáticos em espaços sociocomunitários. Para além dos muros escolares, novas funções. **Pedagogia Social, Revista Interuniversitaria**, v. 39, p. 75-86, 2021.

GARCIA, T. M. F. B.; RODRÍGUEZ, Jesús Rodríguez; ANICHINI, Alessandra. Apresentação - Pesquisas sobre manuais escolares e mídias educativas: tensões e interações entre impresso e digital. **Educar em Revista**, v. 35, p. 9-18, 2019.

GARCIA, T. M. F. B. ; ZOIA, A. Manuais escolares: sobre as tramas de complexas relações. **Revista Eventos Pedagógicos**, v. 12, p. 265-283, 2021.

GASPAR, Sérgio; FERNANDES, Sofia. **Guia Gramatical**. Bissau (Guiné-Bissau). 2014. 2ª Edição INACEP.

GOHN, M. G. Educação não formal nas instituições Sociais. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 18, n. 39, p. 59-75, set./dez. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.22196/rp.v18i39.3615>. Acesso em: 20 jun. 2021.

GUERRA CIVIL NA GUINÉ-BISSAU. Disponível em:

https://pt.wikipedia.org/wiki/Guerra_Civil_na_Guin%C3%A9-Bissau#:~:text=A%20Guerra%20civil%20na%20Guin%C3%A9,10%20de%20Maio%20de%201999. Acesso em: 14 ago. 2022.

HARKOT-DE-LA-TAILLE, Elizabeth; SANTOS, Adriano Rodrigues dos. Sobre escravos e escravizados: percursos discursivos da conquista da liberdade. *In*: SIMPÓSIO NACIONAL DISCURSO, IDENTIDADE E SOCIEDADE, 3.; SIMPÓSIO INTERNACIONAL DISCURSO, IDENTIDADE E SOCIEDADE, 1. “Dilemas e Desafios na Contemporaneidade”, 2012. **Anais...** Campinas, SP, 2012, p. 1-13. Disponível em:

https://www.iel.unicamp.br/sidis/anais/pdf/HARKOT_DE_LA_TAILLE_ELIZABETH.pdf. Acesso em: 30 jun. 2021.

HISTÓRIA DO ESCUDO. Disponível em:

[https://www.infopedia.pt/apoio/artigos/\\$historia-do-escudo](https://www.infopedia.pt/apoio/artigos/$historia-do-escudo). Acesso em: 24 jun. 2023.

INDENE, Dam Luis. **Educação e o acesso aos livros didáticos e científicos nas bibliotecas de Bissau, na Guiné-Bissau, localizados nas redes digitais**. 95 f. Memorial. Programa de Estudos Pós-Graduados em Tecnologias da Inteligência e Design Digital da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Disponível em: <https://tede.pucsp.br/bitstream/handle/25935/1/Dam%20Luis%20Indene.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2023.

INSUL, Teresa. **Estudante guineense**. São Francisco do Conde, 2022. Entrevista.

INTANQUÊ, Sabino Tobana. **Desafios da Educação em Guiné-Bissau**: análise de livros didáticos de História e Geografia do Nono Ano da Educação Básica, sob Perspectiva da Descolonização. 2022. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Escola de Humanidades. Disponível em: <https://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/10583#preview-link0>. Acesso em: 14 ago. 2022.

INTUMBO, Incanha. Situação Sociolinguística da Guiné-Bissau. Disponível em: https://www.didinho.org/Arquivo/SIT_LING_GB_Incanha.pdf Acesso em: 7 ago. 2020.

KOUDAWO, Fafali. Educação e Sociedade na África pré-colonial. **Revista de Estudos Guineenses (Soronda)**, Guiné-Bissau: ENEP, edição n. 12, 1991.

MACEDO, Francisco de. **A Educação na República da Guiné-Bissau**. 1976. Disponível em: https://www.relaappe.fe.unicamp.br/pf-relaappe/macedo_1977.pdf. Acesso em: 15 set. 2022.

MANÉ, Nembali. **Estudante guineense**. São Francisco do Conde, 2022. Entrevista.

MENDES, Leonel Vicente. **A escolarização e a formação de quadros nas regiões libertadas da Guiné-Bissau: uma perspectiva histórica (1963-1973)** [recurso eletrônico]. 1. ed. Curitiba: Brazil Publishing, 2021.

MENDY, Peter Karibe. A herança colonial e Desafios da Integração. **Soronda, Revista de Estudos Guineenses**, n. 016, julho de 1993.

MOEDA FRANCO CFA DEIXA DE SER UTILIZADA NA GUINÉ-BISSAU. Disponível em: <https://lusojornal.com/moeda-franco-cfa-deixa-de-ser-utilizada-na-guine-bissau/>. Acesso em: 14 jul. 2023.

NAMONE, D.; TIMBANE, A. A. Consequências do ensino da língua portuguesa no ensino fundamental na Guiné-Bissau 43 anos após a independência. **Mandinga – Revista de Estudos Linguísticos**, Redenção-CE, v. 1, n. 1, p. 39-57, 2017.

NSAOVINGA, Camilo Afonso Nanizau. **As características da educação tradicional africana**. 2019. Disponível em: <http://wizi-kongo.com/historia-do-reino-do-kongo/as-caracteristicas-da-educacao-tradicional-em-africa/>. Acesso em: 10 out. 2022.

PARTIDO AFRICANO PARA A INDEPENDENCIA DA GUINÉ E CABO VERDE. Disponível em: <https://bityli.com/joWqW>. Acesso em: 15 jul. 2021.

PEREIRA, Jerónimo. Ensino-aprendizagem e aquisição de Língua: o livro didático e a prática de aulas de Português no Ensino Básico Guineense. **Revista Areia**, n. 3, 2020. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/rea/article/view/10242/7395>. Acesso em: 18 out. 2022.

PINTO, A. **Alfabetização e Letramento em Língua Portuguesa em Guiné-Bissau. Uma Análise de livros didáticos de 1ª e 3ª classe/série**. Redenção: Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, 2018. Disponível em: <https://repositorio.unilab.edu.br/jspui/bitstream/123456789/1615/1/ARIANA%20DE%20ALMEIDA%20PINTO%20TCC.pdf>. Acesso em: 19 out. 2022.

PLANO DE AÇÃO, EDUCAÇÃO PARA TODOS. Disponível em: https://planipolis.iiep.unesco.org/sites/default/files/ressources/guinea_bissau_pna_ep_t.pdf. Acesso em: 24 jul. 2021.

PNLD. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12391:pnld>. Acesso em: 14 set. 2022.

RIBEIRO, Isabel Quinhones Levy Araújo. **Dinâmica do Ensino Popular na Guiné-Bissau**. Dissertação (Mestrado em Comunicação Educacional Multimédia) - Universidade Aberta/Lisboa, 2001. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/14521144.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2020.

RODRIGUEZ, J. R.; GARCIA, T. M F. B.; MUÑOZ MORENO, J. L.; ÁLVAREZ SEOANE, C. D. Recursos educativos y materiales didácticos en contextos sociocomunitarios. **Pedagogia Social Revista Interuniversitaria**, v. 39, p. 15-17, 2021.

SAMBU, Maimuna. **Análise do Manual Didático *Periquito Beta* da Guiné-Bissau: Uma reflexão na perspectiva de Português língua segunda**. 2017. 75 f. Dissertação (Mestrado em Ensino do Português como Língua Segunda e Estrangeira) - Universidade Nova de Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, 2017. Disponível em: <https://run.unl.pt/bitstream/10362/23068/1/Maimuna%20-%20Disserta%C3%A7%C3%A3o%20REV.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2023.

SANTOS, Beatriz Carvalho dos. **Entre Mouros e Cristãos: os mandingas da “Guiné de Cabo verde” (séc. XVI e XVII)**. 105 f. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Fluminense/RJ. Disponível em: <https://www.historia.uff.br/stricto/td/1688.pdf>. Acesso em: 14 out. 2022.

SEIDE, Seco Braima. **Organização Social, Política e Cultural da Etnia Balanta**. 56 f. Monografia de Graduação (Bacharel Interdisciplinar em Humanidades) - Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB. Bahia, São Francisco do Conde, 2017. Disponível em: https://repositorio.unilab.edu.br/jspui/bitstream/123456789/715/1/2017_mono_sseide.pdf. Acesso em: 7 dez. 2022.

SEMEDO, Maria Odete da Costa. Educação como direito. **Revista Guineense de Educação e Cultura: o estado na educação na Guiné-Bissau**, n. 1, 2011. Disponível em: <https://docplayer.com.br/11106946-Educacao-como-direito.html>. Acesso em: 3 jun. 2020.

SILVA, Brinsam Imelda Clotilde Mendes. **A abordagem do Ensino de “Verbo” em Livros de Português no Ensino Básico e Fundamental de Guiné-Bissau**. 2011. 58 f. Monografia (Graduação em Letras) - Universidade Federal de Campina Grande. 2011. Disponível em: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/bitstream/riufcg/28484/1/BRINSAM%20IMELDA%20CLOTILDE%20MENDES%20SILVA%20-%20MON.%20LIC.%20L%C3%8DNGUA%20PORTUGUESA%20CH%202011.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2023.

VEIGA, Cynthia Greive. A escolarização como projeto de civilização. **Revista Brasileira de Educação**, n. 21, p. 90-170, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/QsmTD5KL9kvn8BF9Z6dSynq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 fev. 2023.

VIEIRA, Aparício Marques. **Estudante guineense**. São Francisco do Conde, 2022. Entrevista.

VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard, THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 33, p. 7-47, 2001.

Manuais Escolares Analisados

ANNELL, Birgitta; BENOIT, Monica. **Periquito caderno de caligrafia 1**. 1. ed. 1992. Editora Escolar. CTP Printers, Cape Town, África do Sul. 2016. 28 p.

BARROS, Aurora F. de; BENOIT, Monica; COSTA, Leontina Semedo. **Periquito Alfa, 1º ano – Fase propedêutica**. 1. ed. 1991. Editora Escolar. CTP Printers, Cape Town, África do Sul. 2016. 48 p.

BARROS, Aurora F. de; MENDES, Maria do Carmo; COSTA, Leontina Semedo. **Periquito Beta - Leitura e escrita, 1º ano**. 1. ed. 1993. Editora Escolar. CTP Printers, Cape Town, África do Sul. 2016. 87 p.

BARROS, Aurora F. de; MENDES, Maria do Carmo; FERREIRA, Aida Pereira Barreto. **Conta Comigo Matemática 1º ano**. 1. ed. 1998. Editora Escolar. CTP Printers, Cape Town, África do Sul. 2016. 76 p.

BARROS, Aurora F. de; MENDES, Maria do Carmo; FERREIRA, Valentina Joaquim Ferreira; MACHADO, Maria do Carmo. **Viva a Leitura!** 1. ed. 1994. Editora Escolar. CTP Printers, Cape Town, África do Sul. 2016. 88 p.

BARROS, Aurora F. de; MENDES, Maria do Carmo; FERREIRA, Valentina Joaquim Ferreira. **Nélio e os amigos – caderno de exercícios**. 1. ed. 1996. PAEB – Editora Escolar. SIPS, Dacar, 2004, Dacar - Senegal. 2016. 95 p.

BARROS, Aurora F. de; MENDES, Maria do Carmo. **Viva a Leitura! Caderno de exercícios, 2ª classe**. 1. ed. 1994. Editora Escolar. CTP Printers, Cape Town, África do Sul. 2016. 27 p.

BENOIT, Monica; **Viva a Leitura! Leitura, 2ª classe**. 1. ed. 1999. Editora Escolar. CTP Printers, Cape Town, África do Sul. 2016. 27 p.

CARDOSO, Alzira; TAVARES. Amândia; CAMARÁ, Mómo. **O Pelicano, Matemática 3ª classe**. 1. ed. 1995. PAEB – Firkidja – Banco Mundial. SIPS, Dacar, 2002, Dacar - Senegal. 2016. 88 p.

CARDOSO, Alzira; TAVARES. Amândia; CAMARÁ, Mómo. **O Pelicano, Matemática, 4º ano**. 1. ed. 1996. Editora Escolar. CTP Printers, Cape Town, África do Sul. 2016. 80 p.

CASIMIRO, Maria Teresa Moreira; CASSAMÁ, Maria Isabel; KING. Ema Rosa. **A Nossa Vida, Ciências Sociais, 4ª classe**. 1. ed. 1996. PAEB – Firkidja – Banco Mundial. SIPS, Dacar, Dacar - Senegal. 2001. 52 p.

CASSAMÁ, Maria Isabel; CAMARÁ, Infali; DIAS, Albertina L. G. M. **Ao Encontro da Vida, Ciências Sociais, 5ª classe, Livro do aluno**. 1. ed. 2002. Editora Escolar – Banco Mundial. SIPS, Dacar, Dacar - Senegal. 2001. 72 p.

CASSAMÁ, Maria Isabel; CAMARÁ, Infali; DIAS, Albertina L. G. M. **O Tempo e a História, Ciências Sociais, 6ª classe, Livro do aluno**. 1. ed. 2003. Editora Escolar, *Nó Kunsi*, República da Guiné-Bissau. SIPS, Dacar, Dacar - Senegal. 2001. 100 p.

COSTA, Leontina Semedo; DELGADO, Filomena. **A Nossa Vida, Ciências Sociais, 3ª classe**. 1. ed. 1998. PAEB – Firkidja – Banco Mundial. SIPS, Dacar, 2002, Dacar - Senegal. 2016. 44 p.

MAMADOU, Djallo. **Conta Comigo, Matemática 2ª classe**. 1. ed. 1993. PAEB – Editora Escolar. SIPS, Dacar, 2004, Dacar - Senegal. 2016. 88 p.

MENDES, Maria do Carmo; FERREIRA, Valentina Joaquim; MACHADO, Maria do Carmo. **Histórias dos Avós, Caderno de Exercícios, 4º ano**. 1. ed. 1997. Editora Escolar. CTP Printers, Cape Town, África do Sul. 2016. 69 p.

MENDES, Maria do Carmo; FERREIRA, Valentina Joaquim; MACHADO, Maria do Carmo. **Histórias dos Avós, Leitura, 4º ano**. 1. ed. 1996. Editora Escolar. CTP Printers, Cape Town, África do Sul. 2016. 56 p.

NHAGA, Armando *et al.* **Conta Comigo, Matemática, 1º ano**. 1. ed. 1991. Editora Escolar. CTP Printers, Cape Town, África do Sul. 2016. 88 p.

OCITTI, F. Odet G.; KIYIMBA, J.; KIYIMBA, J. D. S. **Basic Primary Science – O meu ambiente, livro do aluno 1**. 1. ed. 1989. Longman Group / Editora Escolar. CTP Printers, Cape Town, África do Sul. 2016. 28 p.

OCITTI, F. Odet G.; KIYIMBA, J.; KIYIMBA, J. D. S. **Basic Primary Science – O meu ambiente, livro do aluno 2**. 1. ed. 1994. Longman Group / Editora Escolar. SIPS, Dacar, 2004, Dacar - Senegal. 2016. 44 p.

SOLLA, Luisa; CRUZ, Madalena; OLIVEIRA, Américo. **“Comunicar... em Português” 5**. 1. ed. 1996. Escola Superior de Educação de Setúbal/IPS/INDE. CTP Printers, Cape Town, África do Sul. 2016. 83 p.

SOLLA, Luisa; CRUZ, Maria Madalena. **“Comunicar... em Português” 6**. 1. ed. 1998. Escola Superior de Educação de Setúbal/IPS/INDE. CTP Printers, Cape Town, África do Sul. 2016. 132 p.

SOLLA, Luisa; CRUZ, Madalena; OLIVEIRA, Américo. **“Comunicar... em Português” 5**. 1. ed. 1998. SIPS, Dacar - Senegal. 2001. 110 p.

SPENCER, Filomena; FELIPE, Leonor; VAZ, Natália. **Matemática 5º ano**. 1. ed. 2002. PAEB – Firkidja – Banco Mundial. SIPS, Dacar - Senegal. 2002. 112 p.

SPENCER, Filomena; FELIPE, Leonor; VAZ, Natália. **Matemática 6º ano**. 1. ed. 2002. Escola Superior de Educação de Setúbal/IPS/INDE. CTP Printers, Cape Town, África do Sul. 2016. 106 p.

Documentos Consultados

ESTATUTO dos indígenas portugueses das províncias da Guiné, Angola e Moçambique. Decreto lei Nº 39.666, 1995. Agência Geral do Ultramar Lisboa.

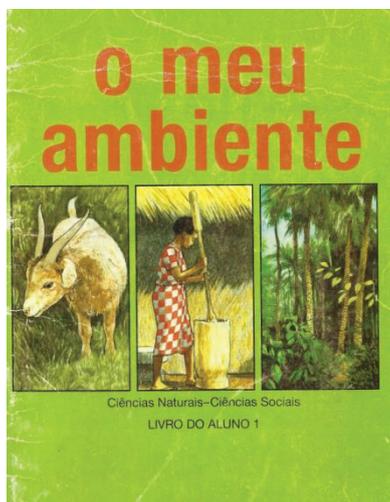
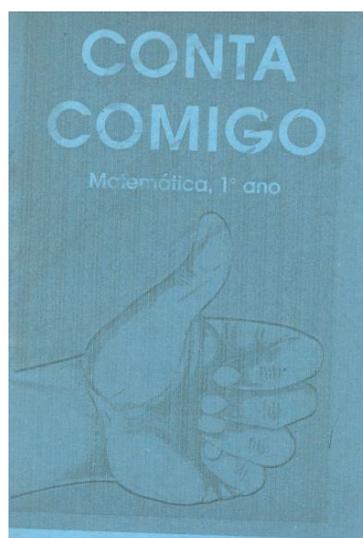
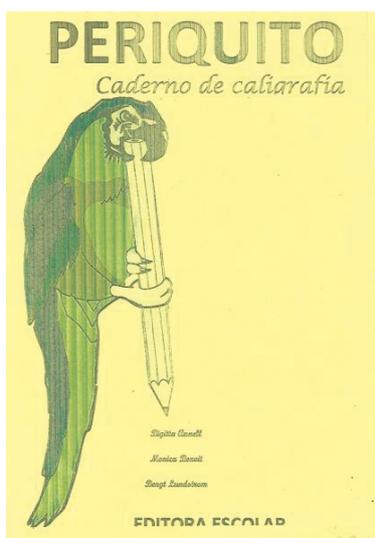
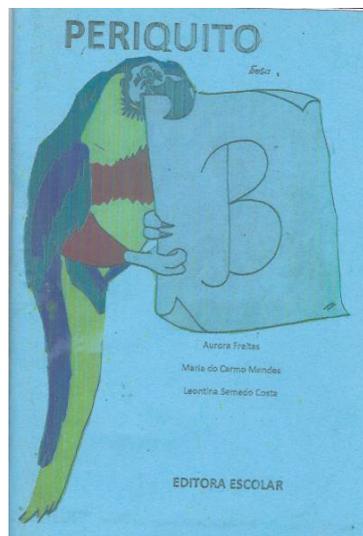
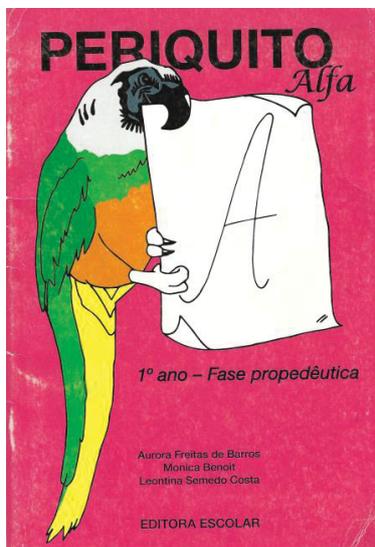
INSTITUTO NACIONAL DE ESTATISTICA (INE). TERCEIRO RECENSEAMENTO GERAL DA POPULAÇÃO E HABITAÇÃO 2009. Guiné-Bissau 2009.

INDE - BOLETIM OFICIAL – julho de 1989. Nº 30.

PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO DA GUINÉ-BISSAU, 2004.

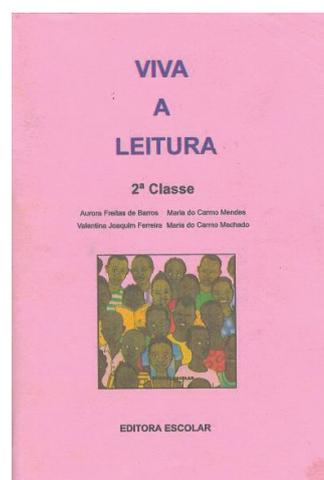
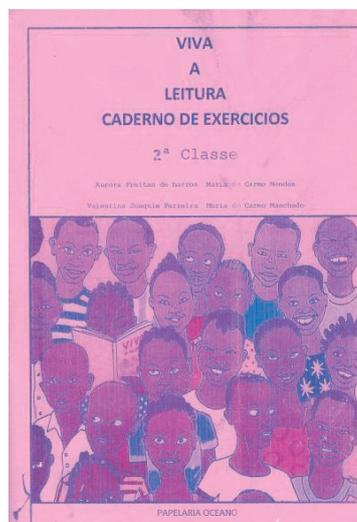
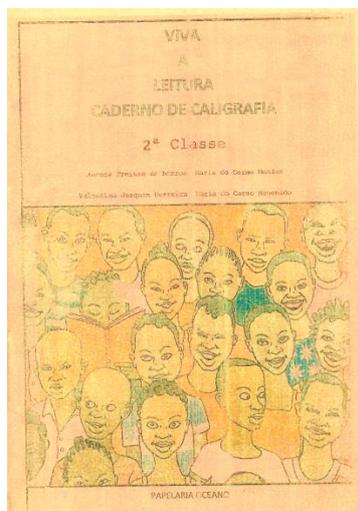
APÊNDICE 1 – CAPAS

Capas dos livros do 1º ano escolar 2022/2023.



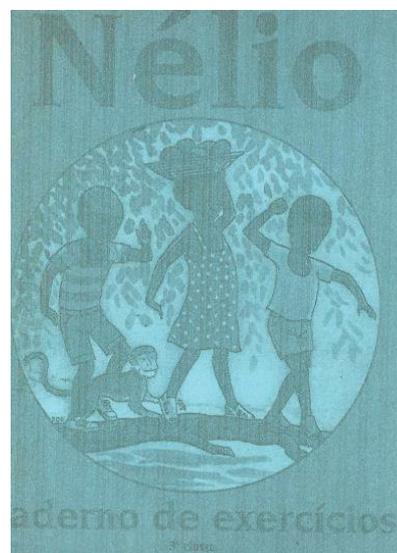
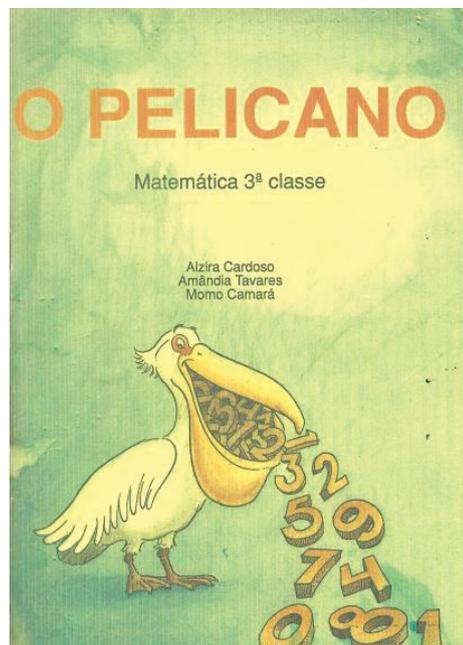
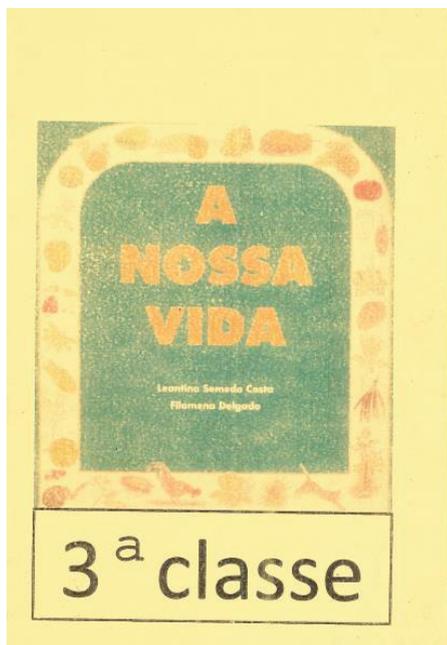
As imagens reproduzem capas do livro de Periquito Beta 1 (leitura e escrita), Conta Comigo (matemática), Periquito (caderno de caligrafia), Periquito Alfa (fase propedêutica) e o Meu Ambiente (ciências naturais). Todos pertencem ao primeiro ano escolar.

Capas dos livros do 2º ano escolar 2022/2023.



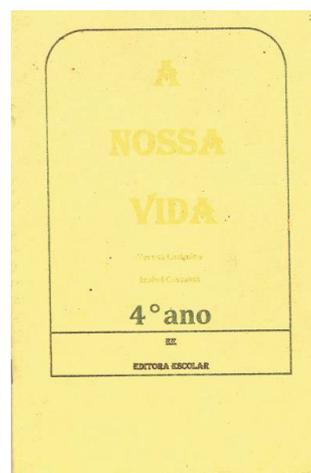
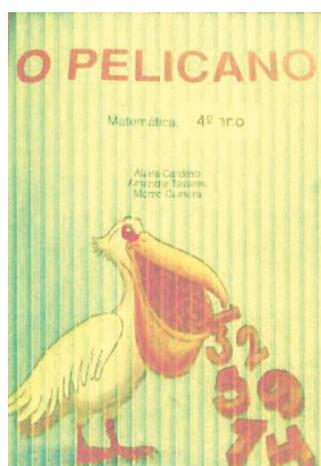
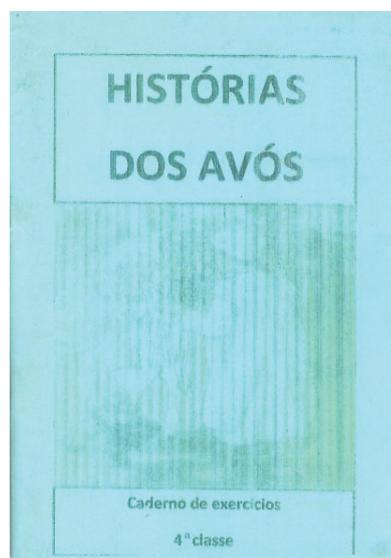
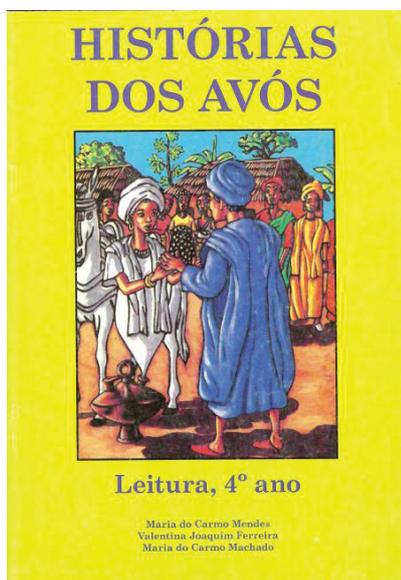
As imagens reproduzem capas do livro de VIVA A LEITURA (caderno de caligrafia) VIVA A LEITURA (caderno de exercícios), CONTA COMIGO (matemática), VIVA A LEITURA (leitura) e o Meu Ambiente (ciências naturais e ciências sociais). Todos pertencem ao segundo ano escolar.

Capas dos livros do 3º ano escolar 2022/2023.



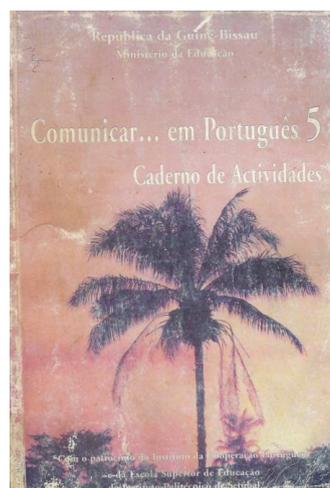
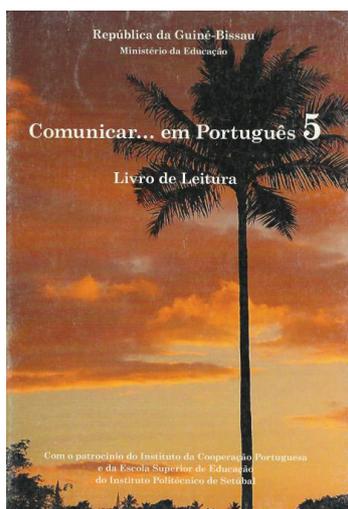
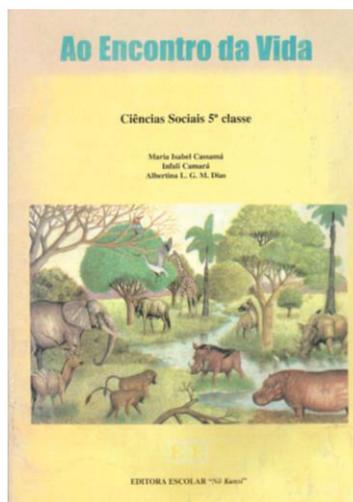
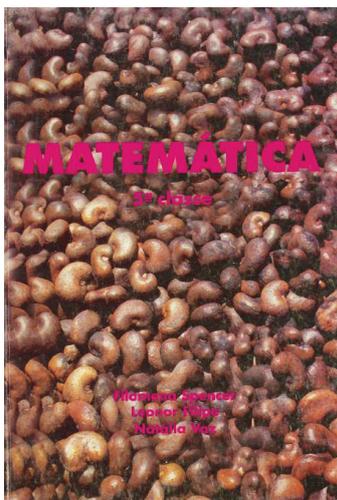
As imagens reproduzem capas do livro de A NOSSA VIDA (ciências naturais e ciências sociais), Nélio (caderno de exercícios) Nélio e os Amigos (leitura) e O PELICANO (matemática). Todos pertencem ao terceiro ano escolar.

Capas dos livros do 4º ano escolar 2022/2023.



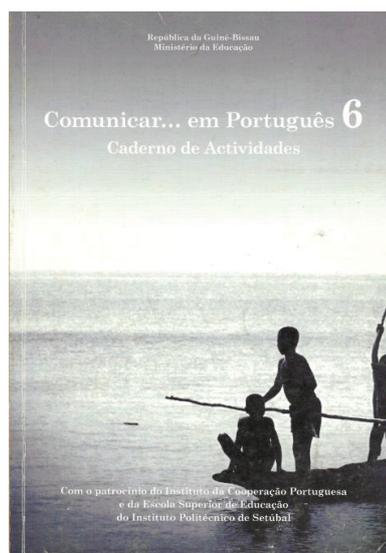
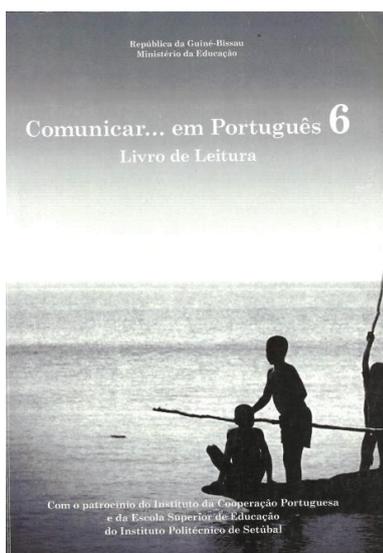
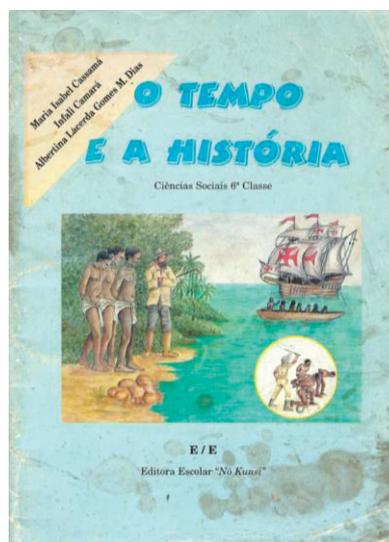
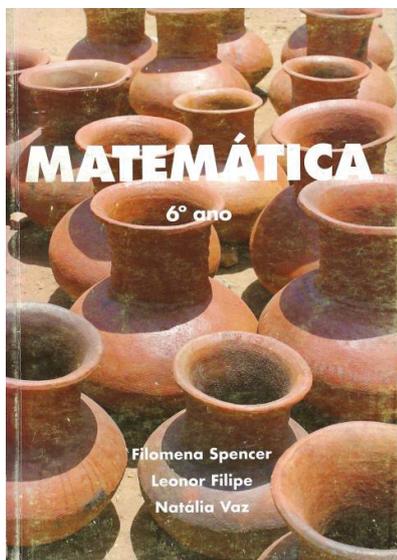
As imagens reproduzem capas do livro de HISTÓRIA DOS AVÓS (leitura), O PELICANO (matemática) HISTÓRIA DOS AVÓS (caderno de exercícios), e A NOSSA VIDA (ciências naturais e ciências sociais). Todos pertencem ao quarto ano escolar.

Capas dos livros do 5º ano escolar 2022/2023.



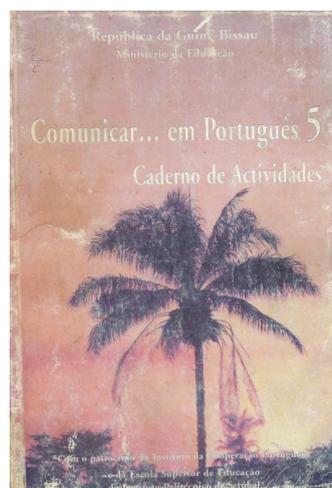
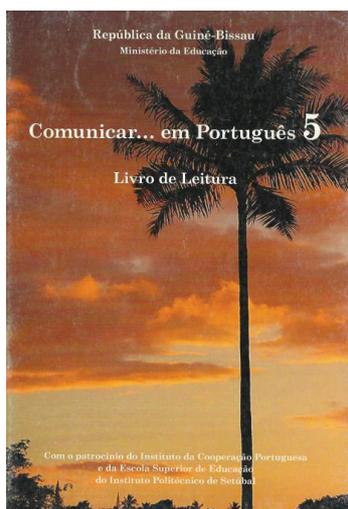
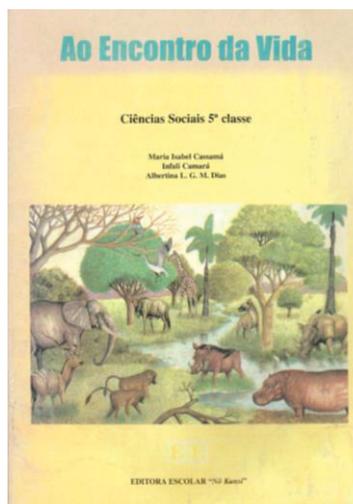
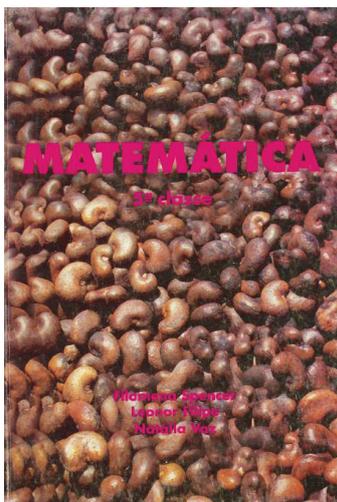
As imagens reproduzem capas dos livros de MATEMÁTICA, COMUNICAR... em Português 5 (caderno de atividades), COMUNICAR... em Português 5 (livro de leitura) e AO ENCONTRO DA VIDA (ciências sociais). Todos pertencem ao quinto ano escolar.

Capas dos livros do 6º ano escolar 2022/2023.



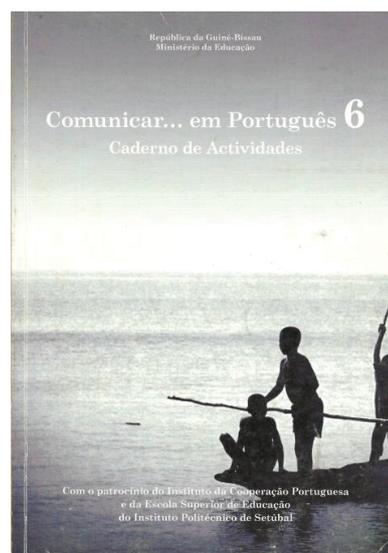
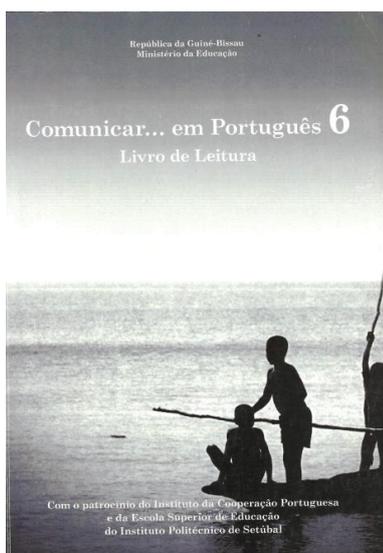
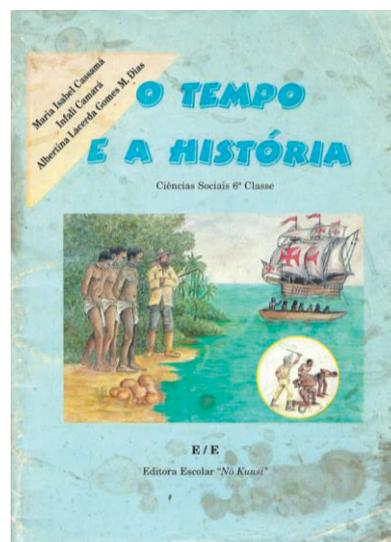
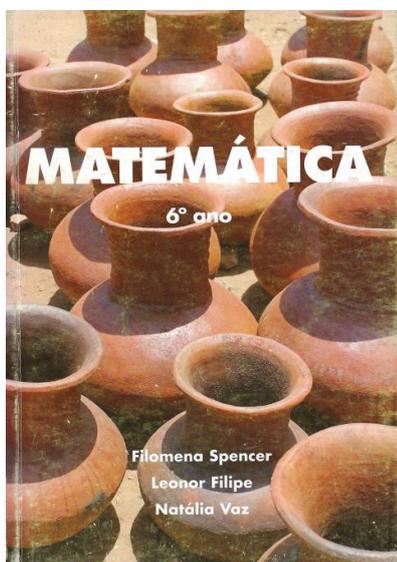
As imagens reproduzem capas do livro Comunicar... em Português 6 (livro de leitura), MATEMÁTICA, O TEMPO E A HISTÓRIA (ciências sociais) e Comunicar... em Português 6 (caderno de atividades). Todos pertencem ao sexto ano escolar.

Capas dos livros do 5º ano escolar 2022/2023.



As imagens reproduzem capas dos livros de MATEMÁTICA, COMUNICAR... em Português 5 (caderno de atividades), COMUNICAR... em Português 5 (livro de leitura) e AO ENCONTRO DA VIDA (ciências sociais). Todos pertencem ao quinto ano escolar.

Capas dos livros do 6º ano escolar 2022/2023.



As imagens reproduzem capas do livro Comunicar... em Português 6 (livro de leitura), MATEMÁTICA, O TEMPO E A HISTÓRIA (ciências sociais) e Comunicar... em Português 6 (caderno de atividades). Todos pertencem ao sexto ano escolar.