



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO, FILOSOFIA E  
HISTÓRIA DAS CIÊNCIAS

**ANTONIO ALFA CANDÉ**

**EDUCAÇÃO CIENTÍFICA, EDUCAÇÃO AMBIENTAL E COMUNIDADES  
TRADICIONAIS: UM ESTUDO DE PRÁTICAS SUSTENTÁVEIS NO USO DE  
PLANTAS CABACEIRAS (BAOBÁS) PELA ETNIA FULA EM GUINÉ- BISSAU**

**Salvador  
2023**

**ANTONIO ALFA CANDÉ**

**EDUCAÇÃO CIENTÍFICA, EDUCAÇÃO AMBIENTAL E COMUNIDADES  
TRADICIONAIS: UM ESTUDO DE PRÁTICAS SUSTENTÁVEIS NO USO DE  
PLANTAS CABACEIRAS (BAOBÁS) PELA ETNIA FULA EM GUINÉ-BISSAU**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino, Filosofia e História de ciências, na linha de pesquisa Ensino de Ciências, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Rosiléia Oliveira de Almeida

**Salvador  
2023**

Candé, Antonio Alfa.

Educação científica, educação ambiental e comunidades tradicionais [recurso eletrônico] : um estudo de práticas sustentáveis no uso de plantas cabaceiras (baobás) pela etnia Fula em Guiné Bissau / Antonio Alfa Candé. – Dados eletrônicos. - 2023.

Orientador: Profª. Drª. Rosiléia Oliveira de Almeida.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. Programa de Pós- Graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências, Salvador, 2023.

Programa de Pós-Graduação em convênio com a Universidade Estadual de Feira de Santana.

Disponível em formato digital.

Modo de acesso: <https://repositorio.ufba.br/>

1. Conhecimento tradicional associado. 2. Educação ambiental. 3. Decolonização. 4. Fula (Povo africano). 5. Guiné-Bissau. I. Almeida, Rosiléia Oliveira de. II. Universidade Federal da Bahia. Programa de Pós-Graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências. III. Universidade Estadual de Feira de Santana. IV. Título.

CDD 306.45 - 23. ed.




Universidade Federal da Bahia

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO, FILOSOFIA E  
HISTÓRIA DAS CIÊNCIAS (PPGEFHC)**


**ATA Nº 1**

Ata da sessão pública do Colegiado do PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO, FILOSOFIA E HISTÓRIA DAS CIÊNCIAS (PPGEFHC), realizada em 06/07/2023 para procedimento de defesa da Dissertação de MESTRADO EM ENSINO, FILOSOFIA E HISTÓRIA DAS CIÊNCIAS no. 1, área de concentração Educação Científica e Formação de Professores, do(a) candidato(a) ANTONIO ALFA CANDÉ, de matrícula 2020106753, intitulada EDUCAÇÃO CIENTÍFICA, EDUCAÇÃO AMBIENTAL E COMUNIDADES TRADICIONAIS: UM ESTUDO DE PRÁTICAS SUSTENTÁVEIS NO USO DE PLANTAS CABACEIRAS (BAOBÁS) PELA ETNIA FULA EM GUINÉ- BISSAU. Às 09:00 do citado dia, Sala virtual do PPGEFHC na Plataforma RNP, foi aberta a sessão pelo(a) presidente da banca examinadora Profª. Dra. ROSILEIA OLIVEIRA DE ALMEIDA que apresentou os outros membros da banca: Prof. Dr. FABIO PESSOA VIEIRA e Profª. Dra. JAMILE BORGES DA SILVA. Em seguida foram esclarecidos os procedimentos pelo(a) presidente que passou a palavra ao(à) examinado(a) para apresentação do trabalho de Mestrado. Ao final da apresentação, passou-se à arguição por parte da banca, a qual, em seguida, reuniu-se para a elaboração do parecer. No seu retorno, foi lido o parecer final a respeito do trabalho apresentado pelo(a) candidato(a), tendo a banca examinadora aprovado o trabalho apresentado, sendo esta aprovação um requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre. Em seguida, nada mais havendo a tratar, foi encerrada a sessão pelo(a) presidente da banca, tendo sido, logo a seguir, lavrada a presente ata, abaixo assinada por todos os membros da banca.

Documento assinado digitalmente  
 JAMILE BORGES DA SILVA  
Data: 10/07/2023 11:55:36-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>


**Dra. JAMILE BORGES DA SILVA, UFBA**

Examinadora Externa ao Programa

Documento assinado digitalmente  
 FABIO PESSOA VIEIRA  
Data: 08/07/2023 09:24:04-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

**Dr. FABIO PESSOA VIEIRA, UFBA**

Examinador Interno


Documento assinado digitalmente  
 Rosileia Oliveira de Almeida  
Data: 06/07/2023 23:13:26-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

**Dra. ROSILEIA OLIVEIRA DE ALMEIDA, UFBA**

Presidente

**ANTONIO ALFA CANDÉ**

Mestrando(a)

Documento assinado digitalmente  
 ANTONIO ALFA CANDE  
Data: 10/07/2023 14:57:05-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>



Universidade Federal da Bahia

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO, FILOSOFIA E  
HISTÓRIA DAS CIÊNCIAS (PPGEFHC)**

**FOLHA DE CORREÇÕES**

ATA Nº 1

**Autor(a): ANTONIO ALFA CANDÉ**

**Título: EDUCAÇÃO CIENTÍFICA, EDUCAÇÃO AMBIENTAL E COMUNIDADES  
TRADICIONAIS: UM ESTUDO DE PRÁTICAS SUSTENTÁVEIS NO USO DE  
PLANTAS CABACEIRAS (BAOBÁS) PELA ETNIA FULA EM GUINÉ- BISSAU**

**Banca examinadora:**

Prof(a). JAMILE BORGES DA SILVA Examinadora Externa ao  
Programa

Prof(a). FABIO PESSOA VIEIRA Examinador Interno

Prof(a). ROSILEIA OLIVEIRA DE ALMEIDA Presidente

---

Os itens abaixo deverão ser modificados, conforme sugestão da banca

1.  INTRODUÇÃO
2.  REVISÃO BIBLIOGRÁFICA
3.  METODOLOGIA
4.  RESULTADOS OBTIDOS
5.  CONCLUSÕES

COMENTÁRIOS GERAIS:

---

Declaro, para fins de homologação, que as modificações, sugeridas pela banca examinadora, acima mencionada, foram cumpridas integralmente.

Documento assinado digitalmente

gov.br

Rosileia Oliveira de Almeida  
Data: 06/07/2023 23:16:44-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

**Prof(a). ROSILEIA OLIVEIRA DE ALMEIDA**

Orientador(a)

## RESUMO

O contexto da educação em Guiné-Bissau e principalmente na aldeia de Québo explicita as falhas ocorridas ao longo do tempo no que tange ao ensino de Ciências e à abordagem sobre educação ambiental, sendo recorrente a não inclusão do diálogo de saberes tradicionais oriundos dos grupos étnicos, como os Fulas. Nesse sentido, é necessário focar nos aspectos que ultrapassam os saberes baseados somente no eurocentrismo, que torna o conhecimento científico como detentor da verdade absoluta. Ao longo dos anos surgiram questionamentos quanto a esse tipo de pensamento, a partir do reconhecimento de que há várias formas de saberes, todas elas legítimas. Essa bandeira é defendida pela corrente decolonial, que se posiciona contra essa visão universalista na educação e nas relações humanas pautadas na hierarquização, que é fruto da colonização europeia. Ademais, o mundo se depara com problemas ambientais graves, cujas consequências são alterações climáticas, secas extremas, ventos e chuvas anormais e são originadas pela ação dos seres humanos e em decorrência do capitalismo, que visa somente o lucro. É necessário promover uma educação científica e uma educação ambiental que visem à inclusão de ideias e vozes de populações tradicionais e os seus saberes nesse debate, com compromisso em superar a colonialidade, marcada pela discriminação e superioridade de conhecimentos. Nesse contexto, para os africanos, a oralidade, como uma forma de transmissão de conhecimentos, é uma resistência, na qual os mais velhos e anciões preservam um modo de vida e transmitem conhecimentos para gerações vindouras. Nesse sentido, este trabalho visa compreender as práticas sustentáveis no uso das plantas cabaceiras, transmitidas pela oralidade, construídas pelos membros da etnia fula, residentes na cidade do Québo em Guiné-Bissau como referência para o diálogo crítico e decolonial de saberes na educação escolar e discutir a necessidade de rever o currículo escolar na Guiné-Bissau, que traz influências externas e está distante da realidade social que abrange diversas culturas africanas, incluindo a dos Fulas, residentes na aldeia de Québo, onde este trabalho foi desenvolvido com metodologia de Djumbai, valorizando a oralidade e os saberes ancestrais. A consideração no currículo dos saberes tradicionais sobre a planta baobá é apresentada como uma proposta compromissada com a construção de um currículo decolonial para as escolas locais.

**Palavras-chave:** conhecimento tradicional, educação científica, educação ambiental; decolonialidade.

## ABSTRACT

The context of education in Guinea-Bissau and especially in the village of Québo explains the failures committed over a period of time regarding the approach to environmental education, the non-inclusion of the dialogue of traditional knowledge from ethnic groups, such as the Fula of Guinea-Bissau, is recurrent. In that regard, it is necessary to focus on the aspects that exceed the knowledge based only on eurocentrism, which makes scientific knowledge the only holder of absolute truth. Over the years, questions have arisen about this type of thinking, based on the recognition that there are various forms of knowledge, all of them legitimate. This flag is defended by the decolonial current that stands against this universalist vision in education and in human relations based on hierarchization, which is the result of European colonization. Furthermore, the world is faced with serious environmental problems, whose consequences are climate change, extreme droughts, abnormal winds and rains and those are caused by the action of human beings and as a result of capitalism, which only seeks profit. It is necessary to promote scientific education and environmental education that including the ideas and voices of traditional populations and their knowledge in this debate, with a commitment to overcoming coloniality, marked by discrimination and superiority of knowledge. In this context, for Africans, orality as a form of transmission of knowledge is a resistance, in which the elders preserve a way of life and transmit knowledge to future generations. In this sense, this work aims to understand the sustainable practices in the use of gourd plants, transmitted orally, constructed by members of the Fula ethnic group, residing in the city of Québo in Guinea-Bissau as a reference for the critical and decolonial

In this sense, this research aims to discuss the need to review the school curriculum in Guinea-Bissau, which brings external influences, and it is far from the social reality that encompasses several African cultures, including that of the Fulas, who residing in the village of Québo, where this work was carried out, developed with Djumbai methodology. THE consideration in the curriculum of traditional knowledge about the baobab plant is presented as a proposal committed to the construction of a decolonial curriculum for local schools.

**Key words:** traditional knowledge, scientific education, environmental education, decoloniality.

## KUSA NDJUDJADU

N'na kusa de edukason na no tchon de Guine- Bisau n'na tabanca ki ta tchomadu Quebo na forreia djintins ku ma tchiu na é kau i fulas, kusa de scola na é kau kila ta mostranu kuma di faci tchiu kila passanta pabia e sucuru e ka klaro dé pabia de djongabu deno matos ku no pós kuma ki ta sinadu pa no prentchenteches na kau de busca djiresa de brancus skola, kuma ku noo podi djunta kabeça pa busca caminhu de sai nés. Ke k uta odjado de kuma djintis kasta na komersa kusas ku no arda kila disado gosi so kusas de burmedjos kuta sinado, djiresa de no grandis bedjotis kila faladu e ka bali mas é kusa e ka só na tabanca de Quebo ku no scola kata fala de djiresas ku no arda suma kusas de pó , kusas de mato , kusas de rios , kusas de limarias e pa bai ke k uta odjado kusas de brancus burmedjos pudo riba de nó djintes na tchon. Kila pui djintes lanta é fala é kusa lhe kasta drito dé no k amiste pa e sedo sim mas pa no rispita kada kim ku si djiresa i ka tem kim ku mas sibi e ma utro, kusas ka pode mansiantado é djintes é tchoma sé nomi de decolonial djintes ku nega. Kontra kilis ki manda riba de no donas ,dudur donas ku tudjino scola é rabida é fala de nós ka bali tambi dé selis mas bali. Burmedjos ku tissino mufunesas ku no ka kustuma bá tene suma gosi bentos tchiu , na utro lado tchuba manghadel e utros rabida é ka topi nim pingu. Ma pa é kusa kaba i tem ku djubido manera de djunta djiresas ki ku di nós i suma burmedjos paka mansiantal p adjunta elis suma na um kabaz de bianda. Riba de rispito ku é kusa nota djubi kuma ku no na kaba ki djintes burmedjo manda riba de nós. Ma é kusa li pa tudo djintes de no tchon suma de nunde ku no bim Africa pa ka seta mas é kusa de pui no djiresa suma kusa pequenino ku ka bali pa nega lebsimente , e mbuldja hé buludjo di djiresa pa ka e pirdi ku nós.É tarbadjo i pa djubi kuma ku no djintes di tabanca de Quebo kuma ki é ta faci paga dana no cabcera si ta indjital pa ka padjigghal n'na si tartamenti e discuti sobri kilis ku fala kil de tchon tami pircis rispito i ka so de utrus Ku és e pa papial e skirbil pa mostra kuma é kusa lhi kasta drito i pircis yoyil drito nam na kusa k uta sinado prentchenteches n'na skola de brancus, e pa pui de nós tambi pa sinano el suma é kusa de cabacera, kombersa nседo na djumbai ku grandis e tudo elis kusta lá na tabanca. Kusa di papia di grandis l ten ku djamudu l pudo riba pa ka disal kai l kusas ku ni dibidi pui n'na schol kau di busca djiresa pa yoyil drito pa kusa di cabacera intindito drito pa prentchenteches pa ka i pirdi ku djintis ki ki di nos ten si balur i di nus.

**Kombersa ki ka pudi disadu:** djiresa de grandis, djiresa d skola, djiresa de ki ki homi ka kumpu pós yago matu; kilis ku nega.



## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1. Parque Nacional das Lagoas de Cufada	15
Figura 2. Mapa da Guiné-Bissau	17
Figura 3. Vista do fundo de uma das escolas de Québo	78
Figura 4. Sala de aula da escola em Québo	81
Figura 5. Alunos na comunidade de Hafia, numa aula com os professores num Djumbai.	82
Figura 6. Folhas e flores da cabaceira	89
Figura 7. Fruto seco da cabaceira	92
Figura 8. Sorvete (geladinho) de cabaceira	92
Figura 9. Cabaceira com frutos em Québo	93
Figura 10. Cabaceira sem fruto em Bissau, capital de Guiné-Bissau	94
Figura 11. Brincadeira com pneu e folha de cabaceira	95
Figura 12. Prato de arroz com polpa de cabaceira	97
Figura 13. Suco de cabaceira	97
Figura 14. <i>Cubamba</i> , prato típico tradicional feito com cabaceira	98
Figura 15. Registro de djumbai com minha avó, a Sra. Aissatu Djalo, sobre a cabaceira	102
Figura 16. Djumbai com Suleimané Seide sobre a cabaceira	105
Figuras 17 e 18. Plantio de cabaceira em volta da escola em Québo	111

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 Lista das pessoas que participaram no djumbai, na observação participante e análises documentais	25
Quadro 2. Referencial do 1º ciclo do ensino básico da Guiné-Bissau	74
Quadro 3. Conteúdo programado para o ensino de educação ambiental	129

## LISTA DE ABREVIACOES E SIGLAS

AD - Ação para Desenvolvimento

BM - Banco Mundial

EVA - Escola de Verificação Ambiental

FMI - Fundo Monetário Internacional

INDE - Instituto Nacional para Desenvolvimento da Educação

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

CPLP - Comunidade dos Países de Língua Portuguesa

P.A.I.G.C - Partido Africano para Independência de Guine e Cabo-Verde

IBAP - Instituto da Biodiversidade e das áreas protegidas

TINIGUENA -  uma organização não governamental que atua na proteção e valorização dos recursos naturais e dos seus saberes associados.

## GLOSSÁRIO

Bôé- Baobá, em fula.

Cabacera/cabaceira - Baobá, em crioulo.

Cubamba - prato típico feito com cabacera.

N`turudo - é uma máscara feita de papelão e cabacera.

Baloba - lugar de culto (terreiro)

Homi grandi – homem mais velho (senhor)

Mindjer grandi – mulher mais velha (senhora)

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b>	<b>10</b>
<b>1 INTRODUÇÃO</b>	<b>13</b>
<b>2 REVISÃO DE LITERATURA</b>	<b>28</b>
2.1 DECOLONIALIDADE	28
2.2 DECOLONIALIDADE E EDUCAÇÃO	33
2.3 DECOLONIALIDADE E EDUCAÇÃO NA GUINÉ-BISSAU	41
<b>3 EDUCAÇÃO AMBIENTAL</b>	<b>58</b>
3.1 EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO CASO DA GUINÉ- BISSAU	63
<b>4 CURRÍCULO ESCOLAR NACIONAL</b>	<b>70</b>
4.1 CURRÍCULO ESCOLAR EM QUÉBO	77
<b>5 SABERES ANCESTRAIS SOBRE CABACEIRA COMO TEMA PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL</b>	<b>89</b>
5.1 CONHECIMENTOS TRADICIONAIS SOBRE A CABACEIRA E ENSINO DECOLONIAL	99
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>112</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>117</b>
<b>ANEXOS</b>	<b>123</b>
ANEXO A – Extratos da Lei de Bases do Sistema Educativo da Guiné-Bissau	123
ANEXO B - Conteúdo Programado para o Ensino de Educação Ambiental	129
ANEXO C - Uma proposta para realização da reforma curricular do ensino básico pela Universidade do Minho Portugal	130
ANEXO D - Apanhado geral sobre a situação da elaboração da nova proposta curricular em educação ambiental	131

## APRESENTAÇÃO

Sou Antonio Alfa Candé, guineense e africano oriundo da costa ocidental do continente berço da humanidade. Fui criado em Québo, uma vila ao sul da Guiné-Bissau, com minha avó, meus tios e tias, irmã, primos e parentes paternos. Esse lugar me inspira alegria, leveza, tranquilidade e memória afetiva. É um lugar simples e pacato, com pessoas lindas e sorridentes, encarando o seu dia a dia no trabalho agrícola, principal atividade econômica. Na visão capitalista, seria o pior lugar para se viver porque não possui o glamour do consumismo, não se encontra alguém com Ferrari ou arranha-céus, mas posso dizer que é o melhor lugar para se viver e conviver com os povos Fula, Balanta, Felupes, entre outros. É um lugar que respira humildade, fraternidade e com forte espírito de comunidade, no qual o coletivo se sobrepõe ao individual e a cultura e a sabedoria dos mais velhos, por meio dos contos nas varandas, debaixo de uma árvore, fazem parte das rotinas e memórias das crianças, preservando sabedorias consideradas atrasadas pelo Ocidente.

Lembro-me das brincadeiras e das histórias que minha avó Adja Aissatu Corca Djalo, uma senhora que considero uma luz para mim, me contava. Ela me ensinou a ser e estar na vida, falando sempre para não me esquecer da minha origem. Não era alfabetizada, mas tinha os seus saberes que compartilhava comigo por meio da oralidade. Eu me lembro de ela ficar triste por ter recebido uma carta e não sabia ler o conteúdo. Ela tinha que assinar também, mas ela não sabia escrever e, de forma bem-humorada, para contornar a situação, uma vez ela virou para mim e disse: “Quando crescer, Blonde [como me chamava] vai me ensinar a escrever meu nome. Não quero que conste nos meus documentos que não sei assinar, e colocar o dedo”. Eu balancei a cabeça, não tinha noção do que isso representava para ela.

Quando comecei o meu processo de alfabetização com 5 anos, eu passei a pensar no que minha avó queria, embora eu tivesse poucas ambições. Queria, até os meus 10 anos, apenas saber ler e escrever.

Contra minha vontade, me mudei de cidade e fui morar com a minha tia paterna em Bissau, capital de Guiné-Bissau, para continuar os meus estudos no

ensino fundamental e médio, mas nas férias sempre voltava para Québo para ajudar minha avó nas lavouras de arroz, amendoim e mandioca. À noite acendíamos a fogueira e ficávamos ali ao redor do fogo, e eu aproveitava para ensiná-la a escrever o nome dela, em contrapartida ela fazia questão de contar histórias para mim junto a outras crianças da comunidade. Ela contava sobre a origem do lugar e sobre nossos antepassados, da colonização, dos traumas, da luta de libertação nacional contra os portugueses, das lavouras e da preservação das plantas para o bem-estar da população.

Essa dissertação traz para minha memória afetiva a figura da minha avó e suas sábias palavras, a oralidade dos mais velhos da comunidade de Québo e do povo Fula ao qual eu pertença. Voltar a esse lugar como um pesquisador, para meu trabalho de conclusão do mestrado, é gratificante, pois posso falar sobre os anciões e nossos Djumbai, que prezam a oralidade e não perderam a importância para as novas gerações.

As cabaceiras (baobás) estiveram sempre presentes na minha infância. Recordo-me das brincadeiras com as folhas, subindo nas árvores para tirá-las para a comunidade e minha avó. Depois me mandavam colocar as folhas para secar e elas serviam de acompanhamento para as refeições. Os frutos viravam suco, a semente virava cola para fazer máscaras e construir tambores para as nossas brincadeiras, o que mostra a possibilidade de uma concepção de ciência mais abrangente que reconheça que temos vários tipos de saberes, não somente o conhecimento eurocêntrico.

Não é cabível encontrar um currículo escolar que continue enfatizando um modelo que não respeita a realidade local, obrigando o uso da língua portuguesa na sala de aula e censurando outras línguas locais e nacional, aumentando o distanciamento dos estudantes com o conteúdo ensinado. Essa situação mostra que ainda continuamos vivendo uma colonialidade de forma permanente.

Com inconformismo e posicionamento contrário a essa situação, decidi desenvolver uma dissertação voltada ao meu povo, ao lugar onde nasci e convivi, aos desafios dos mais velhos em não deixar que esqueçamos as nossas raízes e

para que haja continuidade da luta contra a dominação e a nova escravidão de mentes que paira na Guiné-Bissau.

Esta dissertação me permitiu entender situações pelas quais passei durante meu ensino primário: não saber sobre nós nos livros didáticos e nas aulas. As aulas retratavam as revoluções industriais na Europa, mas pouco falavam sobre os Fulas e os outros grupos étnicos, assim como sobre medicina tradicional, religiões africanas, usos e costumes, contribuição da oralidade como um espaço de trocas de conhecimentos, lugares sagrados. São aspectos importantes da nossa sociabilidade e cultura que estão sendo abandonados num movimento intenso e forte do Ocidente para que os africanos percam suas crenças e vivências por meio da aculturação.

Minimamente, quero ajudar no reconhecimento de como meus antepassados contribuíram para o conhecimento mundial, situação negada por muitos. Aos poucos essa realidade vai sendo mostrada, inicialmente pelos pan-africanistas e agora pelos pesquisadores do pensamento decolonial, propondo o respeito a todos os tipos de saberes.



## 1 INTRODUÇÃO

Esse trabalho visa compreender as práticas sustentáveis no uso das plantas, transmitidas pela oralidade, construídas pelos membros da etnia fula, residentes na cidade do Québo em Guiné-Bissau como referência para o diálogo crítico e decolonial de saberes na educação escolar. Traz como implicação a necessidade de rever o currículo escolar na Guiné-Bissau, que tem influências externas e está distante da realidade social que abrange diversas culturas africanas, incluindo a dos Fulas, residentes na aldeia de Québo.

Diante disso, gostaria de contextualizar a ideia desta dissertação no que tange às questões sustentáveis sobre a cabaceira na comunidade fula. Isso remete à minha participação, durante a graduação em Ciências Biológicas na Universidade Federal da Bahia, na Atividade Curricular em Comunidade e Sociedade (ACCS) voltada ao mapeamento Biorregional Participativo em Comunidades Costeiras Tradicionais em Ilha de Maré em 2017, sob orientação de professor Miguel Accioly, que contribuiu para que eu refletisse sobre a relação de construção de diálogo e trocas de saberes entre a comunidade científica e saberes tradicionais, envolvendo questões intergeracionais.

Contudo, sempre pensei em estudar algo voltado para o meu país ou a minha comunidade. Até então, faltava clareza se existia espaço para esse tipo de abordagem dentro da esfera acadêmica. Depois de observar a participação popular, o papel desempenhado pelos moradores da Ilha de Maré como autores principais e seus protagonismos na pesquisa, me interessei ainda mais pelo caminho que pretendia adotar na minha pesquisa.

O comportamento e a atitude apresentados na referida ACCS, na qual os habitantes da ilha não eram meros figurantes, chamaram a minha atenção, embora me faltasse uma aproximação com as discussões sobre o eurocentrismo acadêmico. Assim, embora o desejo de uma pesquisa que questionasse práticas coloniais pairasse em mim, eu não sabia como, onde, o que pode, e o que não fazer em pesquisas que pressupõem o diálogo de saberes.

Em 2020, quando ingressei no mestrado com muita coragem e com a ajuda fundamental da minha orientadora, o que era uma ideia começou a se concretizar

até chegar nesse momento de mostrar que, apesar de percalços, ainda vale a pena a resistência e confrontar o mundo acadêmico com temas que o incomodam, quando se trata da natureza de saberes divergentes da ciência moderna eurocêntrica dominante. Assim, construir diálogos é fundamental.

As lembranças da localidade e do papel da comunidade como autora principal da pesquisa foram fundamentais para entender o meu espaço como pesquisador e a forma de me relacionar com a comunidade tradicional. Na ACCS éramos alertados para nossas condutas, como saber ouvir e questionar com educação, o que contribuiu positivamente para minha vida pessoal e profissional.

Gostaria de comentar que a ACCS me proporcionou conhecer regiões que não conhecia: o Recôncavo e a Ilha de Maré. Eu olhava aquelas pessoas com seus hábitos locais e me identificava claramente com elas e com seus modos de agir e se relacionar. Foi encantadora essa conectividade: povos ligados por uma mesma cosmovisão, cujas histórias foram separadas pela crueldade. Sentia algo diferente, que me tocava, mas que eu não sabia explicar.

No que tange à presente pesquisa, a relação da população guineense, composta por diferentes grupos étnicos, com as questões do meio ambiente e a sua conservação remete aos primórdios até os dias atuais, tendo como característica principal que a maioria depende de forma direta da natureza para sua sobrevivência. São modos de vida que utilizam as florestas, os manguezais, os rios e os sítios sagrados onde ocorrem os cultos religiosos com a evocação dos espíritos nas florestas densas.

Assim sendo a proteção ao ambiente está presente nos trabalhos de conservação que estão sendo executados desde 2013 pelo Instituto da Biodiversidade e Áreas Protegidas (IBAP), criado em 2004. Apesar do reconhecimento de que as políticas e as práticas ambientais devem seguir com investimentos nas sensibilizações, formações e orientações que ajudam a combater os desmatamentos como fenômeno mundial, essas lapidações das reservas naturais que também acontecem em Guiné-Bissau, por conveniência do próprio Estado precisam ser repensadas, uma vez que as práticas sustentáveis precisam ser estimuladas por todos, aspecto que será mais discutido adiante.

Atualmente são consideradas áreas protegidas, neste momento sob cuidados do instituto da Biodiversidade e Áreas Protegidas da Guiné-Bissau em parceria com populações e algumas organizações não governamentais nacionais e estrangeiras (AD, TINIGUENA, UICN etc.) as seguintes áreas: Parque Natural das Lagoas de Cufada (Figura 1); Parque Natural dos Tarrafes do Rio Cacheu; Parque Nacional de Cantanhez; Parque Nacional Dulombi; Parque Nacional Boé; Parque Nacional Orango; Parque Nacional Marinho João Vieira e Poilão; Área Marinha Protegida Comunitária das Ilhas Urok; Reserva da Biosfera do Arquipélago Bolama Bijagós (IBAP, 2019).



Figura 1. Parque Nacional das Lagoas de Cufada.  
Fonte IBAP, 2023.

Essas áreas protegidas surgiram especialmente pela mobilização das populações que nelas vivem, que aclamavam pela ajuda voltada para preservar esses lugares ameaçados de destruição pelos madeireiros e pela pesca industrial. Os vários governos que se sucederam no país foram negligentes com situações ambientais e as suas respetivas consequências.

O país não adota políticas públicas que protegem o meio ambiente na sua plenitude, apesar da sua grande potencialidade, já que possui muitos entes naturais, desde os manguezais, as florestas, a sua fauna, em conjunto com outros elementos antrópicos que compõem o meio ambiente. A política de Estado impacta na conservação dos entes naturais, o que também é agravado pela instabilidade política, social e militar, com golpes consecutivos e quedas de

governos, o que cria um vazio institucional que vem sendo aproveitado, tanto por nacionais quanto por estrangeiros, para o corte de madeira irregular e uso dos manguezais para fins comerciais, em decorrência de fronteiras mal vigiadas.

Em relação à sustentabilidade dos bens ambientais da Guiné-Bissau, têm sido dados alertas para a sua vulnerabilidade, embora muitas vezes prevaleça a lógica desenvolvimentista do Ocidente, traduzida no conceito de desenvolvimento sustentável:

Numa altura em que as alterações climáticas começam a ter grandes impactos, a Guiné-Bissau é considerada uma das regiões mais vulneráveis do mundo a este respeito; num país onde os recursos naturais - água, solo, florestas, biodiversidade - representam a principal segurança dos seus habitantes, é hora de dar um verdadeiro grito de alarme. O país ainda possui riquezas suficientes para garantir o seu desenvolvimento sustentável, desde que sejam usados com precaução e que seja assegurado o seu controle efetivo (CAMPREDÓN; HENRIQUES; DE BARROS, 2020, p. 23).

Para a conservação ambiental, não basta somente criar leis. Devem ocorrer esforços desde fiscalização, investimento em pesquisa, mudança na forma de o Estado se relacionar com as comunidades tradicionais que habitam em lugares próximos e que dependem diretamente desses lugares para os seus sustentos. Também é necessário superar uma ideia protecionista quanto aos fundos de apoios concedidos. Existe um déficit na fiscalização e no investimento na formação das populações locais que considere os seus saberes culturais.

Face às questões geopolíticas na esfera mundial dos blocos políticos, os mais fracos acabam sofrendo mais com questões ambientais que causam danos vultosos, como mortes humanas e, nesse cenário, se encontra meu país em situação de vulnerabilidade econômica e social, causada principalmente pelas crises internas, embora as externas também sejam relevantes. Essas crises impedem a constância de políticas públicas próprias, sem interferência estrangeira, em questões sustentáveis, o que não se restringe somente às cabaceiras.

A política ambiental tornou-se um dos desafios deste século a serem enfrentados por meio das decisões que envolvem uma postura contra o aquecimento global e a favor da preservação da biodiversidade. É fundamental

que essas decisões sejam tomadas em conjunto com outros atores sociais que geralmente são excluídos do processo, como os povos tradicionais, especificamente, oriundos do continente africano, que sofreram e sofrem com o apagamento da sua história e a usurpação de conhecimentos que detinham em várias áreas, o que aconteceu como consequência da dominação colonial.

Gostaria de frisar que este trabalho é um começo de um longo caminho coletivo necessário para romper com as barreiras e percalços pela frente e é fruto de uma caminhada que não tem volta para enfrentar o espírito da colonialidade que continua traçando os seus caminhos no continente africano, inclusive no meu país, Guiné-Bissau.

A Guiné-Bissau é constituída por diversos grupos étnicos que mantêm suas tradições e culturas peculiares, nesse pedaço de mundo cujo território comporta a parte continental e belíssimas ilhas situadas maioritariamente no arquipélago de Bijagós, reconhecido internacionalmente como matrimônio mundial na preservação de ecossistemas, com projetos voltados ao cuidado da fauna marinha, inclusive preservação das tartarugas, levando à construção de parques, zonas e áreas protegidas pelo IBAP (Figura 2).



Figura 2. Mapa da Guiné-Bissau.  
Fonte: Google Imagem

Embora seja um país independente de Portugal há quase 50 anos, a Guiné-Bissau ainda apresenta processos de colonialidade que não foram superados, principalmente no ensino e aprendizagem. Sendo assim, o país poderia pautar a mudança do seu currículo escolar com um olhar voltado para o seu contexto. Para tanto, a primeira mudança partiria pela introdução do *crioulo* como língua de ensino devido ao fato de que a maioria da população, composta por diversas etnias, se comunica por meio dele, e não em português.

Os povos tradicionais da Guiné-Bissau, entre eles os Fulas, conviveram ao longo de tempo com o meio onde estão inseridos de uma forma diferente, na qual reina o equilíbrio, o respeito, considerações que levam em conta às práticas cotidianas da manutenção da biodiversidade, sendo esses aspectos perceptíveis em pequenas atitudes que fazem diferença, como a grande preocupação com as árvores nativas, em preservá-las de forma equilibrada de saber extrair as suas necessidades levando em conta que não posso tirar. Ou pegar tudo, sobrar por outro também que pode ser qualquer um ser vivo que viria a aparecer no posterior. Há regiões com matas densas que são consideradas sagradas. As pessoas evitam mexer nessas matas por considerar sua importância pelo que representam.

Outro aspecto relevante são atitudes de sensibilização através das lideranças junto de cada povoado na sua forma de oralidade, por meio da qual transmitem conhecimentos e defendem o meio ambiente. Esse sentimento tem relação com o fato de que a grande maioria da população é composta por agricultores familiares de subsistência.

Assim, não podemos buscar soluções para os problemas da Guiné-Bissau se as principais vítimas e seus conhecimentos a respeito do meio ambiente continuam sendo esquecidos, menosprezados e desvalorizados e continuarmos enfatizando a escuta dos causadores desses problemas que agora, oportunisticamente, vendem soluções. É necessário o entendimento de que:

A ideia de sustentabilidade implica a prevalência da premissa de que é preciso definir limites às possibilidades de crescimento e delinear um conjunto de iniciativas que levem em conta a existência de interlocutores e participantes sociais relevantes e ativos por meio de práticas educativas e de um processo de diálogo informado, o que reforça um sentimento de

corresponsabilidade e de constituição de valores éticos. Isto também implica que uma política de desenvolvimento para uma sociedade sustentável não pode ignorar nem as dimensões culturais, nem as relações de poder existentes e muito menos o reconhecimento das limitações ecológicas, sob pena de apenas manter um padrão predatório de desenvolvimento (JACOBI, 2003, p. 195).

Diante da degradação ambiental agravada pelo capitalismo, faz todo sentido trazer os povos tradicionais para o cenário da busca por soluções sustentáveis.

Oliveira (2004 apud SANTANA et al., [201-]) informa que as comunidades tradicionais se preocupam em transmitir seus conhecimentos a seus descendentes, num processo de educação que permeia as formas de agir, pensar, falar, relacionar consigo e com o outro, adquirindo características únicas da cultura em relação a seu ambiente.

No meio acadêmico, esse diálogo sem hierarquização poderia ser benéfico para todos. Assim poderia se distanciar da colonialidade, principalmente na abordagem curricular da educação ambiental, ao compartilhar as vivências e saberes da população Fula no que tange à cabaceira, sendo necessário rever os seus conhecimentos, garantindo o espaço que merecem.

No contexto africano, inclusive no meu país, a questão da oralidade ocupa um espaço primordial das populações. Falando sobre os Fulas, é por meio dela que há partilha de conhecimento.

Ademais, apresento alguns caminhos e vivências que me levaram a essa pesquisa, além de discutir seus fundamentos teórico-metodológicos.

Esse estudo surgiu a partir das experiências de estágios, projetos de pesquisa e extensão, acompanhamento de palestras, dentre outras atividades com alunos moradores da Ilha de Maré, local pertencente ao município de Salvador, porém com cultura peculiar e diferenciada do continente. A Ilha de Maré, como um bairro com, proporcionalmente, a maior população negra de Salvador, tal qual Guiné-Bissau, também passou por transformações ligadas à colonialidade e ao capitalismo.

Essas transformações foram acompanhadas de esperança nos avanços econômicos e sociais, mas também de críticas geradas pela exploração predatória da natureza, e nos focos de problemas sociais relacionados, apropriação das terras no contexto da grilagem, no desmatamento das florestas, na exclusão das populações nativas, tirando o sossego e a fonte de sobrevivência.

Nos processos de colonização, muitos povos perderam os seus espaços em detrimento de grandes empresas e de pessoas influentes e poderosas, com aval de governos. Isso que é recorrente no mundo também é verificável em Guiné-Bissau, no qual acontece desapropriação das terras, exploração das florestas e pesca predatória, principalmente por empresas chinesas e da União Europeia.

As populações começaram a se deparar com fenômenos aos quais não estavam acostumados, causados pelo modelo hegemônico de relação com o ambiente: aquecimento global, desmatamento em massa, queimadas em grande escala, poluição do solo, problemas dos resíduos sólidos, pandemias, dentre outros.

Esta pesquisa baseia-se no entendimento que é necessária uma nova postura na relação com o meio ambiente, uma postura responsável face aos problemas que o mundo está enfrentando causados pelas potências mundiais ditas mais desenvolvidas que continuam a causar danos às sociedades e países que não têm recursos financeiros para lidar com tais situações.

Por tais motivos, para promover a educação ambiental, é necessário conter questões como o desmatamento, situações predatórias dos recursos naturais e denunciá-las, responsabilizando os que negligenciam as catástrofes que continuam a causar transtornos às populações mais pauperizadas. Nas conversas com as populações de Québo são comuns relatos de que estão enfrentando problemas de seca, de chuva fraca e de aumento considerável da temperatura fora dos padrões normais.

A ação conjunta comprometida com a superação da colonialidade, que continua com políticas de desapropriação, pode permitir a construção de ideias e



ações que vão associar práticas educativas que englobam as realidades sociais de cada povo e o seu currículo escolar. Essa proposta foge da colonialidade e imposição das regras que visam interesses da continuidade da submissão, permitindo um ambiente construído com ideias socioambientais a partir dos povos locais.

A partir do campo teórico decolonial é possível trazer para o campo da educação científica e da educação ambiental a visão dos povos tradicionais na perspectiva de diálogo de saberes, no que se refere à sustentabilidade e às práticas cotidianas no uso das plantas, com destaque para a cabaceira, em crioulo (e *boé*, em fula).

A oralidade e as palavras têm valores próprios, pois as sociedades guineenses pertenceram ao Império Gabu (CÓ, 2018). Com a colonialidade, a oralidade perde espaço. Assim, é necessário o resgate de diálogos construtivos dentro e fora da esfera acadêmica, para que não se tenha a escrita como a única forma de expressão válida de conhecimento. Quando a situação envolve os saberes das comunidades tradicionais sobre meio ambiente e sustentabilidade, a oralidade tem enorme importância.

Apesar disso, não é correto tirar o mérito da escrita e sua importância no campo científico. Ela é relevante para todos nós e possui grande nível de alcance como um modelo de conhecimento adotado para difusão de saberes. O objetivo aqui não é discutir ou escalonar o grau de relevância de cada forma de linguagem, mas trazer para o cerne da discussão os outros tipos de saberes que com o processo da colonização sofreram apagamento, especificamente a oralidade no contexto africano e guineense.

À medida que se difunde a escrita, constata-se que ela, pouco a pouco, tende a substituir a palavra falada, tornando-se a única prova e o único recurso. É salutar permitir a convergência saudável entre formas de linguagem distintas e manter uma ponte para que os saberes delas derivados possam aprofundar as compreensões. Assim, a escrita é uma aliada fundamental para a difusão e propagação dos saberes do campo da oralidade, que é prática comum nas comunidades e povoados em Guiné-Bissau.

Os Fulas são a população predominante em Québo e essa comunidade, por meio da sua resistência, contribui para romper com a imposição das culturas hegemônicas, tomando-se protagonista das medidas sustentáveis a serem tomadas.

Diante disso, temos como contexto de pesquisa a comunidade da etnia Fula, localizada no município de Québo em Guiné-Bissau, país situado na Costa Ocidental da África que foi colônia de Portugal e conquistou independência depois de uma ocupação de cinco séculos, cuja capital é a cidade de Bissau.

Antes da chegada dos colonizadores, a Guiné-Bissau fazia parte do reino de Gabu do império Mali. Após a Conferência de Berlim<sup>1</sup>, o território ficou com superfície de 36.126 km<sup>2</sup>, composto por continente e ilhas.

Houve a declaração de independência unilateralmente em 24 de setembro 1973 com a Proclamação da República em Madina de Boé após uma longa luta travada contra o exército português, que teve início em 1963. Assim, a Guiné-Bissau se tornou independente depois de uma sangrenta luta de libertação nacional sob liderança de Amílcar Cabral, um nacionalista convicto que acreditava que o povo guineense não podia ser tratado como escravizado no seu próprio território. Houve forte mobilização popular, de camponeses, tanto de homens quanto de mulheres, com destaque para a heroína Ernestina Titina Sila. Ela nasceu em Cadique, região de Tombali, em 1943 e faleceu em 1973 no rio Farim depois do ataque dos portugueses enquanto se dirigia numa comitiva para Guiné-Conacri para participar do funeral de Amílcar Cabral. Ernestina se destacou pela sua coragem e valentia na luta pela independência do seu país, mas acabou falecendo, no campo de combate, na véspera dessa sonhada independência.

A diversidade cultural e étnica e as diferenças linguísticas tornam o país um patrimônio cultural rico, em que cada grupo tem as suas características próprias que comungam em diferentes espaços e convivências, assim como as questões religiosas que têm diferentes segmentos, com seus costumes locais e manifestações próprias. Cada momento da vida tem as suas expressões, desde

---

<sup>1</sup> A conferência de Berlim ocorreu em de 15 de novembro de 1884 a 26 de fevereiro de 1885, e visou a partição territorial da África entre os países colonizadores, dentre outras questões ligadas ao direito internacional colonial.

atos fúnebres, casamentos, colheitas, nascimento de crianças e circuncisão. Os mais velhos ensinam educação cultural cívica e moral para os mais novos, que alcançam uma nova etapa das suas vidas ao se tornarem adultos com responsabilidade.

A economia da Guiné-Bissau é baseada, majoritariamente, na agricultura e na pesca, sendo cerca de 60% do PIB. O país é exportador de pescado e frutos de mar, e de produtos derivados do processo extrativista da floresta, como a madeira, e ocupa o sexto lugar na produção mundial da castanha de caju. O arroz é o principal produto de consumo local (GOMES, 2019 p.50)

Conforme o último censo demográfico (INE, 2009), estima-se que a Guiné-Bissau tenha uma população de em torno de 1.558.090 de habitantes em todo o território nacional, que considera os residentes no país, não contabilizando uma boa parte da diáspora tanto em países vizinhos como na Europa e nas Américas. Em decorrência de algumas falhas no próprio censo e por terem decorrido quase 14 anos desde a última atualização, tudo levar a crer que atualmente o número ultrapassou essa marca.

Québo é uma vila simples, localizada na região sul da Guiné-Bissau, com população estimada de cinco mil habitantes, constituída majoritariamente por pequenos agricultores. Durante a época colonial, ela foi chamada de Aldeia Formosa e, com a independência, passou a ter o nome atual, segundo instituto nacional de estatísticas e pesquisas da Guiné-Bissau (INE, 2009)

O lugar apresenta grande diversidade cultural, linguística e de costumes, abarcando, principalmente, as etnias Fulas e Balantas. Tem como principal atividade econômica o cultivo de arroz, devido a estar situada em uma província que propicia práticas agrícolas, pela quantidade de água que dispõe a região.

Os Balantas e as Fulas apresentam estruturas sociais distintas. Os primeiros apresentam estrutura social não estatizada (horizontal) e habitam, preferencialmente, as áreas costeiras, sendo, geralmente, animistas, enquanto os últimos possuem estrutura vertical, tendo o régulo como ancião que detém papel de administração territorial, regulação social e divisão fundiária dentro da comunidade.

Diante disso, o presente trabalho tem como sua principal premissa as práticas sustentáveis em que o saber tradicional, expresso na sua forma de oralidade, e a educação ambiental, na modalidade de ciência academicista, tendem a dialogar para facilitar a compreensão sobre a cabaceira, dentro do cenário do grupo étnico Fula, e suas implicações para o currículo escolar na localidade de Quêbo.

### **OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- Identificar práticas sustentáveis de uso de plantas cabaceiras construídas pelos membros da etnia Fula na sua relação com o ambiente.
- Analisar a importância da oralidade para a educação científica e ambiental entre os membros dessa comunidade tradicional.
- Discutir possibilidades de diálogo crítico decolonial de saberes na educação científica e ambiental em espaço escolar com base nos usos locais sustentáveis da cabaceira.

Assim, o presente estudo vai focar, principalmente, em trazer para o campo da educação científica e da educação ambiental a visão dos povos tradicionais no que se refere à sustentabilidade e às práticas cotidianas no uso das plantas, com destaque para a cabaceira, em crioulo (*bòé*, em fula), como referência para a abordagem escolar do tema sustentabilidade, a partir de uma perspectiva decolonial crítica das relações entre os saberes.

### **METODOLOGIA DA PESQUISA**

A presente pesquisa tem caráter qualitativo, em que a produção de informações será por meio da observação participante e da realização de conversas. Essas conversas serão conduzidas em formato de djumbai com os membros da aldeia, sendo os mais velhos o foco principal, para entender as suas relações com o lugar e as práticas sustentáveis; além dos professores e funcionários da cúpula administrativa do setor de educação para coleta de dados sobre os processos de elaboração do currículo escolar na área da educação

ambiental e as questões socioambientais no que se refere às cabaceiras (baobás).

O djumbai é um ato cultural nas comunidades guineenses e se realiza independentemente da quantidade de pessoas que nele participam, iniciando, normalmente, por duas pessoas adiante. Sua forma torna-se interessante, pois cada participante sempre consegue expor seu pensamento, ouvir e aprender algo com o mais velho. Vale ressaltar que a lei de base do sistema do ensino consultada não enfatiza a questão da oralidade e a prática de djumbai como forma de ensinamento<sup>2</sup>. Também foram realizados djumbai com 04 professores em Québo, bem como com os mais velhos, conforme o Quadro 1 abaixo..

**QUADRO 1 LISTA DAS PESSOAS QUE PARTICIPARAM NO DJUMBAI, NA OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE E ANÁLISES DOCUMENTAIS**

NOME	IDADE	FUNÇÃO	LOCAL
Alfa Baldé	36 anos	Prof./coordenador pedagógico	Québo
Ganha Baldé	69 anos	Prof. /reformado	Québo
Lourenço Cabi	63 anos	Professor	Québo
Aquillis Dan Nacul	55 anos	Professor	Québo
Ussumané Seidi	90 anos	Homigarandi/ Ancião	Québo
Aissatu C. Djalo	86 anos	Mindjergarandi/ Ancião	Québo
Djenabu Embalo	55 anos	Parteira	Québo
Cadidjatu sanha	73 anos	Mindjergarandi/Ancião	Québo
Braima candé	72 anos	Homigarandi/Ancião	Québo

Djumbai é uma palavra de origem do crioulo guineense<sup>3</sup> e a metodologia que adota o seu nome para simbolizar uma roda de conversa, de convívio e de partilha

<sup>2</sup> Nas tradições guineenses, o ensinamento não é sistemático, mas ligado às circunstâncias da vida, um procedimento prático e muito ativo. A lição que se dá à uma criança na ocasião de certo acontecimento ou experiência tende a ficar profundamente gravada na memória dela, por isso o Djumbai pode acontecer também em qualquer lugar e a qualquer momento, respeitados os tabus (CÓ, 2018, p 272).

<sup>3</sup> O crioulo também é falado em Cabo Verde que tem muita similaridade, além dos laços culturais históricos entre dois povos.

de conhecimentos e saberes intergeracionais, sendo comum tanto nas zonas rurais quanto urbanas. Foi escolhida como base metodológica deste trabalho que visa em particular criar uma relação entre o pesquisador e pesquisado/a que refuta as práticas recorrentes dentro da academia de modelos pautadas no eurocentrismo. Para fazer face a isso, as práxis decoloniais, defendidas neste trabalho, refutam a visão e a postura nas quais o pesquisador/a, na maioria das vezes, se comporta como o mais importante no processo.

Outra atitude recorrente associada ao pensamento colonial é o foco nas questões que gerem resultado, tornando-o elemento principal do objeto e se configurando como interesse primordial, o que subtrai aspectos fundamentais para interesse público que envolvem as relações culturais e sociais, saberes locais, dentre outros.

Portanto, na perspectiva das metodologias decoloniais, o que justifica as pesquisas não é a possibilidade de encontrar respostas, mas a possibilidade de "interculturalidade" na relação entre pesquisador(a) e pesquisado(a) (DULCI et al, 2021, p. 13).

Em atendimento aos objetivos da minha pesquisa, que envolve a população Fula e as suas práticas sustentáveis nos requisitos dos seus saberes relacionados à cabaceira, tomei as precauções necessárias na forma de me colocar perante esta população, embora as minhas raízes me favoreçam para saber os limites e os espaços na minha atuação como pesquisador. Essas precauções envolvem o pressuposto de entender e fazer entender que as relações culturais são a chave para o alcance de objetivos não somente acadêmicos, mas também pessoais de saber conviver, respeitar, aprender e ensinar com as trocas de conhecimentos dessa população.

Para tal, levando em consideração o respeito às questões singulares e subjetivas, sem descuidar do necessário rigor nas pesquisas qualitativas, as conversas seguiram seus trâmites com consentimento dos participantes depois de uma conversa prévia sobre os objetivos que norteiam a pesquisa, a metodologia utilizada e as devidas ferramentas auxiliares para o trabalho. Foram elas: observação participante, registros em caderno de campo, gravações dos áudios, fotografias e filmagens. Essas últimas acabaram não sendo realizadas

pelo fato de a maioria dos participantes não se sentir à vontade de falar sendo filmado.

No costume local, os mais velhos, principalmente, representam um papel fundamental na sociedade local, na qual desempenham função de unificadores e pacificadores. Por isso, a forma de tratar e abordar os espaços desses anciões é fundamental para criar laços de confiança e permitir uma maior interação para o desenvolvimento da pesquisa. Vale ressaltar que o trabalho de campo durou em torno de três meses para produzir dados para a pesquisa.

Como os relatos dos anciões foram em Fula e crioulo guineense, foi necessário realizar a sua tradução para o português. Ademais, a metodologia djumbai também seguiu os protocolos sanitários que a situação de COVID-19 impunha, pelo fato de ter sido realizada em meados de 2021. A situação se encontrava crítica, com os inúmeros casos da doença e as limitações de deslocamento. Foi um período bastante difícil em que a maioria da população guineense não tinha sido vacinada devido à escassez de vacina. Também como um efeito das relações coloniais, a vacinação demorou a chegar aos países africanos, incluindo a Guiné-Bissau. Como os participantes da pesquisa eram idosos, todo o cuidado foi necessário para evitar a sua contaminação.

Diante dessa situação, foi necessário fazer ajustes na pesquisa de campo para evitar aglomerações. A pesquisa foi realizada, apesar de dificuldades de locomoção, medo do vírus e minha responsabilidade com os outros para evitar contaminação, além de processo de luto pela perda do meu pai e questões emocionais.

Com isso, foi uma conquista a implementação da metodologia pretendida, fazendo cumprir os cuidados que o momento exigia, me deslocando até as casas das pessoas, ao invés de reuni-las num mesmo momento e lugar. Acabei realizando conversas individuais ou em grupo de duas pessoas a fim de manter a característica original do djumbai. Saliento que tornar a pesquisa mais humanizada, participativa e inclusiva foi a ideia que desde o princípio na escolha da metodologia que fundamenta esta dissertação.

## 2 REVISÃO DE LITERATURA

### 2.1 Decolonialidade

Em meio ao processo de independência dos países africanos, na década de 1970, surge o pensamento pós-colonial, que aborda as contradições entre colonizador e colonizado e denuncia o projeto de domínio e opressão, buscando a identidade africana.

Ciente dos impactos do colonialismo e do neocolonialismo na construção das sociedades africanas por meio da colonialidade do poder, essa matriz teórica buscou ser uma voz destoante contra a hegemonia política, econômica e epistemológica europeia que reclamava o domínio sobre o hemisfério Sul (ANDRADE; REIS, 2018).

O termo giro decolonial foi cunhado, primeiramente, por Nelson Maldonado-Torres (2007; 2008), no âmbito das discussões do Grupo de Investigação Modernidade/Colonialidade (ESCOBAR, 2003). Segundo Bernardino-Costa (2018), o termo refere-se a um movimento de resistência política e epistêmica à lógica da modernidade/colonialidade.

Como formulação analítico-acadêmica ou como construção de um grupo de pesquisa, o giro decolonial como um projeto ou como movimento teórico, tem papel importante na desconstrução do pensamento eurocêntrico pautado nas verdades únicas e na criação de narrativas em relação às sociedades excluídas.

Esse processo de saber eurocêntrico caracteriza-se como um conjunto de formas padronizadas a serem seguidas, como fator civilizacional, associado a questões como raça, cultura e religiões, que ainda são verificadas pelos que se consideram serem os humanos mais “evoluídos”, com pensamento e ideias de progresso como sendo as normativas para todas as sociedades do nosso planeta. Neste sentido, os não europeus, os ditos periféricos e os subalternizados são tratados como inferiores, para os quais somente existem modelos a serem seguidos.



A partir do século XVI paulatinamente todas as línguas, memórias, saberes, gente, lugares do planeta foram indevidamente tocados pela expansão europeia e norte-americana, resumidas hoje no termo “globalização” (COLAÇO, 2012. p. 147-148).

Esses padrões são impostos ao longo dos séculos a essas sociedades, tendo, como orientações, a difusão da religião católica, a demonização das religiões de matrizes africanas e indígenas, e a negação dos conhecimentos que não seguem os parâmetros científicos ocidentais, o que abre um leque de situações de imposição.

Para Ribeiro (2014), o giro decolonial é, neste sentido, indissociavelmente um movimento teórico, ético e político, ao questionar as pretensões de objetividade do conhecimento dito científico dos últimos séculos. Essas pretensões esconderam os saberes que os povos colonizados nutriam antes da invasão dos colonizadores, os quais foram simplesmente considerados como não científicos por não seguirem os moldes de padrão ocidental.

A construção eurocêntrica, que pensa e organiza a totalidade do tempo e do espaço para toda a humanidade do ponto de vista de sua própria experiência, coloca sua especificidade histórico-cultural como padrão de referência superior e universal (LANDER, 2005, p. 13).

Embora apareça como um movimento que surgiu na década de 1990, pautado principalmente por intelectuais da América do Sul e do Caribe, a decolonialidade, entendida como uma forma de resistência e emancipação, já estava presente em autores críticos e anticoloniais precedentes, como Amílcar Cabral, Kwame N’kurma, Agostinho Neto, Samora Machael, que são lideranças africanas, políticos e estrategistas para o processo de luta contra a dominação europeia nos seus respectivos países. As lutas tinham como objetivo libertar os seus povos e o continente africano contra a dominação colonial.

Embora tenha ocasionado a morte de milhares de pessoas, o desejo pela liberdade impulsionou a libertação do jugo colonial. Tendo consciência da riqueza do continente, os povos africanos não puderam ficar reféns da submissão imposta e resistiram de maneira heroica para preservar a sua identidade sociocultural e política. No entanto, como afirma Reis (2018), o pensamento decolonial objetiva

problematizar a manutenção das condições colonizadas da epistemologia, buscando a emancipação absoluta de todos os tipos de opressão e dominação. Procura-se a libertação dos modelos eurocêntricos seguidos em virtude da colonização e das suas manifestações ainda presentes na atualidade.

Esse movimento teórico, político e ético busca transformar o conhecimento de mundo, penetrando nos conhecimentos estabelecidos pela racionalidade moderna e questionando as ambições de objetividade do conhecimento dito científico dos últimos séculos.

O giro decolonial pode ser encontrado na longa tradição de resistência e tentativa de ressignificação da humanidade articulada pelas populações negras e indígenas, os quais Frantz Fanon (2005 apud BERNARDINO-COSTA, 2018) nomeou como os condenados da Terra.

Vários autores do "giro decolonial" já destacaram o quanto as epistemologias criadas pelo Norte Global são hegemônicas e geraram diversos processos de epistemicídio (DULCI et al., 2021), acarretando as invisibilizações dos povos tradicionais e de suas contribuições em diferentes áreas da cultura e em outros campos do âmbito social.

No contexto africano, a decolonialidade busca destacar que os povos africanos, submetidos às diferentes formas de dominação, travaram e travam resistências coletivas e individuais ao longo da história (MALOMALO, 2019; HERNANDEZ, 1999; KI-ZERBO, 2006).

Essa resistência africana e a sua diáspora envolvem a luta contra a dominação estrangeira, a escravidão e pela preservação da sua identidade cultural contra a imposição das ideias imperialistas que operam nos conceitos do pensamento eurocêntrico sobre as populações colonizadas. Essas populações vêm resistindo contra a dominação imposta, que se propõe a ser universal, ignorando a diversidade cultural e a sabedoria de outros povos. Esse posicionamento é a base para a escravidão e o racismo contra as populações negra e indígena.

Para Malomalo (2019), a decolonialidade africana ou negra, isto é, aquela produzida na África e/ou em suas diásporas, é uma tradição de resistência negra contra a dominação. No entanto, tem que seguir em diferentes frentes para suprimir essa colonialidade que paira em várias formas de manifestações.

Romper as barreiras históricas e presentes ainda hoje exige coragem e determinação contra as normativas das sociedades ocidentais.

A decolonialidade requer desobediência epistêmica, porque o pensamento fronteiriço é por definição pensar na exterioridade, nos espaços e tempos que a autonarrativa da modernidade inventou como seu exterior para legitimar sua própria lógica de colonialidade (MIGNOLO, 2017, p. 19).

Essa desobediência faz todo sentido ao olhar para a história das populações indígenas e africanas ao longo de 500 anos de dominação e com as consequências e as manifestações dessa colonialidade que ainda estão bem presentes nesses lugares por meio das suas normativas.

“O pensamento decolonial reflete sobre a colonização como um grande evento prolongado e de muitas rupturas, e não como uma etapa histórica já superada” (COLAÇO, 2012, p. 9). Assim, lutar contra as imposições torna-se fundamental para uma libertação dentro e fora das ciências modernas ocidentais para que o monopólio e as regras não ocorram de forma vertical, mas de modo mais horizontal possível. Trata-se de um processo que envolve elementos transformadores para debates estimulantes da inclusão de ideias, participação, reconhecimento das injustiças e cultivo da justiça social.

É importante pontuar que o campo decolonial não se trata de uma desqualificação do pensamento científico, mas visa evidenciar as relações de poder que foram fundantes dessa ciência moderna, processos como apagamentos de saberes tradicionais, hierarquização de conhecimentos e o epistemicídio (OLIVEIRA et al., 2019).

Podemos exemplificar as situações de apagamentos históricos e narrativos no meio acadêmico no que se refere aos povos indígenas e africanos, os quais foram submetidos a condições desumanas e principalmente a

objetificação desses povos na sua representação, desvalorizando-os como seres pensantes.

A corrente decolonial propõe a transposição do pensamento pós-colonial e busca que as narrativas locais dos povos subalternizados pelo colonialismo sejam levadas em consideração. Sendo assim:

O pensamento decolonial objetiva problematizar a manutenção das condições colonizadas da epistemologia, buscando a emancipação absoluta de todos os tipos de opressão e dominação, ao articular interdisciplinarmente cultura, política e economia de maneira a construir um campo totalmente inovador de pensamento que privilegie os elementos epistêmicos locais em detrimento dos legados impostos pela situação colonial (REIS; ANDRADE, 2018, p. 3).

Esse legado racista, separatista, individualista, desumano levou os países a herdarem as piores coisas que a humanidade já produziu: trouxe desigualdades sociais, xenofobia, homofobia, hierarquização de raças, de classes sociais, de tipos de saberes, o que discrimina, menospreza tudo o que vem de populações tradicionais, que são classificadas como inferiores. No campo acadêmico simplesmente a visão majoritária vem dessa herança eurocêntrica dominante, com os seus moldes operantes nas definições de características que soam prepotência em relação aos tipos de conhecimentos que não partem da sua lógica de princípios, os quais são transformados em não científicos.

## **2.2 Decolonialidade e educação**

O eurocentrismo, como um movimento imposto por essa colonialidade de saber, de ser e de poder, tem seus objetivos definidos de manter a sua dominação sobre os outros e continuar a gerir as situações por meio dessa influência.

A elaboração intelectual do processo de modernidade produziu uma perspectiva de conhecimento e um modo de produzir conhecimento que demonstram o caráter do padrão mundial de poder: colonial/moderno, capitalista e eurocentrado (QUIJANO, 2005).

Por essas razões, a perspectiva decolonial exerce uma função importante ao discutir a educação com o olhar do outro e dar enfoque nos saberes e na humanização que foram negados aos povos que sofreram e sofrem por uma colonização, dominação, escravidão e inferiorização ao longo da sua história. Assim, há questionamentos dentro da academia sobre o passado colonial que deixou marcas brutais nessas sociedades.

A colonialidade do poder implica um contexto histórico mundial em que todos os países têm um fator em comum: lidar com a invasão, diplomática ou bélica, benéfica ou desastrosa da Europa ocidental e seus aliados (SUESS et al., 2019).

O mundo tem que reconhecer a importância e contribuição à humanidade dada pelos países ditos do terceiro mundo, sem que origem, religião, raça, etnia e orientação sexual sejam impeditivas para participação no desenvolvimento intelectual e no bem-estar social.

O que verificamos é que o colonizado fica com papel de servir o colonizador (CESAIRE, 1978). No que refere a essa relação entre colonizador e colonizado, o autor considera que só há lugar para o trabalho forçado, a intimidação, a pressão, a polícia, o imposto, o roubo e a violação das culturas.

Essa realidade retratada há décadas persiste no presente, no qual perduram a violência, a exclusão social, o baixo índice de escolaridade e de oportunidades iguais destinadas às populações negras, indígenas e mulheres.

O pensamento moderno ocidental continua a operar mediante linhas abissais que dividem o mundo humano do sub-humano de tal forma que princípios de humanidade não são postos em causa por práticas desumanas. As linhas separativas estão bem atuantes em suas diferentes formas de manifestações através de racismo, xenofobia e além de outros cunhos sociais que sofrem estes povos discriminados, abusados no seu longo período de existência por atitudes frutos da colonização europeia e nas suas práticas discriminatórias (SANTOS et al., 2009, p. 31).

O mundo é marcado pelo privilégio do homem branco em relação às demais categorias de pessoas. Isso é uma consequência de uma escravidão que

demorou séculos, custando as vidas de milhares de pessoas que perderam a ligação com seus ancestrais na travessia do Atlântico. E, ainda mais, ocasionou consequências também negativas para os que ficaram no continente africano.

A ruptura de laços foi perpetrada por homens brancos colonizadores e não faltam motivos para promover o resgate da história e do saber negado e roubado, da cultura inferiorizada, da humanização tirada, dos direitos não adquiridos.

Os povos africanos foram transformados em “sociedades esvaziadas delas mesmas, de culturas pisoteadas, de instituições minadas, de terras confiscadas, de religiões assassinadas, de magnificências artísticas aniquiladas, de extraordinárias possibilidades suprimidas” (CÉSAIRE, 2010 *apud* ABADIA, 2017, p. 2).

As negações e as imposições de assimilação da cultura europeia determinavam, junto aos povos locais, a desvinculação das religiões e dos conhecimentos adquiridos por meio da ancestralidade, que são transmitidos na forma de falar, nas ações, nas vivências, que são dinâmicos e sofrem mudanças.

Entendemos, neste sentido, que nós africanos fomos expulsos ou arrancados de nossos próprios lugares de sujeitos na história pelas políticas da Europa, pautadas na escravização e colonização (ASSANTE, 2016, p. 10).

Os ensinamentos dos anciões, considerados guardiões da ética e sabedoria, que envolvem agricultura, religião, poder, são aprendidos pelos mais velhos, que têm, como dever, passar para os que vêm depois. Esses saberes não podem ser inferiorizados, como infelizmente tem ocorrido, é importante que tenhamos em mente que é o tipo de saber com seus princípios e a forma de atuação.

Obrigaram esses povos a considerarem como conhecimento apenas o que vem do homem branco, que pauta o modo de pensar ocidental como universal e unicamente válido, partindo da premissa do eurocentrismo e toda conjuntura como cardápios a serem adotados por todos. É um conhecimento que não

considera as particularidades de cada povo, de cada lugar, de cada cultura. e não preserva os saberes que vêm deles.

Assim, esse processo estava pautado na colonialidade do saber, em que alguns conhecimentos foram classificados como não ciências e outros como atrasados e não civilizados. Esses povos precisaram adotar o modelo europeu como parâmetro na ciência e na sociedade, deslegitimando as outras formas de saber e criando barreiras contra a diversidade do saber. Atuam, nesse processo, o capitalismo neoliberal, o colonialismo, o racismo e a exclusão. Assim, podemos considerar que a colonialidade foi o centro na disseminação desses fatores e reproduz-se em uma tripla dimensão: a do poder, do saber e do ser.

A colonialidade é o lado obscuro e necessário da modernidade e sua parte indissociavelmente constitutiva (BALLESTRIN, 2013 apud MIGNOLO, 2003). Esse controle estende-se na economia, nos modelos de poder que deveriam ser seguidos, na política, nas áreas do meio ambiente, da educação, na agricultura e nas diversas temáticas da sociedade.

A pluralidade das culturas africanas não foi respeitada e houve a imposição dos paradigmas ocidentais como universais, assim como as civilizações foram tratadas de forma inferior ou mesmo invisibilizadas.

Aos africanos, foi-lhes imposto esquecerem que, outrora, eles próprios haviam sido criadores científicos. Mesmo aos Egípcios, inventores da civilização, foi-lhes ensinado esquecerem o seu papel. Esta amnésia tecnológica coletiva permitiu suscitar uma impotência científica coletiva. Ela também favoreceu o profundo estabelecimento de um complexo de inferioridade técnica junto a numerosos africanos colonizados da nova geração. O complexo de inferioridade e o complexo de dependência da África representam os dois lados de uma mesma medalha colonial (MAZRUI; AJAYI, UNESCO, 2010, p. 770 apud ABADIA, 2017, p. 4).

O deslocamento dos africanos da história ou a sua participação de forma estigmatizada, o silenciamento, como partes do processo de domínio colonial, pressupõem a supressão da autonomia dos povos originários, que foram privados do controle das terras, da produção de suas línguas e cultura, que foram rebaixadas (DIOP, 1954 apud MUNANGA, 2017).

O colonialismo foi planejado e articulado para deixar os povos colonizados perdidos no que tange à sua identidade, que foi renegada em função dos colonizadores.

A forma como as estruturas do ensino foram construídas tinha o intuito de difundir a cultura e o pensamento europeus, os quais, para os nativos da América do Sul, África ou Ásia, não tinham significado.

Consideramos aqui a cultura como uma força de reação e uma arma de combate ao imperialismo, o qual procura negar o processo histórico da sociedade subjugada (CABRAL, 1976 apud VILLE, 2013).

O imperialismo abarca, então, projetos políticos nos quais a alienação cultural fazia parte do modo operante da dominação, em que, para ter acesso à educação e aos demais direitos, o cidadão teria que se submeter aos critérios impostos.

O que definiria se as pessoas teriam direitos ou não eram sua conformidade e o seu nível de assimilação à cultura e à identidade portuguesa, desde a língua, a religião, o modo de vestir, a forma de comer e de pentear o cabelo. A música dos colonizados, seu ritmo, sua dança, seus bailes, a ligeireza de movimentos de seu corpo, sua criatividade em geral, ou seja, seus aspectos culturais, não tinham valor (FREIRE, 1977).

À população local eram negadas e inferiorizadas suas demonstrações culturais, pois, para os colonizadores, isso não tinha relevância e os africanos tinham que aprender e valorizar a cultura que vinha da metrópole, Portugal.

A imposição desses critérios tornou a cultura local uma força de resistência e emancipação. É um modo de lutar contra qualquer ato que tira o status de ser humano e impõe discriminações e violência gratuita, situação que a colonização normatizou, principalmente nos locais em que vivem os colonizados.

A cidade do colonizado, a cidade indígena, a cidade negra, o bairro árabe, é um lugar de má fama, povoado por homens também de má fama. Ali, nasce-se em qualquer lado, de qualquer maneira. Morre-se em qualquer parte e não se sabe nunca de quê (FANON, 1961 p. 34).



Os problemas e os desafios exigem esforços para se combater os preconceitos e a marginalização que, ao longo dos séculos, tornaram-se uma situação comum em que os colonizados passaram a sofrer, mas também continuam a resistir. Essa violência tem um direcionamento claro, relacionado à cor, origem, raça e condições sociais.

As várias lutas e questionamentos no que tange ao racismo levam a acreditar que a desigualdade de oportunidades e outros fatores discriminatórios possam diminuir ou findar. Sendo assim, é necessário que a herança de escravidão e de colonização seja combatida por todos que defendem igualdade de tratamento e resgate da história renegada. É nesse sentido que a decolonialidade tem a contribuir ao problematizar e discutir essas questões.

Após as independências dos países africanos, essas questões não foram totalmente sanadas em termos da presença do colonialismo nesses países. Porém, está sendo discutida, nas agendas governamentais, a regularização dos programas e currículos escolares nos quais deve ser considerado o conhecimento previamente adquirido pelo sujeito, anteriormente renegado. Desse modo, com o histórico de lutas e resistências que foram travadas pelos nossos antepassados, que está presente até hoje, nós africanos voltamos a valorizar nossas culturas e civilizações.

Nesse sentido, a escola é o melhor lugar para desconstruir as narrativas eurocêntricas. As preocupações manifestadas no passado e no presente mostram a necessidade de discutir e procurar diálogos que consigam reconhecer o papel nefasto que o colonialismo exerceu por meio do discurso de superioridade do pensamento ocidental.

O renomado pedagogo Paulo Freire, após visita à Guiné-Bissau pós-independência, destacava a necessidade de pensar a educação a partir da sua realidade, e não de Portugal. Fazia-se necessário que os estudantes guineenses estudassem, prioritariamente, sua geografia e não a de Portugal; que estudassem seus braços de mar, seu clima, e não o Rio Tejo.

Era preciso que os estudantes guineenses estudassem, prioritariamente, sua história, a história da resistência de seu povo ao invasor, a da luta por sua

libertação, que lhe devolveu o direito de fazer sua história, e não a história dos reis de Portugal e das intrigas da Corte (FREIRE, 1968 apud CASSIANI, 2018, p. 228).

Nos países que sofreram o processo da colonização, a escola continua a exercer o papel de padronizar e homogeneizar o saber considerado válido (DUTRA et al., 2019). Sendo assim:

O eurocentrismo, como projeto civilizador, apoia-se num imenso corpo de conhecimento hegemônico: as epistemologias do Norte. Insistindo no mito da 'Europa' como centro do saber (MBEMBE, 2014, p.128), este projeto moderno insiste em impor-se – ao nível das categorias fundamentais como espelho da sociedade do conhecimento, gerando desta forma um desconhecimento abissal arrogante sobre o lado colonizado. É assim que se perpetua o não reconhecimento dos seres e dos saberes que (re)existem nos territórios, submetidos a opressões sistêmicas, o Sul global (SANTOS, 2018 apud DUTRA et al., 2019, p. 21).

De acordo com Bernadino-Costa e Grosfoguel (2016), a decolonialidade não é um projeto acadêmico que defende a adoção compulsória de autores e conceitos-chave, nem um universalismo abstrato que significa que um elemento específico é posto como um desígnio universal global.

Segundo os autores, a proposta não é implantar nova dominação e imposições como foi feito pelos colonizadores dentro do campo acadêmico, mas visa reconhecer o impacto causado pela dominação europeia em detrimento de outros saberes, que carregam populações não brancas. Esses saberes, que são transmitidos de forma oral, principalmente, sendo passados de uma geração a outra, têm sido negados em sua tradição cultural histórica.

É fundamental a formação política ideológica em que a conscientização é requisito da revolução para que as pessoas assumam o protagonismo na reinvenção da sociedade (CABRAL, 1978 apud ABADIA, 2017). Portanto, é urgente uma educação política que conscientize e desfetichize a cultura do colonizador. Isso não significa que a ideia da decolonialidade, como corrente política e ideológica, assim como pedagógica, é a adoção de um novo colonialismo contra os colonizadores, mas que haja um diálogo que destoa do

pensamento e do olhar de inferioridade direcionada aos outros tipos de saberes ou realidades que não são oriundos do Ocidente.

Sob esse entendimento, Walsh (2013; 2014 apud MIRANDA, 2016) considera que o pensamento decolonial assume o desafio de abrir caminhos que transmitam a rebeldia e a desobediência, ao sugerir opções fronteiriças no que tange a garantir a pluralidade e outros lugares de diálogo, o que provoca ameaças nas supremacias ideológicas e desestabiliza as tradições, principalmente quando há busca por sentidos mais flexíveis para o “pedagógico”.

Buscar caminhos para a decolonialidade na educação em ciências faz-se necessário e espera-se que os reflexos dessa busca reverberem dentro da escola tanto na aprendizagem das ciências como nos âmbitos sociais e culturais. Que esse caminho nos leve a uma prática libertadora a fim de promover justiça social, por meio do reconhecimento e resgate dos diversos saberes sucumbidos pelas relações de dominação, o combate ao racismo e a busca de nossas identidades culturais e políticas, por um mundo mais justo, ambientalmente digno e igualitário (DUTRA et al., 2019, p. 15).

Dialogar sobre pedagogia decolonial em várias áreas das ciências é fundamental, não somente em educação ambiental, mas também estender a discussão para outras áreas de conhecimento, que servem como forma de desconstruir e problematizar atitudes sustentadas pela colonialidade. Devemos fazê-lo pelo processo de questionamento do preconceito contra outros tipos e formas de saberes que merecem respeito e contra o silenciamento de histórias de lutas das resistências contra dominações e imposições de culturas alheias.

Conforme Miranda (2014, p. 1972), “processos decoloniais podem ser oportunidades de estabelecermos diálogos mais Inter, menos hierárquicos nos projetos educativos”. Nesse sentido, o papel da educação é formar cidadãos que possam questionar os paradigmas unilateralmente estabelecidos quando se defrontam com saberes que não incluem a sua história, cultura e saberes.

Por tais motivos, torna-se fundamental uma educação libertadora que estimula o lugar da fala, que proporciona os diálogos de saberes, que não procura hierarquizações, que valoriza as memórias, as vivências e as experiências dos saberes populares. Esses povos, que foram sujeitados a uma dominação que tem

consequências que até hoje pairam nas nossas sociedades, merecem uma atenção maior.

A procura por um diálogo entre os saberes tradicionais sobre a planta cabaceira, o seu uso sustentável pelos populares da Vila de Québo, os saberes que nutrem a respeito dela, e o conhecimento científico, na perspectiva da decolonialidade, se alinha com a busca de fortalecer atitudes libertadoras do jugo colonial, que deixou marcas negativas nessas sociedades.

Quanto à educação, a herança colonial não teve os cuidados necessários com as populações tradicionais em Guiné-Bissau e em outros lugares que sofreram o mesmo processo colonial.

Não havia pessoas na sociedade africana tradicional com um ensino formalizado como na sociedade ocidental, nem lugar privilegiado para a transmissão do conhecimento, a forma de educar baseava-se no exemplo do comportamento e do trabalho de cada aprendiz. Cada adulto era, de certa forma, um professor, a educação não se separava em campo e especialização de atividades humanas (CÁ, 2004, p. 25).

É necessário reconhecer que existem diferentes formas de disseminar conhecimentos, cabendo aos adultos ensinar seus saberes de uma forma informal, nas populações tradicionais, e que eles, não passando por processos formais de educação, não perdem seus méritos e importância nessas sociedades.

Os adultos desempenham papel preponderante no processo da formação humana nas comunidades tradicionais, nos valores que sustentam essas pessoas e que levam em conta a sua história, tendo papel de passar seus saberes para os que vêm depois.

Nas comunidades tradicionais que compõem a população de Guiné-Bissau essas transmissões ocorrem comumente em espaços de djumbai, um tipo de roda de conversa em volta do mais velho.

Na colonialidade do saber, os conhecimentos dos povos tradicionais ainda sofrem muita resistência em sua afirmação como uma contribuição dentro da academia. Os julgamentos de que esses saberes não se encaixam na academia fazem parte de algo histórico ligado à propagação do ensino das ciências pela

colonização no mundo. Assim sendo, foi preciso adotar o modelo europeu como parâmetro na ciência e na sociedade, deslegitimando as outras formas de saber e as outras formas de transmiti-lo, criando barreiras contra a diversidade de saberes.

A colonialidade do saber institui o saber europeu como único representante do conhecimento verdadeiro e avançado, em detrimento dos outros tipos de conhecimento, ignorando a pluralidade de racionalidades, conhecimentos e interpretações do mundo (PINHEIRO, 2019).

É bom lembrar que a colonialidade reproduz-se em uma tripla dimensão: a do poder, do saber e do ser. Esse controle abrange a economia, a política, as áreas do meio ambiente, da educação, da agricultura e das diversas temáticas da sociedade.

### **2.3 Decolonialidade e educação na Guiné-Bissau**

A colonialidade ainda está presente nas sociedades africanas quando elas se negam a se referenciar, de forma significativa, em saberes distintos. É necessário um entendimento que amplie os horizontes de que temos múltiplas formas e práticas de conhecimentos, que precisam ser reconhecidas e não julgadas.

É preocupante a questão de superioridade propagada, pois colocam as línguas não europeias, principalmente o *crioulo* e as provenientes das etnias africanas, como apenas dialetos.

Em Guiné-Bissau, que até 1974 estava sob o domínio de Portugal, era imputado o status de indígenas para aquelas pessoas que não seguiam a religião católica, que não falavam português e que andavam descalças, que tinham nome africano e não um nome de origem europeia.

Esses juízos de valor comportamentais eram disseminados nas escolas e foram de encontro à essência da sociedade guineense, que tinha, como valor, a multiculturalidade étnica.

Esse processo não foi distinto em outras sociedades que passaram pelo colonialismo, que criou as divisões entre sociedades, povos e raças, pautadas nas diversas formas de classificações sociais, da humanidade seletiva, do racismo e da xenofobia.

Desde o início, era exigência o não reconhecimento dos colonizados como portadores de dignidade humana, direitos civis e religiosos, a qual era dada ao homem branco europeu (VILLEN, 2013).

Guiné-Bissau, Angola e Moçambique, antigas colônias portuguesas na África, eram regidos por um estatuto denominado Indígenas, por meio do Decreto-lei n.3.966/1954, que se baseava em discriminações das populações locais, sendo que os não assimilados sofriam opressões do colonizador português. As retaliações eram extensas e muitos acabaram sendo presos injustamente e levados para outros lugares, como Cabo Verde, especificamente na prisão de Tarrafal.

As violações dos direitos humanos eram gritantes e, segundo relatos de memórias de meus familiares guineenses, eles testemunharam várias torturas cometidas contra os infratores que tinham, como base, esse estatuto que o próprio colono elaborou para condenar as pessoas meramente por resistirem às dominações que eram impostas.

Assim também ocorreu na formação educacional, que tinha objetivos e propostas de não levar em conta os valores locais e suas particularidades, uma educação excludente que não era pautada em um ensino de despertar consciências, mas de aprender noções básicas e servir de mão de obra barata.

Na verdade, a educação colonial herdada, de que um dos principais objetivos era a “desafricanização” dos nacionais, discriminadora, mediocremente verbalista, em nada poderia concorrer no sentido da reconstrução nacional, pois para isto não fora constituída (FREIRE, 1977, p. 15).

Para superar as imposições que foram feitas ao longo dos séculos, durante a dominação estrangeira e no processo das independências, exige-se um desafio enorme a fim de compreender que a herança colonial teve impacto negativo nessas sociedades, que foram marginalizadas, criando-se padrões para serem seguidos, sem respeitar a especificidade de cada sociedade local, regional, nas suas epistemologias e valores culturais.

Segundo Dutra et al. (2019), essas relações de dominação impedem que, do mesmo modo, na ciência universal, os povos dominados possam ter o reconhecimento de suas culturas e de direito de participarem de decisões políticas e estabelecerem vínculos sociais, afetivos e de terem a dignidade humana respeitada.

Não restam dúvidas que até os dias atuais ainda perdura a divisão entre cidadãos de primeira e segunda classe para denominar, respectivamente, os que têm direitos, e os privilégios e os que não têm esse reconhecimento.

Criou-se uma hegemonia eurocêntrica nas ciências e nos padrões que são considerados válidos por essa configuração, que têm que seguir esse horizonte de pensamento e comportamento válido, dentro da academia, do que é ciência ou não, validado ou não.

Para fazer face ao colonialidade precisam ser adotadas políticas que vão de encontro ao pensamento eurocêntrico e proponham um currículo escolar que procure os valores identitários consonantes à realidade local, tendo, como base, a resistência frente às ferramentas da dominação intelectual.

O processo das independências africanas, mesmo no caso da Guiné-Bissau, não significa o fim da influência. Existe uma elite política e econômica que reproduz as formas e atitudes coloniais, pois muitos passaram por um processo educacional na época colonial e beneficiam-se dessas estruturas.

Sabemos, com base em Dias (2015, p. 20), que durante o período da luta pela libertação nacional, de 1963 a 1974, o partido fundado por Amílcar Cabral, o P.A.I.G.C. (Partido Africano da Independência da Guiné e Cabo Verde), nas zonas sob seu domínio, construía modelos da educação libertadora de consciência,

dado que a população considerada "indígena" não tinha educação formal do colonizador português.

Existia uma negação clara ao acesso à educação por razões da colonialidade em suas variantes de manifestações, que ia além da dominação por motivos políticos e econômicos, assim como religiosos.

Constata-se, com base em Freire (1972, p. 72), que o legado da herança colonial portuguesa no país foi ter deixado mais de 90% da sua população não alfabetizada durante um longo período de estada.

Existia uma exclusão clara e a categorização das populações de acordo com a sua assimilação, o que gerava algumas condições para usufruir do acesso à educação, mesmo assim até um certo nível. As pessoas que não se enquadravam nesse perfil, que eram a maioria e chamadas de indígenas, eram obrigadas a negar todos os outros valores que nutriam, por processos doloridos, de grande sofrimento. Hoje, procuramos resgatar os vários tipos de saberes negados, excluídos, pela colonialidade do saber, do ser e do poder.

Em conformidade com a realidade atual, herdamos um modelo de ensino que não tem coerência com as singularidades e diferenças da Guiné-Bissau como um país independente, em razão dessa herança colonial, que plantou raízes, cresceu e está dando frutos que não são benéficos (CÁ, 2000).

É antiga a preocupação em adotar um currículo mais abrangente, que considere as realidades locais e a língua crioula nas escolas. Esse movimento no continente africano vem se notabilizando, sendo que estão sendo discutidas mudanças curriculares voltadas para a utilização das línguas nacionais. Especificamente, em Guiné-Bissau, dada à instabilidade política constante, as ideias não avançaram de forma significativa.

Em relação a Cabo Verde, ocorreram avanços nessa busca de usar o crioulo como língua de ensino, para que passe a ser a língua oficial de ensino e não o português propriamente. Ambos os países eram colônias de Portugal e se tornaram independentes na década de 1970.



Há a compreensão de que a melhor forma de alfabetização é na língua materna e que a educação deveria priorizar a língua nativa em detrimento da língua estrangeira, o que facilitaria a melhor compreensão dos estudantes. O projeto ainda não está em vigor, mas evidencia uma das manifestações do pensamento decolonial, que rompe com padrões e hierarquizações.

Como exemplo dessas hierarquizações no cotidiano dos guineenses é possível determo-nos no caso do meu pai que, para ter acesso à escola, tinha que ter nome português e comportar-se de forma que não deixasse transparecer seu grupo étnico e a sua cultura para o colonizador.

Mas infelizmente essas manifestações não cessaram com o fim formal da ocupação. De forma consciente ou inconsciente, atitudes que levam a não se identificar com seu grupo de origem levam a mudanças de nomes e sobrenomes, de não falar a língua nativa e todas as manifestações culturais que advêm da identidade social do seu povo.

Era uma política pautada na negação de qualquer liberdade de expressão que manifestasse a sua identidade. Caso não se seguissem as normas, não se podia estudar. É preciso destacar o papel das missões católicas na educação e na evangelização, pois tinham atuação junto dessas populações para que seguissem as orientações e as ordens dos colonizadores nas conversões e negação das religiões locais.

Para desenvolver esse espírito do sistema educacional, o regime colonial português havia se associado à Igreja Católica no seu “dever colonizador” para dar a educação às populações coloniais dentro dos moldes particulares da cultura portuguesa. Era, então, necessário um mínimo de europeização para impor uma ordem social que facilitasse a exploração econômica (CÁ, 2004, p. 33).

No caso do meu pai, foi-lhe negado o direito de estudar com seu nome de batismo, dado pelos seus pais em cerimônia ritual. Por isso, ele adotou o nome Antônio como primeiro nome e, para não perder a sua identidade cultural e étnica, colocou, como segundo nome, Saliu e sobrenome Candé. Entretanto meu nome Antonio deriva da prevalência da colonialidade, que significa um status social para

os filhos não sofrerem com a discriminação dos nomes oriundo do grupo étnico em que se identifica, e assim, de alguma forma esconder a sua real origem.

Essa estratégia foi consolidada e era bastante comum esse costume ao dar os nomes dos filhos no país. Internamente, levamos isso até algum tempo nos nossos registros. Esse tipo de comportamento estendia-se em países sob dominação portuguesa na África, pois o nome tradicional é sinônimo do atraso. É uma realidade típica de sobrevivência da colonização mental, que constitui um ato inequívoco da manifestação da colonialidade.

Conforme Silva (2015), nesse processo, é bom salientar que a educação que se pregava era a de submissão às regras, de não contestar e aprender o básico, de fazer algumas contas e escrever, que servia para utilizar no campo agrícola. Em síntese, era um tipo de ensinamento de forma opressora.

Destacamos que, até mesmo no caso daqueles que eram considerados assimilados, o sistema educativo não era igual aos dos brancos, porque eles sofriam também a discriminação.

No artigo intitulado Educação e Ensino, de (SILVA 2015) publicado na *Gazeta das Colónias*, em 25 de novembro de 1926, há um apanhado geral sobre como os negros eram tratados nos seus próprios países por invasores, em referência às colônias africanas onde atualmente se localizam Guiné-Bissau, Angola, Moçambique, Cabo Verde, e São Tomé e Príncipe.

O primeiro passo consiste em transformar esses selvagens e bárbaros em pessoas úteis, inculcando-lhes hábitos pacíficos e conhecimentos agrícolas e profissionais, auxiliando assim a colonização europeia, favorecendo-se a si próprios, tirando da terra mais abundantes produtos, ganhando maiores salários e vivendo mais confortavelmente. Aproveitar a raça negra, moldá-la às suas e nossas necessidades, torná-la apta, desenvolvê-la, aperfeiçoá-la como instrumento de produção e de trabalho agrícola e industrial, chamá-la a nós, à nossa influência, aos nossos costumes e hábitos [...] atraí-la pela ação civilizadora e humanitária, tal será o desideratum que somente se pode conseguir com educação e instrução, mas, ministrada por forma a não transformar o indígena, ainda com a mandrice própria da sua raça, numa criatura nova, só pelo facto de saber ler e escrever; mas, sim a transformá-la em criatura com habito do trabalho [...] O ensino a ministrar aos indígenas será nitidamente profissional e a instrução literária deve ser rudimentar, limitando-se apenas à leitura e escrita, operações aritméticas e uma noções de higiene prática ( SILVA, 2015, p 7.)

Por essas razões, o pensamento decolonial visa resgatar os valores negados, impedidos, fazendo com que os conhecimentos herdados pelos indígenas e negros sejam valorizados, tanto nas Américas quanto na África.

Para fazer coro a essa situação durante o período da libertação nacional sob controle do partido P.A.I.G.C, por meio da orientação de Amílcar Cabral, que foi um dos maiores líderes anticoloniais, instaurou-se um sistema educativo que, além de ensinar a ler e escrever, era também voltado para a formação militante, para despertar o seu povo para as atrocidades cometidas pela colonização. Para preparar esses indivíduos para o destino do país, ali surgiu a ideia da criação da escola-piloto, que foi um dos pilares para a construção de uma base de quadros com formação política em diferentes áreas no período de 1963 a 1973 (FATI, 2018).

A escola-piloto idealizada por Amílcar Cabral teve como local inicial Guiné-Conakri, país vizinho à Guiné-Bissau, no qual foi construída uma base política e militar que deu suporte à luta de libertação nacional (1963-1974). Depois as escolas se expandiram nas zonas libertadas que estavam sob o domínio do partido P.A.I.G.C. e recebiam alunos órfãos e filhos de combatentes e populares que se encontravam nessa zona.

Elas preparavam os estudantes no ensino fundamental, os quais, depois, iriam para países ligados à União Soviética, principalmente Rússia e Cuba, para dar prosseguimento aos estudos mais avançados. Esses estudantes formaram os primeiros quadros guineenses, que antes não tinham o seu direito de estudar em escolas convencionais autorizado pelos portugueses.

O foco era preparar um homem novo, como Cabral enaltecia, despido de discriminação. Assim, a escola pregava a pedagogia libertadora em que a formação dos alunos deveria focar na realidade do seu entorno, nos diversos aspectos da cultura, geografia, história, nas árvores, rios, entre outros aspectos locais.

A colonização menosprezou esses conhecimentos, sendo que, para avançar, os povos colonizados precisam de coragem e de muita luta para romper as barreiras, principalmente no campo da educação.

Para Walsh (2018), o campo da educação em alguns países do continente africano vem, nos últimos anos, sendo chamado a rediscutir uma série de questões temáticas clássicas como currículo, didática, formação docente, cultura escolar etc., em função de novos compromissos, a fim de suplantar desigualdades e discriminações raciais, de gênero, sexualidade, religiosa.

A demanda dessas temáticas torna-se urgente às mudanças de mentalidade e para corrigir os efeitos da colonialidade nessas sociedades. São importantes reflexões sobre como os currículos escolares estão atendendo às demandas realmente e, ao fazer as devidas autocríticas, é preciso recusar a adoção de modelos e pacotes prontos, os quais não são debatidos de maneira ampla, principalmente com os invisibilizados.

É preciso pensar, além do que foi instituído, que há conhecimentos e repertórios que foram apagados das versões dominantes e reconhecer que há outros modos de ser, existir, saber e fazer (DUTRA et al., 2019), que não seguem as hierarquizações que foram determinadas pela colonização.

É necessário romper com estruturas coloniais que impedem essas sociedades de decidir sobre o seu destino, no que se refere à trajetória histórica, política, econômica e cultural, a exemplo do que aconteceu na África, na Ásia e na América do Sul.

Essa situação deixou marcas que precisam ser identificadas e combatidas para que haja a emancipação desses povos, que foram oprimidos na decisão sobre qual o caminho que pretendiam e pretendem seguir.

É preciso que a resistência contra a colonização em Guiné-Bissau se dê de forma heterogênea e isso também se apresenta como desafio na luta contra a exploração econômica e contra o capitalismo.

No país, as resistências tiveram características regionais e étnicas, devido à configuração social do país, pois teoricamente cada grupo étnico pertence a um “chão” (terra) (MONTEIRO, 2011, p. 7).

A resistência da população aos portugueses ocorria de forma diferente, em virtude da especificidade de organização de cada grupo étnico. No entanto, havia

a adoção da política de dividir as populações, colocando uns contra os outros, ou seja, assimilados versus indígenas, como estratégia de manutenção do poder colonial.

O maior campo da resistência e combate é contra todo tipo de configuração da dominação que nega a dignidade. Foram duradouros os impactos da colonização e da escravidão nas populações africanas e indígenas, nas mulheres e crianças, com a desumanização e o saque das culturas, saberes e riquezas em nome de poder.

Estudar a decolonialidade na sua perspectiva educacional torna-se um desafio para mim e apresenta-se como uma forma de resgatar os valores que foram inferiorizados e que ainda existem nos conhecimentos tradicionais, especialmente no que tange ao meio ambiente.

Em análise da conjuntura nacional da herança colonial na educação, Freire (1972) chamava atenção ao modelo imposto, que tinha as suas ideias no que o autor chamou de “desafricanização” para construir uma pequena elite que reproduzia os seus pensamentos para continuar no poder.

Essa negação em reconhecer outras formas de conhecimentos já estava sendo implantada há muito tempo com narrativas que negavam qualquer manifestação que não vinha do colonizador, como os pensamentos e sentimentos dos subalternos.

Esse pensamento reforça-nos que a colonialidade ainda nos persegue em todas as frentes e precisamos encarar isso como uma realidade com implicações devastadoras.

Nesse cenário, meu intuito é promover o registro e a valorização educacional desses conhecimentos tradicionais, entendendo que meus antepassados não eram pessoas ditas sem cultura, ideia que a colonialidade propagou para discriminar outras culturas e reforçar a ideia de que a cultura europeia servia como padrão do nivelamento para categorizar os outros povos como subalternos ou não. Como considera Quijano (2005, p. 3), “os povos conquistados e dominados foram postos numa situação natural de inferioridade e, conseqüentemente,

também seus traços fenotípicos, bem como suas descobertas mentais e culturais”. Essa ideia de negação das culturas e saberes dos outros remete aos muitos anos da dominação sofrida de diversas formas principalmente pelos povos africanos.

É importante esse diálogo frutífero para o reconhecimento de que não existem culturas superiores, inferiores ou até mesmo os sem cultura. Nesse sentido, é essencial possibilitar o diálogo com os conhecimentos formais a fim de resolver problemas e desafios no que tange ao meio ambiente e à sustentabilidade, o que demanda a participação coletiva, respeitando as especificidades. Assim, é uma luta, obrigação e necessidade alinhar meus compromissos de pesquisa às pautas decoloniais vinculadas aos saberes dos meus antepassados que envolvem a sustentabilidade sobre cabaceira.

Dessa forma, como homem africano, depois de entender melhor os fatores que nos levam aos percalços no desenvolvimento, à escravidão, ao racismo, a minha contribuição para retorno ao meu povo é encarar e fazer coro contra a discriminação. Como contribuição para a educação ambiental, temos a intenção de valorizar os conhecimentos ancestrais, representados por seus intelectuais/cientistas tradicionais, os quais detêm saberes valiosos sobre a importância da cabaceira (baobá), essa “árvore linda e gigante africana”, para o meio ambiente e as culturas locais.

Reitero aqui que temos várias formas de conhecimentos que não são necessariamente vindas de academias, assim queremos contribuir para desconstruir este sentimento de não “ciência”. O que só será possível se houver a ruptura com a ideia de que os saberes tradicionais não são igualmente válidos. Essa questão se aplica também às nossas próprias línguas, nos diversos espaços de saberes, pelo fato de utilizarmos línguas oficiais, que não são nossas de uma forma direta, o que é importante diante da compreensão de que a língua impacta nossos saberes.

No entendimento de Hountondji (2008), o uso exclusivo de línguas europeias como forma de comunicação científica reforça essa alienação. A maioria dos nossos compatriotas vê-se, de fato, excluída de qualquer tipo de discussão sobre

os resultados da nossa investigação, uma vez que nem sequer entendem as línguas usadas.

Assim, essa preocupação é uma forma encorajadora para não continuarmos com a reprodução da colonialidade do saber. Será que as línguas ditas dialetos e “sublínguas” não poderiam ser línguas para comunicação na academia? Isso, a meu ver, seria uma grande mudança contra um sistema dominante na produção de conhecimentos.

Lamento que meu povo não possa entender nada do que escrevi sobre eles, a menos pela versão do resumo em crioulo, mas ser um guineense de origem Fula a escrever sobre eles é um passo importante e, por isso, entendo que o nosso caminho é difícil e longo, mas é conquistável. Com isso compreendo que:

A sociedade colonizada difere da sociedade colonial pela raça e pela civilização. A respeito disso, a alteridade parece absoluta, esta que se manifesta na língua opondo o “primitivo” e o civilizado, o pagão e o cristão, as civilizações técnicas e as civilizações atrasadas (BALANDIER, 2014, p. 20).

Esse quadro continua a ocasionar problemas sérios na Guiné-Bissau e nos países que sofreram a colonização e sofrem a colonialidade, as quais têm princípios e modos operantes semelhantes. Sendo assim, as consequências também tendem a manter-se nesses lugares, nos quais as escolas coloniais propagaram essas ideias, com apadrinhamento principalmente das igrejas.

Neste requisito o sistema do ensino colonial, no geral era excludente e seletivo, poucas pessoas tinham acesso à escola, principalmente, o ensino primário, este era reservado aos filhos de pequenos comerciantes ‘assimilados’ e de funcionários da administração colonial que tinham aproximação cultural com os portugueses (MENDES, 2019. p. 45).

A colonização, que envolveu ocupação forçada durante 500 anos, teve grande impacto na Guiné-Bissau, ocasionando problemas e atrasando o seu desenvolvimento nas áreas educacionais, culturais e étnicas. Atentamos para as atrocidades que acompanharam essa ocupação que teve fim por meio da sua

independência de forma unilateral em 1973, após uma luta de 11 anos, travada com bravura pelos combatentes da liberdade da pátria.

A forma heroica como os combatentes conseguiram expulsar os colonos é apenas uma das etapas de um processo longo e doloroso do povo. Temos agora problemas ainda maiores do que uma ocupação colonial, que é a desassociação mantida pela colonialidade, mas agora o povo segue o seu rumo, sendo dono e guia do seu próprio destino, a fim de tentar recuperar aquilo que foi negado pelas forças coloniais.

Para Mendes (2019), o modelo de ensino que se pregava pelo líder revolucionário da libertação nacional, Amílcar Cabral, era pautado na preservação da identidade cultural em contraponto ao colonialismo.

A riqueza de um povo vem da sua sabedoria. Assim, suas manifestações comunicam os seus conhecimentos dentro e fora da sua comunidade. A educação formal da herança colonial não pode continuar a determinar apenas uma visão do mundo como único caminho para todos e desprezar outros modos de transmitir saberes, dentro de outros modelos culturais.

Não podemos menosprezar a valentia de resistir a todo um processo de desvinculação dos povos africanos com sua língua, seus costumes e valores, que se afirmam como identidade por meio da oralidade. No entanto, é preciso reconhecer que esses povos sofreram de forma profunda as influências impostas pelos colonizadores em todo o seu tecido social e modo de vida (CA, 2011).

A classe política do meu país deve ser pressionada a adotar a educação popular pautada nas realizações e nas necessidades das populações que ali vivem e valorizar a participação delas num sistema de currículo libertador e emancipatório.

Temos grandes figuras, como Paulo Freire e Amílcar Cabral, que podem nos inspirar por meio das suas valiosas contribuições para nossa pátria, como a proposta da educação como um processo libertador da colonialidade.

Aqui, há duas fortes convergências entre Cabral e Freire: a precedência da prática sobre a teoria; a importância da leitura da realidade cotidiana, como forma de apreensão



do conhecimento válido e legítimo. Mas, a validade e a legitimidade de qualquer conhecimento têm o caráter de uma “história local”, não de um projeto global (GADOTTI, 2012. p. 33).

A educação libertadora por meio do giro decolonial provoca-nos uma reflexão profunda quanto ao nosso sistema da educação e seus vícios, os quais vão de encontro à visão de grandes personalidades que contribuíram com ensinamentos e caminhos que seriam propícios a desarticular a lógica eurocêntrica das operacionalidades no campo dos saberes.

Depois da independência até os dias atuais, o sistema do ensino passou por processos e tentativas de construção da reforma necessária. Também em virtude das mudanças políticas, Guiné-Bissau viveu longos anos de um partido único desde a sua independência até 1994, ano em que realizou a sua primeira eleição. Anteriormente, era governado por um regime militar, fruto do movimento da libertação nacional. Nesse cenário, as mudanças curriculares faziam sentido mais para aceitação de questões geopolíticas do que para o contexto social e cultural do país.

A ruptura curricular com o período da colonização e da dominação é um caminho que permite um entendimento e reposicionamento das populações sobre o presente e passado frente aos desafios atuais na educação. Além disso, a associação com as narrativas e os conhecimentos dos ancestrais permite uma construção na qual se pensa e se revive as suas realidades cotidianas para almejar o futuro (SEIDI, 2019 p. 11).

Para contrapor a colonialidade no sistema do ensino, precisa-se da formação de quadros técnicos que considerem a vivência da herança cultural africana, respeitando esses valores e todos os outros tipos de saberes associados.

Em muitos países da África, a transmissão dos valores culturais e tradicionais é feita através da oralidade, motivo pelo qual, até neste preciso momento, as línguas nativas guineenses não têm escrita uniformizada e suas ortografias padronizadas. Hoje, há adesão à educação formal, aquela que se faz nas instituições vocacionadas, criadas pela modernidade para transmitir conhecimentos que muitas vezes têm o cunho cultural e tradicional. A diferença situa-se na forma de abordagem e na

língua de transmissão a Língua Portuguesa – caso da Guiné-Bissau (MENDES, 2018, p. 111).

O país precisa resgatar a língua de unidade nacional, o crioulo, como forma de aproximar as questões sociais e culturais dos estudantes, nas quais a oralidade é presente, ao contrário da língua portuguesa que tira a identidade e o entendimento dos estudantes, pela sua dificuldade de expressão (falar, escrever e ler).

Diante dessa situação, é possível perceber que, na elaboração do projeto de lei do sistema do ensino guineense, que se encontra no Anexo A, a língua crioula e os saberes das populações tradicionais não se configuram como necessários à aprendizagem dos estudantes, o que distancia as escolas das ideias emancipatórias, envolvem a introdução desses elementos no currículo e as necessárias rupturas.

É importante questionar como é possível que um documento que pauta questões mais profundas sobre o destino das nossas escolas e que define um currículo que rege a vivência dos cidadãos não considera o passado da presença colonial no país a fim da construção de um modelo do ensino baseado na realidade guineense e africana, principalmente nas questões do crioulo como língua do ensino e os saberes tradicionais a partir da oralidade. É necessário rever essas questões.

No país, há uma difusão de uma ideia de que se deve manter o português como a língua do ensino, sustentada principalmente pela classe política nacional, desvalorizando as línguas nacionais no ensino e até mesmo proibindo o seu uso na sala de aula, embora existam algumas concessões a depender do educador.

A luta dos antepassados deixou reflexo de continuidade para os que vêm depois não se acomodarem, para que fiquem atentos às manobras do opressor na tentativa de manter o seu poderio de influências e manipulação em vários domínios que se manifestam na forma de cooperações, considerando que as leis são aprovadas, mas a maioria dos recursos vem do exterior, de financiadores internacionais, como UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), UNICEF (Fundo de Emergência Internacional

das Nações Unidas para a Infância), Banco Mundial, dentre outros órgãos. Como outros países pobres, a Guiné-Bissau acaba se submetendo aos interesses internacionais em busca de recursos financeiros.

A tentativa de ruptura com o passado colonial no ensino começou na década de oitenta, buscando-se modelo de sistema que se enquadrasse nas perspectivas de adaptação com a realidade social do país, mas continua ainda a ocorrerem empecilhos, principalmente por fatores externos e pela colaboração local, de ordem política, de certas pessoas. Nesse sentido,

O programa de reajuste estrutural que veio a ser aplicado em 1987, a partir deste período, o sistema educativo Guineense sofreu uma profunda reestruturação, devido ao reajuste estrutural proposto pelo BM - Banco Mundial e outras instituições financeiras. Por outro lado, as grandes expectativas que eram criadas em torno deste novo modelo de ensino foram se perdendo, devido a vários fatores, entre eles, esperava-se que a ruptura com antigo modelo e a criação deste, criasse a possibilidade de atender às necessidades dos guineenses, algo que não aconteceu, até porque o incentivo por detrás destas instituições financeiras eram outras, por isso, não havia a sintonia entre as instituições formais e as informais (SEIDE, 2019, p. 8).

A partir da observação da lei do ensino no seu artigo veio provar aquilo que passa no sistema educativo a extensão das interferências permitidas pela lei os parceiros com agendas e modelos próprias que tem seus compromissos.

No artigo 45 da lei da base do ensino em Guiné-Bissau, que se encontra no Anexo A, é apresentados os parceiros no processo educativo, figurando entre eles instituições internacionais financeiras e não financeiras, parceiras bilaterais e multilaterais da Guiné-Bissau, cuja participação no desenvolvimento educacional traz marcas de uma herança colonial.

Cabe ressaltar que o país é membro da comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), constituída por países de antiga dominação colonial por Portugal, que mantêm o compromisso de difusão da língua portuguesa, da cultura e da amizade entre os povos.

Porém, Portugal não é um país irmão, porque expressamos supostamente a mesma língua e cultura. Essa ideia, no fundo, não condiz com a verdade, mas é uma mera forma de expandir o pensamento e métodos de controle do saber, de

ser e do poder que agora não necessariamente se faz pela ocupação militar, mas desde que seus princípios e interesses sejam mantidos sobre os países e seus povos.

Não podemos deixar de lutar para que as nossas línguas africanas sejam consideradas e adotadas como línguas de ensino. Embora a lei do ensino sinalize atenção com a importância das culturas e línguas locais, essa é uma recomendação genérica. A verdadeira inclusão seria exigir que crioulo fosse língua de ensino. A língua portuguesa não é nem mesmo mencionada na lei uma vez que a própria Constituição da República determina que ela seja a língua oficial de trabalho e de ensino.

Quanto ao artigo 2º, ele determina que “o sistema educativo deve se adequar ao meio social que o envolve e visar o pleno desenvolvimento da personalidade humana, democracia, e progresso social”. Caso esse artigo fosse aplicado plenamente, as escolas promoveriam o reconhecimento dos conhecimentos tradicionais pautadas em estudos curriculares da educação ambiental e das ciências com vistas à justiça social e à participação democrática de diferentes povos nas tomadas de decisões acadêmicas sobre questões que lhes envolvem (PEDRETTI, 2014, p. 312).

A questão curricular apresenta necessidades urgentes de diversificação cultural, como uma forma de abranger as populações locais em Québo, o que abrange as questões ambientais como parte dos valores e saberes que as acompanham, não somente em forma de leis, mas em atitudes cotidianas.

É interessante a análise feita por hooks (2013) a respeito do despertar de consciência e de como há uma relação direta entre a imposição das línguas e a dominação. Sendo assim, um dos grandes trunfos da resistência africana durante a dominação colonial e pós-colonial foi preservar as suas línguas nativas e é um desafio para as novas gerações continuar essa resistência contra o colonialidade.

O principal problema educacional na Guiné-Bissau é o ensino em língua portuguesa, pois essa não é a primeira ou segunda língua da maioria das crianças em idade escolar, principalmente nas zonas suburbanas e rurais do país (MENDES, 2018). Conforme constatado pelo autor, são situações em que a

maioria das crianças se depara na idade escolar, pois para muitas é o primeiro contato com a língua e já é exigida, na alfabetização, a leitura e a escrita de uma língua que não lhes é familiar, limitando sua compreensão.

Esse despertar de mente e consciência precisa ser consolidado para que possamos fazer frente a essa herança colonial de línguas dos colonizadores (português, francês, espanhol, inglês) como línguas de ensino em detrimento das línguas Fulas, Mandjaco, Djacanca, Nalu, crioulo, Olof, entre tantas outras.

### 3 EDUCAÇÃO AMBIENTAL

A Revolução Industrial, que teve início no século XVIII, inaugurou uma nova fase do capitalismo que foi acompanhada por grande desenvolvimento tecnológico e científico, porém também por problemas sociais e ambientais. Esses problemas estão relacionados à satisfação das necessidades das sociedades emergentes, baseadas no consumo, individualismo exacerbado e exclusão.

O surgimento das indústrias acarretou mudanças nas relações de trabalho e no sistema de produção, o que acelerou a circulação de mercadorias e a exploração dos entes naturais como recursos. Atualmente o planeta se depara com problemas graves no que tange ao meio ambiente, provocando alterações climáticas, secas extremas, ventos e chuvas anormais, em decorrência do capitalismo, que não traz no cerne preocupações efetivas com os danos causados à natureza, e sim com dividendos.

Para tratar criticamente os efeitos dessa exploração, é necessário promover uma educação científica e uma educação ambiental que visem à inclusão de ideias e vozes de populações tradicionais e os seus saberes nesse debate, com compromisso em superar a colonialidade, marcada pela discriminação e hierarquização de conhecimentos.

Diante disso, o presente capítulo tem como finalidade inserir o diálogo crítico decolonial na educação ambiental com os povos tradicionais, no caso específico com a comunidade da etnia Fula da Guiné-Bissau. Assim visa apresentar a possibilidade de aproximação da educação formal científica e da educação ambiental a outros tipos de saberes, tomando como tema específico a importância socioambiental das cabaceiras (baobás).

A educação ambiental deve ser entendida como uma educação política, pois reivindica preparar os cidadãos para exigir justiça social, cidadania nacional e planetária, autogestão e ética nas relações sociais e com a natureza (REIGOTA, 2004). Desconsiderando esse componente ético, o mundo ocidental promove o

distanciamento entre os seres humanos e a natureza, tornando-a um objeto a ser explorado de forma, muitas vezes, predatória.

Na procura da identidade local para entender a educação ambiental na perspectiva da relação dos seres humanos com a natureza, conforme Tristão (2016), cabe à escola conduzir um movimento identitário de potencializar a relação com o lugar habitado e de problematizar o sentido de estar/habitar/morar no planeta.

O alto consumo impulsionado com políticas e modelos econômicos capitalistas difundidos por meio da colonialidade atinge a todos, em suas diversas manifestações, porém impacta, com maior agressividade, os povos tradicionais.

Segundo Ramos (2001), a vinculação da educação ambiental à obtenção de determinados valores, habilidades e atitudes é reconhecida desde a Conferência de Estocolmo de 1972, o que destaca a necessidade de uma consciência “esclarecida”. A partir dessa conferência foram discutidas medidas para fazer face aos novos desafios que se intensificaram desde a Revolução Industrial, que acarretou um aumento no consumo de matérias-primas em grande escala, com impactos nos campos econômico, político e social.

É importante destacar que as grandes conferências mundiais de educação ambiental que se sucederam se inserem nas agendas de políticas eurocêntricas em que a colonialidade tem o propósito de manter a dominação dos antigos povos colonizados. Assim, a política ambiental torna-se um dos desafios deste século a serem enfrentados por meio de decisões que envolvem uma postura contra o aquecimento global e a favor da preservação da biodiversidade, desconsiderando, no entanto, a relação desses problemas com as relações coloniais.

É fundamental que as decisões políticas em torno das questões ambientais sejam tomadas em conjunto com atores sociais que geralmente não fazem parte do processo, como os povos tradicionais oriundos do continente africano, que sofreram com o apagamento da sua história e a usurpação de conhecimentos que detinham em várias áreas, o que aconteceu como consequência da dominação colonial.

Paralelamente às políticas ambientais, deve haver um processo de conscientização que favoreça maior participação dos cidadãos nas tomadas de decisões, na sua maior diversidade de ideias.

A demanda por respostas mais globais ocorreu, principalmente, após o surgimento da indústria, o que acarretou mudanças nas relações de trabalho e no sistema de produção, acelerando a produção de mercadorias e a exploração dos entes naturais e provocando desmatamento, queimadas, garimpo, entre outros problemas decorrentes da forma predatória de lidar com o meio ambiente com o advento do capitalismo.

O pensamento ambiental deve transpassar a visão eurocêntrica que coloca os colonizadores como salvadores do mundo e englobar o conhecimento daqueles que foram subalternizados.

Dado a situação precisa se entender que: Em Educação Ambiental, além do conhecimento do cenário global, suas causas e implicações que definem o contexto em que se move a atuação pedagógica, é importante trabalhar os problemas específicos de cada grupo social, principalmente quando se tem por finalidade básica a gestão ambiental participativa com vistas à transformação da realidade de vida e o estabelecimento de um processo emancipatório (LOUREIRO, 2003, p. 13).

A Educação Ambiental tem papel primordial em educar os cidadãos e fazer com que eles compreendam os benefícios da conservação do nosso meio ambiente e da utilização de forma consciente dos entes naturais. Por tais motivos, considerou-se um estudo que abrange a problemática do meio ambiente articulado com outros tipos de saberes de uma forma emancipatória, fugindo das decisões que são tomadas em conferências internacionais com moldes pré-definidos a serem reproduzidos.

Se considerarmos que a crise ambiental é nosso desafio, não podemos ignorar a sua origem (SILVA, 2017, p. 2) já que a utilização indiscriminada de bens ambientais de modo utilitário foi a base do sistema colonial, introduzindo a lógica do desenvolvimento ocidental e a impondo ao resto do mundo.



O modelo desenvolvimentista de agressão à natureza a fim de extrair indiscriminadamente os bens ambientais para fins próprios está criando várias crises de diferentes ordens, o que faz com que as populações dos países africanos, inclusive Guiné-Bissau, se tornem vulneráveis às mudanças climáticas. Nesses países as consequências são mais sentidas, pois eles não possuem robustez econômica para lidar com elas. A ganância de atingir um falso desenvolvimento, que não poupa a natureza nem aqueles que nela habitam, faz com que esses países se tornem vítimas, pois possuem menos recursos para lidar com as mudanças climáticas causadas pelos países desenvolvidos.

Assim, é necessário discutir os modelos hegemônicos relacionados à educação ambiental e procurar novos modelos em que haja participação e contribuição de povos tradicionais no que tange à sabedoria e emancipação.

As Tecituras Ambientais enriquecem as perspectivas de ensino de ciências culturalmente sensíveis, expandindo-as com sentidos de justiça social, insuflando-lhes potencial político emancipatório, pois possibilitam a visualização, análise, desconstrução e confronto das relações de poder apresentadas nos discursos e nas práticas sociais (MOLANO; ALMEIDA, 2023, p. 12).

De tal maneira, a Educação Ambiental, ao problematizar uma perspectiva conservadora de ordem hegemônica, que produz e reproduz práticas e teorias que legitimam poderes estabelecidos na relação sociedade-natureza, gera a reflexão sobre os processos políticos, econômicos e socioambientais em curso (PELECANI et al., 2019). Esses poderes estabelecidos precisam ser rediscutidos para destacar os dilemas que constituem a colonialidade na sua manifestação estrutural de poder.

Apesar da independência do país desde 1974, a Guiné-Bissau possui sua administração pública, em grande parte, dependente dos seus parceiros econômicos no âmbito das cooperações bilaterais e multilaterais, incluindo seu ex-colonizador, para manutenção da funcionalidade das instituições públicas. Trata-se de uma extensão da colonialidade, que continua a sua atuação de forma ativa e reverbera nas políticas ambientais a serem tomadas (SANTY, 2016, p. 58).

No nosso contexto atual a educação ambiental tem papel importante a desempenhar na sociedade voltada para despertar consciências sobre a grave crise ambiental mundial no que diz respeito aos bens ambientais. A educação tem como papel suscitar essas discussões e propagar o entendimento quanto às mudanças socioambientais, alertando que as políticas liberais não são o melhor caminho, num debate que, embora envolva as questões de identidade, as ultrapassa.

Neste raciocínio propõe-se uma educação ambiental que reflita diferentes visões do pensamento social em uma amplitude maior (GUIMARÃES, 2006). Sob a ótica do autor, as universidades, as escolas e institutos educacionais têm papel de ampliar essa visão para outras áreas de saberes, como forma de promover diálogo e romper estigmas, incluindo-se nesse processo as populações tradicionais. Pautar os saberes dos povos tradicionais como algo que acrescenta na superação dos desafios ambientais permite que a academia não seja um espaço de exclusão de ideias, mas sim de busca de diálogo e consensos.

E inegável que os problemas ambientais foram agravados pelo modelo capitalista adotado após a Revolução Industrial, iniciada no Ocidente. Desse modo, é importante a inclusão de outras vozes dissidentes na discussão sobre educação ambiental, principalmente vozes que sempre foram colocadas como inferiores em relação ao conhecimento científico eurocêntrico.

Para propor soluções por meio da educação ambiental é necessário que haja inclusão de saberes que possam dialogar na procura de respostas aos desafios com que a humanidade se depara na esfera do meio ambiente. Não se pode perspectivar o meio ambiente com um olhar mercantil, voltado para os ganhos econômicos, desconsiderando a dimensão socioambiental.

Uma das ideias defendidas por Santos (2007) é a necessidade de superação das linhas abissais traçadas pelo Ocidente, as quais geram exclusão social. A persistência dessas linhas separatistas, para além da implementação das ideias integradoras, torna a superação do capitalismo ainda mais difícil para os povos subalternizados.

A fim de superar essa situação, a educação ambiental pautada na lógica da decolonialidade se torna desafiadora, pois requer o enfrentamento, questionamento e problematização.

A humanidade se depara com questionamentos acerca da ideia de um pensamento científico único e válido, que possui poder da validação sobre tudo que rege as sociedades. Afinal, os saberes que foram excluídos não são relevantes? O pensamento defendido por Santos (2007) nos faz pensar de maneira distinta. Nesse sentido, temos a ecologia de saberes, que abrange uma ampla diversidade de perspectivas sobre o mundo, que refletem o cotidiano dos povos nos seus jeitos singulares e peculiares de produção da sua existência.

Nesse cenário, o campo da educação ambiental contempla narrativas que criticam o aprofundamento do eurocentrismo e de seu enraizamento (TRISTÃO, 2016). Isso reforça que o pós-colonialismo não findou as relações de poder entre os povos, sendo que o campo da educação ambiental não foge à regra dominante, vendida e difundida nas suas práticas coloniais recorrentes.

Portanto, pensar formas e refletir sobre os tipos de pedagogias é necessário para a sociedade e é a partir de novas pedagogias que se estimula outra visão e nova sociedade. Essa reflexão social cabe a todos para que possam contribuir no entendimento e gênese de uma educação libertadora, como propõe Silva (2013).

### **3.1 EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO CASO DA GUINÉ-BISSAU**

No contexto da educação ambiental a Guiné-Bissau necessita urgentemente de tomadas de decisões que lidem de forma efetiva com a situação grave com a qual as nossas florestas e manguezais estão se deparando. O desmatamento de árvores e vegetação nativa não é algo novo, porém, com o último golpe de estado no país em 2012, essas práticas se tornaram mais recorrentes e agressivas, aproveitando-se das fragilidades das instituições e dando espaço aos grupos políticos na alta cúpula do governo que não consideram as consequências ambientais. O principal destino das madeiras retiradas no país

é a China, segundo fontes não oficiais e denúncias dos populares presentes em publicações de jornais<sup>4</sup>. A prática dessas atividades é nefasta ao nosso ecossistema, que está muito ameaçado. Essa destruição vem ganhando força nos últimos anos com envolvimento massivo tanto de cidadãos guineenses quanto de estrangeiros, contrabandeando madeira de espécies ameaçadas de extinção.

Outros problemas são a expansão imobiliária, com ocupação desordenada de zonas úmidas das cidades, e a pesca industrial agressiva, com grandes embarcações e frotas que passam períodos longos nas nossas águas territoriais, desrespeitando o período das desovas e o tipo adequado de redes. A maioria das embarcações pertence aos europeus e chineses, pois a maioria dos guineenses pratica a pesca artesanal.

A exploração de madeira para os mercados internacional e nacional é uma prática que envolve a alta cúpula do estado e que culmina na aceleração da degradação das florestas (NDJAI, 2015).

Os problemas citados acima agravam a destruição do nosso meio ambiente, sendo resultado de uma política exploratória que afeta as populações que vivem e sobrevivem nesses lugares, as quais acabam sofrendo ameaças à sua integridade e aos seus modos de vida.

O Estado, o qual tem poder de fiscalizar e adotar medidas a favor do meio ambiente, se torna o principal responsável e cúmplice da situação. Ele não adota as medidas cabíveis porque é um dos principais beneficiários da exploração predatória dos bens ambientais, seguindo a lógica do capitalismo.

Nesse cenário, a educação ambiental decolonial torna-se aliada para questionar ações que visam apenas obtenção de ganhos monetários. No entanto, A colonização e colonialidade são relações de continuidade do processo em que os povos foram submetidos às situações deploráveis assim como a exploração da natureza e inferiorização dos seus povos (TRISTÃO, 2016, p. 8).

---

<sup>4</sup> RIBEIRO, Manuel. Máfias dominam o corte ilegal de madeira na Guiné-Bissau. DW. 21 jul. 2015. Disponível em: <https://www.dw.com/pt-002/m%C3%A1fias-dominam-o-corte-ilegal-de-madeira-na-quin%C3%A9-bissau/a-18597856>. Acesso em: 6 mar. 2023 e BALDÉ, Mussá. Guiné-Bissau: fim da moratória sobre abate de árvores. RFI. 19 out. 2020. Disponível em: <https://www.rfi.fr/pt/quin%C3%A9-bissau/20201019-quin%C3%A9-bissau-fim-da-morat%C3%B3ria-sobre-abate-de-%C3%A1rvores>. Acesso em: 6 mar. 2023.

O estado da educação ambiental na Guiné-Bissau é bastante atrasado em comparação aos países vizinhos, problema que se estende a todo o sistema educacional. Esse problema é decorrente da falta de políticas públicas ou da sua descontinuidade, como resultado de instabilidade governamental, corrupção e impunidade. Atenta-se que a instabilidade acontece devido a vários golpes de Estado que o país sofreu desde a independência e que acarretam a fuga de quadros de profissionais que poderiam contribuir no desenvolvimento da educação nacional.

No que tange à educação ambiental como parte do currículo escolar, a situação está longe do desejável, mesmo sendo reconhecida como urgente pelos grupos de tomada de decisões políticas. Assim, a situação vem suscitando debates, mas carece de implementação de ações que abranjam os conhecimentos tradicionais, o que é lamentável, já que a maioria da população é oriunda de povos que têm sistemas de conhecimentos e práticas voltados para a convivência não predatória com a natureza.

Como defende Dias (2015), a educação ambiental deve ser inspiradora e envolver os conhecimentos advindos de comunidades tradicionais, com objetivos de aprendizagem e uma boa convivência entre diferentes saberes.

Constata-se, na Guiné-Bissau, a contribuição de algumas ONGs voltadas para a educação ambiental nas comunidades, as quais prezam pelo respeito e diálogo entre saberes, com participação ativa e livre de estereótipos sobre os conhecimentos tradicionais.

A Ação para Desenvolvimento (AD), com perspectiva decolonial, envolve a participação da comunidade na elaboração da proposta curricular, pensando conjuntamente e com olhar local. É um organismo não governamental que criou uma escola nacional com políticas de qualificação de professores para atuar junto a diferentes comunidades na formação dos alunos, nas escolas, com uma pedagogia crítica aos moldes praticados em algumas escolas públicas e privadas em Guiné-Bissau.

As escolas são denominadas de Escolas de Verificação Ambiental (EVA), sediadas no norte e sul do país, com populações de etnias diferentes, que

conseguem dialogar com conceitos decoloniais. Nessas escolas os alunos possuem a sua participação reconhecida como agentes em desenvolvimento dos seus saberes, que envolvem a sua cultura e vivências (DIAS, 2015).

Pode-se observar que existe um cuidado em reconhecer que os valores socioculturais têm seu espaço no enriquecimento dos conhecimentos, compartilhando-os entre diferentes atores da nossa educação. Esse caminho pode ser trilhado para dialogar com as nossas populações rurais e urbanas em temas relevantes da educação ambiental.

No entanto, o eurocentrismo é um problema na nossa educação, que reproduz práticas que dificultam o entendimento e aumentam o desinteresse dos estudantes, tornando a comunicação difícil. Quando percebem o desencontro dos conhecimentos escolares com a realidade na qual estão inseridos, eles ficam confusos.

Temas como fauna e flora local, agricultura familiar, medicina tradicional, pescas e plantação fazem parte das realidades de diferentes povos da Guiné-Bissau, como Fulas, Manjacos, Bijagós, Nalus e Biafada. Todos eles são vinculados às zonas rurais, com saberes associados à terra e à educação ambiental, esses temas permitem que a interação com os alunos ganhe significado e gere melhor entendimento nessa procura por atingir melhores níveis de compreensão e envolvimento. No entanto, há uma insistência do modelo educacional hegemônico em adotar princípios que distanciam os estudantes dos mais velhos (anciões).

O histórico da luta e os princípios que nortearam a independência do país e do povo envolvem a recusa a qualquer tipo de dominação. Assim, as populações teriam a liberdade de escolher o seu caminho próprio sem influência interna ou externa e a educação estaria mais próxima e humanizada.

O país viveu esse momento de forma mais consolidada. No livro do nosso ilustre pedagogo dos povos oprimidos, *Cartas a Guiné-Bissau*, (Freire, 1978) constatou mudanças e alertou para o risco da adoção da língua portuguesa como língua do ensino e oficial do país, pois percebeu que não fazia sentido adotar o

português, pois ele limitava a comunicação e demonstrava subordinação ao colonizador.

Houve resistência para não perder as línguas nativas e a tradição oral, mas isso não foi acompanhado de uma prática do ensino emancipatória. O fraco domínio da língua portuguesa tanto pelos alunos quanto pelos professores fazia com que eles se deparassem com a dificuldade de comunicação, um fator limitante para o entendimento e a aprendizagem (NAMONE, 2020).

A comunicação no espaço escolar em língua portuguesa nos leva a refletir que não há funcionalidade e consecução dos objetivos de uma boa pedagogia. A situação se configura em uma opressão à nossa identidade cultural, pois nos sentimos fora do nosso país e com dificuldade para exprimir nossas ideias e sentimentos de forma natural.

A Guiné-Bissau é um país rico no que tange aos entes ambientais, à biodiversidade, à fauna e à flora, os quais possuem grande importância na manutenção das suas populações. Os povos que ali vivem também mantêm os entes ambientais, pois têm consciência e compromisso de conservá-los, sabendo do importante papel que eles desempenham no seu cotidiano.

A educação ambiental tem grande importância para a manutenção da biodiversidade do nosso país e de sua população, ideia que é referendada por Có (2020), ao afirmar que a educação, quando se torna mais inclusiva, proporciona maiores índices de preservação, e isso se deve às populações nativas, especificamente aos Fulas.

O sistema educativo precisa ser repensado, passando a adotar o tipo de ensino que enalteça e reconheça o contributo dos povos tradicionais, incluindo homens, mulheres, crianças, adolescentes. É importante lembrar que os conhecimentos praticados por esses povos são transmitidos com base na oralidade, seguindo uma hierarquia de mais experientes (os mais velhos) para os demais, conforme tive oportunidade de vivenciar na minha infância e adolescência e pude rememorar em Québo, durante as observações das interações sociais durante esta pesquisa.

Sané (2018) relata o tipo da educação praticado antes da presença colonial, que acontecia nos campos da lavoura, nas histórias contadas pelos anciões, nas cerimônias fúnebres, nos rituais religiosos, nos casamentos, na iniciação. Eram espaços e lugares nos quais os mais novos seguiam os ensinamentos que recebiam com o compromisso de levá-los para frente e de compartilhá-los dentro e fora da sua comunidade.

Eram formas e ações de conhecimentos que não seguem o rito acadêmico moderno eurocêntrico de escrita, embora continuem igualmente válidos para compartilhar ensinamentos advindos dos antepassados. É uma dinâmica própria de passar os saberes voltados para realidades locais. No entanto, fora desse eixo, o que se enxerga atualmente é um grande distanciamento curricular pautado na elitização e hierarquização dos conhecimentos.

No período de pós-colonização, de 1974 até início dos anos 1990, a Guiné-Bissau tinha um ensino voltado para a comunidade e o pensamento coletivo, com ideias emancipatórias e críticas da colonização.

Como reforça Sané (2018), no país era praticado um modelo educacional popular que visava a formação do pensamento político em que o coletivo se sobrepunha ao individual, com uma educação do campo voltada para a agricultura familiar.

O cenário mudou drasticamente com a adoção do multipartidarismo, que afetou o modelo do ensino com reformas voltadas ao capital, com forte influência do eurocentrismo. Essas reformas foram estimuladas pelos condicionantes para empréstimos impostos por órgãos internacionais, como Banco Mundial, FMI e União Europeia, o que levou a moldar e consolidar a interferência que se tornou central nos problemas da educação, com currículos desvinculados da questão social e particular do país, com apoio e no interesse de sua elite política.

Essa análise aplica-se aos vários acordos assinados para implementação de projetos que têm como seu alicerce a colonialidade em diferentes setores estratégicos do país, principalmente na área da educação, por meio de acordos com Portugal. Nesse sentido, existe o acordo com o Instituto Camões que tem como objetivo a difusão da cultura portuguesa, dos seus valores e costumes,



assim como da sua língua, o que ocasiona a maior valorização do português em termos acadêmicos no sistema do ensino da Guiné-Bissau.

Assim, podemos observar que no documento do Programa Estratégico de Cooperação Portugal – Guiné-Bissau 2021-2025 consta o seguinte trecho “12. Considerando a opção constitucional da Guiné-Bissau na escolha da Língua Portuguesa como língua oficial, e o firme compromisso mútuo e empenho colocado pelos dois países na consolidação do português como língua de ensino e formação (2021, p. 3).<sup>5</sup>” para justificar o estabelecimento do português como língua de ensino em detrimento de uma das línguas mais faladas no país que é crioulo, símbolo da unidade nacional. Uma série de outros acordos bilaterais entre os dois países revelam como a colonialidade se mantém nessas políticas estratégicas de cooperação.<sup>6</sup>

---

<sup>5</sup> Programa Estratégico de Cooperação Portugal – Guiné-Bissau 2021-2025. Disponível em: [https://www.instituto-camoes.pt/images/cooperacao/PEC\\_POR-GB\\_2021-2025\\_VF.pdf](https://www.instituto-camoes.pt/images/cooperacao/PEC_POR-GB_2021-2025_VF.pdf). Acesso em: 6 mar. 2023.

<sup>6</sup> Foram obtidos 686 resultados da busca pelo descritor Guiné-Bissau na página oficial do Instituto Camões. Disponível em: <https://www.instituto-camoes.pt/component/finder/search?q=guin%C3%A9-bissau&Itemid=1140>. Acesso em: 6 mar. 2023.

## 4 CURRÍCULO ESCOLAR NACIONAL

A fim de situar o ensino de ciências num determinado país, é preciso conhecer a sua organização educacional. Com esse propósito, este capítulo está voltado para a análise do currículo de ciências em Guiné-Bissau em suas interfaces com a educação ambiental.

A pesquisa me permitiu reviver situações que foram vivenciadas durante a minha infância e adolescência no ensino fundamental e médio. Nela pude refletir sobre o sistema educativo do país, cujo currículo é pautado no eurocentrismo, enfatizando a ciência, a história, a geografia, as línguas e os costumes do continente europeu, impondo seus paradigmas hegemônicos aos países que estão à margem do poder mundial.

A adoção da língua portuguesa nas escolas aumenta a influência da colonialidade dentro do campo da educação no país, sabendo-se o poder e a força da língua, razão pela qual Morgado et al. (2016) consideram que a principal tensão no país é o uso da língua portuguesa como única língua de ensino e escolarização. Essa questão envolve as esferas política, econômica e social e vai exigir um complicado processo de tomada de decisões, mas necessário a fim de considerar a própria realidade local.

Esta questão preocupante em esta língua não configura nem na primeira e segunda e mais falada na Guiné-Bissau principalmente pelas crianças na idade escolar é uma chamada de atenção para sua gravidade no aprendizado dos meninos e o distanciamento dos conteúdos com a sua vivência cotidiana (MENDES, 2018, p. 11).

A UNESCO exerce, de certa forma, uma pressão no estado da Guiné-Bissau para o cumprimento das metas do milênio, que são padrões internacionais em que os modelos prontos são vendidos para países nos quais o processo da colonialidade continua presente.

O ano de referência para a comunidade internacional em termos de expectativas dos Objetivos do Milênio era 2015, como metas para serem

alcançadas, mas depois passou-se a se considerar como mais realista para um país como a Guiné-Bissau a expectativa de se atingir a conclusão do segundo ciclo do Ensino Básico universal em 2020 (UNESCO, 2013, p. 143), o que não foi concretizado. Minha reflexão abrange um país que teve a sua história pautada em superações e conquista árdua da sua independência contra a colonização portuguesa. Diante disso, destaca-se que o estado da educação chegou ao ponto crítico com a deficiência do seu currículo devido à influência direta dos países ricos e organismos internacionais, que têm propósito de cumprir metas e agendas.

Sendo assim, trata-se de um país que não pauta o seu modelo próprio de currículo. Continua a ser um lugar de difusão da colonialidade do saber. Deve-se salientar que cooperações são importantes desde que não sejam para impor, obrigar, influenciar, determinar de uma forma direta ou indiretamente os rumos da educação de um país.

Uma anciã de Québo, mama Suleimane, falou o seguinte a propósito desse assunto:

Desde o período da ocupação colonial meus pais sempre teve essa preocupação com ensino nos aspectos do que é ensinado nas escolas primeiro... os alunos que frequentavam tinham como comportamento de começar abandonar os costumes, tradições, as línguas locais, os saberes... a dissociação com questões das comunidades... e passam a ter vergonha, de representar a sua identidade... e uns começam tratar o que vem do meio como algo ultrapassado e a coisa continua até os dias atuais. Com esse ritmo com o tempo tudo vai se perder (Mama Suleimane, 2021, fonte oral).

As pressões exteriores procuram retirar a autonomia sobre a implementação das políticas educacionais, o que se verifica de forma continuada nos países mais vulneráveis em termos econômicos e de governabilidade. Guiné-Bissau se encontra nessa situação em que recebe doações internacionais para o seu orçamento de estado, principalmente na área da educação, fato que o coloca em condições de subalternidade. Assim, a implementação das políticas educacionais nos países do Sul global continua sendo lugar de propagação da colonialidade de forma frequentemente não explícita (MORGADO et al., 2016).

O nosso currículo precisa ser repensado e refeito para que as abordagens não estimulem um sentimento de inferioridade na sociedade, conforme destaca Mendes (2019).

No entanto, o cenário é complicado, pois países pobres assinam tratados de cooperação com vários países ricos e organismos internacionais que criam modelos e propostas a serem cumpridas em troca de financiamento. Esse processo vem acompanhado de ideologia pautada na colonialidade do saber, que está diretamente relacionada ao desenvolvimento de política econômica neoliberal, na qual a não implantação das políticas educacionais impostas é vista como sinônimo de atraso dos países subdesenvolvidos. Essas políticas não abarcam os valores e princípios defendidos por essas populações que possuem culturas, saberes e realidades diferentes.

A ideia de progresso social está atrelada ao desenvolvimento pautado, principalmente, no capital, no poder de consumo, na riqueza, o que restringe o progresso apenas aos países desenvolvidos e exclui subdesenvolvidos. No entanto, a visão de qualidade de vida, felicidade e riqueza devem ser vistas como conceitos mais amplos e não podem desconsiderar outras formas de viver feliz e bem.

Pode-se citar organismos internacionais, como Banco Mundial (BM) Fundo Monetário Internacional (FMI), Cooperação Portuguesa, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), que financiam projetos diretamente na área de educação e alinham suas políticas à educação que remete ao capitalismo, ao neoliberalismo e à colonialidade para que seus valores sejam reproduzidos nos países financiados (MENDES, 2019).

Uma reflexão profunda sobre a construção de um currículo nos países considerados mais pobres do mundo é um grande desafio devido à dependência, que reflete numa instabilidade política e econômica ao longo dos anos, e às especificidades culturais. Esses países se tornam mais vulneráveis e sujeitos às mudanças, sugestões e imposições e reféns das políticas externas, atuando assim como subalternizados. Existe a dificuldade desses países de fazer

resistência a essa condição na qual estão inseridos como periféricos (MORGADO et al., 2016).

O sistema educativo do meu país precisa de reformulações profundas, se adequando o currículo às novas necessidades e demandas atuais a fim de que pautem sua diversidade cultural, adote nova língua de ensino e diminua a dependência do financiamento internacional para evitar interferências e influências externas.

Como refere Morgado (2016) ao abordar a questão do currículo, algumas experiências são executadas de forma mecânica e a sua introdução causa transtornos no ensino, pois são oriundas e respaldadas pelos técnicos dos órgãos financiadores, e não do próprio país.

A implantação do currículo nacional das ciências precisa se adequar ao contexto local e ser adaptada à realidade do país em decorrência da dificuldade dos gestores e professores em compreender os objetivos e resultados pretendidos. Há divergência na zona rural e nas grandes cidades no que tange à aplicabilidade.

Por exemplo, em Québo a língua falada é Fula e Crioulo e os professores têm muitas dificuldades para cumprir com os assuntos programados. O que se verifica é que cada um segue o que acha apropriado e de acordo com a influência que recebe na sua zona de atuação dos doadores ou financiadores internacionais, igrejas, entre outras instâncias.

Assim, essas análises vão ao encontro das de Barreto (2012), o qual fala sobre a politização, a gestão aquém do esperado, um currículo confuso e a falta de identidade nacional, mas que respeite a diversidade entre os seus povos, já que cada um apresenta suas particularidades. Isso expõe um dilema, pois expulsamos os colonos, mas não o colonialismo.

Dessa forma, esquecemos que a colonialidade do saber é um processo e projeto que continuam a sua implementação, exercendo práticas cotidianas de negação dos valores, da identidade e da filosofia de vida dos povos locais, e

seguem oprimindo, discriminando e rejeitando a contribuição que advém dos conhecimentos tradicionais.

O Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação é responsável pela elaboração do currículo nacional das ciências e, nesse caso, o da educação ambiental, principalmente do ensino fundamental de 1ª a 4ª série. Por meio do acesso a suas documentações, ficamos cientes sobre a unificação dos conceitos e pedagogias a serem adotados na execução do Plano Nacional da Educação Ambiental, conforme Quadro 2, a seguir.

## QUADRO 2. REFERENCIAL DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO DA GUINÉ-BISSAU

REFERENCIAL DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO		
1ª a 4ª CLASSES		
UNIDADE I: A BIODIVERSIDADE NA GUINÉ-BISSAU		
Tema I: Os seres vivos e os seus habitats		
Indicadores de avaliação	Conteúdos	Situações Didáticas
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ O aluno define os seres vivos e não vivos;</li> <li>➤ O aluno distingue os diferentes tipos de seres vivos (homens, animais e plantas);</li> <li>➤ O aluno identifica os lugares onde vivem as plantas, os animais e o homem;</li> <li>➤ O aluno explica as relações dos seres vivos entre si e com o ambiente;</li> <li>➤ O aluno reconhece a importância dos seres vivos e do próprio ambiente para a sua vida e para a manutenção do equilíbrio ecológico.</li> <li>➤ O aluno age em defesa dos seres vivos e do ambiente.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• As plantas;</li> <li>• O homem;</li> <li>• Os animais;</li> <li>• Os lugares onde vivem os seres vivos (Terra, mar, rio, lago, lagoa, pântanos, floresta);</li> <li>• As relações dos seres vivos entre si e com o ambiente;</li> <li>• A cadeia alimentar</li> <li>• A importância do meio ambiente para a manutenção da vida (ar, água, comida...);</li> <li>• A importância dos seres vivos para o equilíbrio do ambiente.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Através do diálogo, o professor leva os alunos a terem a noção dos seres vivos e dos não vivos;</li> <li>✓ O professor, em conjunto com os seus alunos, prepara e realiza visita de estudo para a identificação de diferentes lugares onde vivem outros seres vivos (floresta, rio, lago, mar, mangal, etc.) e recolha de amostras de algumas plantas e animais da sua localidade;</li> <li>✓ Os alunos fazem exposições na sala de aula para a apresentação de amostras das plantas e animais recolhidas em diferentes lugares;</li> <li>✓ Através do diálogo, o professor orienta os alunos a explicarem as relações dos seres vivos entre si e com o ambiente;</li> <li>✓ O professor orienta os alunos a fazerem ilustração sobre a importância dos seres vivos e do ambiente para a manutenção do equilíbrio ecológico;</li> <li>✓ O professor, através de uma jornada de reflexão, orienta os alunos no cuidado e tratamento das plantas e dos animais.</li> <li>✓ O professor ajuda os alunos na criação de pequeno jardim escolar com plantas e animais.</li> </ul>
<b>SITUAÇÕES DE INTEGRAÇÃO</b> <b>Contexto:</b> O meio natural da tua comunidade é muito rico em plantas e animais de vários tipos. Há também rios com água limpa e doce e floresta onde vivem muitas plantas e muitos animais selvagens. <b>Instrução:</b> Com base naquilo que aprendeste na escola, diz o que é que se deve fazer para manter a existência desses animais, plantas, florestas e rios?		

Fonte: Instituto Nacional para Desenvolvimento da Educação (INDE)

O referencial do 1º ciclo do ensino básico possui conteúdos que são importantes, como estudar fauna e flora, ação dos seres humanos sobre a natureza, os impactos sociais e as consequências do desequilíbrio. No entanto, os assuntos não são apresentados em relação mais estreita à realidade do país.

Ademais, o foco deve ser a participação das comunidades na discussão sobre o tipo de currículo que serviria melhor para tornar a percepção e assimilação mais adequadas. É importante frisar que o fraco domínio da língua portuguesa se torna um fator limitante da compreensão dos conteúdos propostos. Tanto os

professores quanto os estudantes não escapam dessa dificuldade de comunicar, ensinar, compreender e transmitir por meio do português.

Essa constatação também vem da minha vivência como estudante em Québo. Na vila, os alunos primeiro aprendem a falar as suas línguas maternas, principalmente o Fula, e depois crioulo. Sendo assim, pouquíssimos alunos se encontram aptos para comunicar o básico em língua portuguesa. Esses fatores levam ao desencontro sobre que tipo de ensino e de currículo que se pretende construir.

O quadro do conteúdo curricular (Quadro 3) que se encontra no Anexo B apresenta propostas para o ensino de ciências voltadas à educação ambiental que não contemplam os saberes tradicionais como conteúdo curricular válido, o que permitiria romper com o saber hegemônico e eurocêntrico.

A valorização somente do conteúdo se pauta nos parâmetros internacionais a serem seguidos. Sendo assim, são enfatizadas a racionalidade no campo científico e a ciência moderna e não há o reconhecimento e a valorização dos saberes fora desse âmbito acadêmico, que são questionados e tratados como não científicos ou senso comum. O conteúdo programático não está atento à relação existente de uma forma simbiótica entre a natureza e a comunidade, além do problema da colonização, do capitalismo, da Revolução Industrial na degradação do meio ambiente, na exploração desenfreada. Ele precisa levar em consideração aspectos vinculados às populações guineenses, desde os rituais, produção dos alimentos, e todos os outros saberes que perpassam a sua existência. Não é possível construir um currículo com pautas ambientais sem a problematização do processo colonial até os dias atuais.

As crenças e sabedorias dos povos guineenses remetem à natureza. Os rios, lagos e a terra são locais vivos e existem muitos seres que habitam esses ambientes. Assim, esses ambientes são considerados lugares sagrados. Convivo com esses seres por meio das histórias contadas pelas pessoas mais velhas. São histórias, lendas e mitos que perpassam esses lugares e que precisam ser considerados no ensino sobre o meio ambiente nos currículos escolares.

Isso reforça o pensamento da corrente humanista da educação ambiental, que preza uma abordagem com objetividade e rigorosidade para se impor e ser compreendida, sendo que o fator relevante para esse pensamento são as dimensões históricas, culturais, sociais, econômicas de cada povo, que leva em conta os significados e os valores que lhe simbolizam (SAUVÉ, 2005, p. 25). Esses fatores devem constituir preocupação na elaboração do currículo de ciências e fundamentalmente na abordagem de situações relacionadas com meio ambiente. O respeito, nas práticas educativas, os povos tradicionais, dentre eles os Fulas, nas suas formas de expressar seus saberes, que privilegiam a oralidade, é uma medida primordial ao se pensar o currículo da educação básica.

Coerente com essa perspectiva, temos a visão da corrente etnográfica que

Dá ênfase ao caráter cultural da relação com o meio ambiente. A educação ambiental não deve impor uma visão de mundo; é preciso levar em conta a cultura de referência das populações ou das comunidades envolvidas (SAUVE, 2005, p. 34).

A educação ambiental, na sua elaboração curricular, deve enfatizar esses valores nas comunidades, permitindo dialogar com princípios diferentes com o intuito de aumentar a capacidade de compreensão conceitual por meio de dinâmicas próprias adaptadas às realidades locais.

Porém, o que se nota, nas conversas com educadores, é o desencontro na abordagem do currículo, pela falta de acompanhamento, o que acaba afetando a sua aplicação. Isso se verifica ao nível de setores municipais e nas regiões e tabancas (pequenos vilarejos do interior). Ademais, há a influência de organismos financiadores, como igrejas de diferentes segmentos. Sendo assim, os currículos se tornam vulneráveis às mudanças, pois neles existe uma falta de solidez e de propósitos claros voltados ao ensino de acordo com as realidades locais. “Confusa” e “desorganizada” são palavras usadas por alguns educadores com os quais dialogamos para adjetivar a implementação do currículo.



#### 4.1 A QUESTÃO DO CURRÍCULO NO ENSINO EM QUÉBO

Durante a minha estada em Québo, tive conversas com alguns dos responsáveis pela escola local, desde professores a administradores, para entender como está a dinâmica do processo do ensino. Fui às suas residências pelo fato de que, no período, não estavam ocorrendo aulas presenciais e nem mesmo online, devido ao pico da pandemia. Foram momentos esclarecedores para entender as dificuldades com as quais se deparam, sua disposição e vontade para superá-las e o compromisso com a educação. Eles me pediram para não gravar as suas falas, pois tinham receio de que tivessem problemas, no futuro, com os responsáveis máximos do Ministério da Educação, sendo que seu pedido foi respeitado.

Os problemas relatados são questões ligadas à estrutura das escolas em que falta tudo: estavam sem água e luz, com os salários atrasados, com condições insatisfatórias de trabalho, com falta de refeições para as crianças, problemas de má gestão e o abandono escolar, principalmente pelas meninas. Entre as meninas, há o problema de casamento precoce, que tem relação com a cultura local, e entre os meninos o problema acontece principalmente no período das lavouras ou de colheita, em que muitos passam a não frequentar a escola para que possam ajudar os pais no processo.

Os professores disseram que, para suprir essa lacuna, passam a ir às casas dos alunos para combinar aulas extras buscando agrupar o maior número possível de alunos. Diante dessas dificuldades com as quais se deparam, eles percebem que é necessária uma aproximação entre a população e a instituição do ensino, sendo que eles são confiantes que esse afastamento pode ser superado por meio da busca de diálogo permanente, embora reconheçam que o Ministério da Educação precisa de mais engajamento para a solução desses problemas que não afetam somente Québo.

Na Figura 3 é possível ver uma escola que foi construída com a coparticipação da comunidade, a qual se deparava com grandes dificuldades na permanência dos estudantes após o término do ensino fundamental. Eles tinham que se deslocar para cidades mais distantes e a permanência na escola geravam

custos adicionais para os pais. Os estudantes que não conseguiam se mudar, por impossibilidade financeira dos familiares, acabavam ficando fora da escola, o que se enquadra no abandono forçado pela incapacidade do Estado de prover a educação.



Figura 3. Vista do fundo de uma das escolas de Québo.  
Fonte: autoria própria.

No que tange ao currículo no ensino da educação ambiental, além das observações, foi realizado um Djumbai, que foi uma roda de conversa como procedimento metodológico para obtenção de informações, com a coordenação da escola e com alguns professores de uma escola de Québo, sendo que eu tive que passar na casa de cada um deles solicitando essa conversa.

Durante uma longa conversa eles me situaram sobre o enfoque dados às questões ambientais, a relação com a comunidade e a questão da oralidade. A transcrição de suas ideias, na língua local, é apresentada a seguir, sendo que em seguida apresento a análise .

“Djubi kusas kuna odja li na scola lhe no konta kuma portuguis ta kansano na papia ku mininos amim mé no ta papia crioulo pano podi intindi ku utro no ka tene kusa skirido na libro kusa de cabacera. edukason gosi djumbuli no sta na bua kaminho sucuro gosi, no ta djubi caminhu de papia ku prentchentches kusas de paca dana no mato, mas kusa kuna odja li. Sim, scola kasta drito kusas de face tchiu.kusa ku na odja amim e di li in sibe ke pabi mato ta faci djintis de fora kuta corta no mato pa bindi. Djubi djintis

grandi sibi tchiu dé alguim ta papia de polon ku tudo kista ku el. Amim ka nega gor dé amim sibe é pudi djuda utro ora anos ki ta falia p abai djumbai na tabanca pa leba prentchentes e sim ku tissi tambí grandis, n'na djubi si kuma di faci é kusa i kaminho ku dibi di yandado kabacera tchiu kuusa di dju da . rapada dé ke kum mis pa bu sibe no k ata segui kusas pabia no ka tissido el kada kim pega se tarbadjo i tem bedjotes ku sibe tchiu lhe ibom obi elis no ka sibe i kuma.”

Em primeiro lugar os participantes falaram da questão da língua portuguesa como língua do ensino, que, segundo eles, afeta o entendimento e a interpretação dos conteúdos. Embora de forma não oficial, os professores permitam a participação dos alunos falando também fula e crioulo, o que torna a dinâmica das aulas bilíngue ou mesmo trilingue.

Sobre educação ambiental, a abordagem dos temas com os estudantes é mais ampla, geral, não contemplando especificamente a cabaceira (baobá), mas os eles ressaltaram que tentam mostrar para os estudantes a importância de preservação das matas e as consequências de derrubada de árvores com potencial de matéria-prima, o que traduz uma compreensão utilitarista, neste último caso, da natureza ao se ressaltar o seu potencial de uso como matéria-prima.

Eles reconhecem que a cabaceira poderia ter um destaque maior no ensino devido à sua importância ambiental e relevância para a comunidade, sendo que consideram que os mais velhos poderiam ser grandes aliados para construção dessa aproximação porque são detentores de muitos saberes. Por último, afirmaram que também se sentem culpados em não fortalecer essa aproximação, pois não podem somente esperar a autorização do Ministério da Educação. Eles consideram que o caminho é longo, mas acham que é possível aproximar os saberes tradicionais e os saberes escolares partindo de encontros dentro da comunidade.

Neste Djumbai com os professores eles mostraram um interesse e vontade de compreensão de situações relevantes que poderiam ser mais bem exploradas, o que vai exigir o empenho de cada um para que isso ganhe um alcance maior, bem como a disposição de resistir a qualquer tipo de impedimento a um modelo de ensino mais participativo com os populares e os anciões, que têm

muito para ser compartilhado e discutido. No entanto, eles reconhecem que há problemas estruturais que fogem do seu alcance, já que o país investe pouco no ensino, o que é uma situação muito desafiadora e complicada, por razões políticas e econômicas, que acaba limitando o funcionamento pleno do ensino. Por isso precisam reinventar sua prática, buscando desenvolver com os estudantes atividades que permitam aliar sua vivência à ciência, fortalecendo as dinâmicas de aprendizagem.

A questão do currículo não tem como mudar localmente, mas é possível experimentar formas de abordagem que incluam a cabaceira, levando os estudantes para conversar com anciões sobre questões ambientais. Dessa forma, eles consideram que é possível promover um diálogo intercultural na comunidade, entre conhecimentos tradicionais e acadêmicos.

No entanto, esse diálogo pode ocorrer apenas por iniciativa do professor, de maneira informal, pois os currículos não trazem essa recomendação de forma clara. É necessária, então, a intervenção dos educadores e demais órgãos educacionais para repensar a forma de enquadramento dos conhecimentos tradicionais com o envolvimento da comunidade, trazendo uma perspectiva de educação mais emancipatória.

Segundo os professores e os populares a preservação do meio ambiente ganha importância para nós, pois nos últimos anos o desmatamento provocado por interesses diversos teve aumento significativo, o que está causando danos às comunidades, principalmente na alimentação, porque muitas árvores representam uma fonte de sustento e estão se tornando mais difíceis de encontrar.

Há a responsabilidade de Ministério da Educação de Guiné-Bissau na formação e investimentos no ensino. No entanto, o que se constata é a terceirização da responsabilidade, imputando a outros atores a iniciativa de pensar a educação na Guiné-Bissau. Como vimos, ONGs (organizações não governamentais) e organismos internacionais têm interferência direta no sistema do ensino, o que tem implicações no currículo escolar.

Como mencionado, o baixo orçamento no sistema educativo cria motivos para a continuidade das influências externas por meio dos apoios das

organizações, que engendram uma perpetuação da dominação de países do Norte Global nos currículos e nas infraestruturas escolares. Na foto da Figura 4 as carteiras possuem o nome da UNICEF, que aparece como fornecedor.

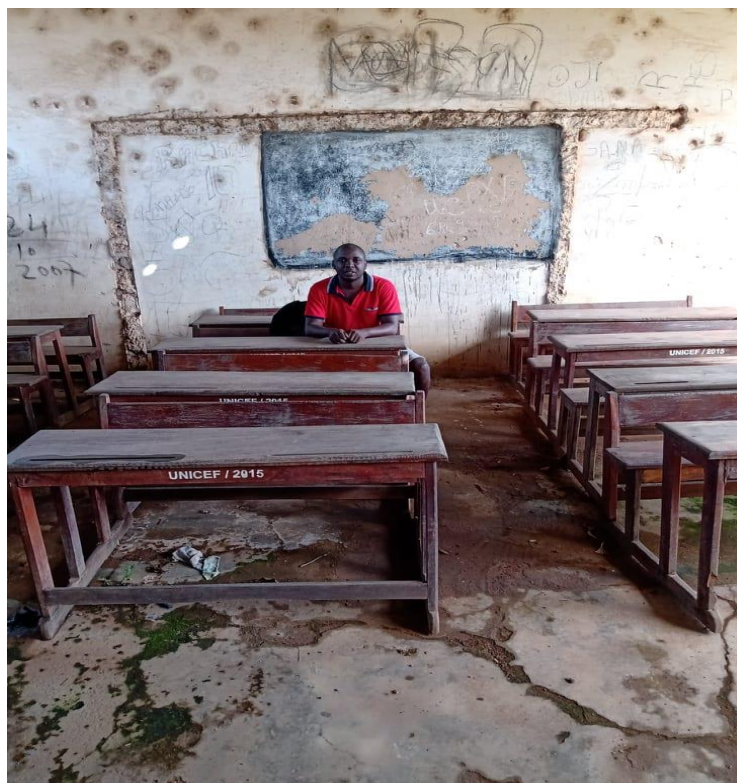


Figura 4. Sala de aula da escola em Québo.  
Fonte: Imagem de Mamadu (reproduzido com autorização).

É motivo de orgulho a superação dos problemas pela própria comunidade, por meio de ações para enfrentar os desafios da realidade do ensino, ao adotar alternativas próprias para aprendizado das crianças. Ao falar com o professor Djibril e o seu auxiliar Suleimane sobre a colonialidade do saber, foi para eles uma surpresa, pois desconheciam o termo e não tinham esse nível de leitura, mas logo perceberam a conectividade que existe entre esse assunto e a subalternização. A Figura 5 retrata um procedimento didático mais horizontal, denominado Djumbai, mostrando que tem espaços para diálogos decoloniais no ensino de ciências na comunidade de Hafia/Québo.

A imagem mostra os estudantes numa aula em espaço aberto com os professores, o que faz parte da rotina das aulas de segunda a sexta-feira no período da manhã (7h00 até 9h00), quando o sol ainda não está quente.



Figura 5. Alunos na comunidade de Hafia, numa aula com os professores num Djumbai.  
Fonte: autoria própria.

No pico da pandemia o meu país, como os demais, teve as aulas presenciais suspensas. No entanto, devido às dificuldades estruturais, em Québo a situação foi mais grave, pois a localidade não tem energia elétrica e acesso à internet, inviabilizando a ocorrência de aulas remotas como acontecia em boa parte dos países do mundo. Com isso, foram reforçadas as atividades de aulas no espaço aberto para que os estudantes pudessem ser contemplados com essas aulas.

Assim, fiquei sabendo que havia um professor que continuava dando aulas para os estudantes e que estas aconteciam num espaço aberto. Fiz questão de conhecê-lo e tive a oportunidade de observar uma aula. Nesse dia o assunto

era Matemática. Os alunos estavam riscando no chão e a explicação do conteúdo era em crioulo e às vezes em fula. As operações matemáticas traziam referências de quantidades e diferentes espécies de árvores frutíferas presentes nas casas dos estudantes.

Depois da aula, curioso para conversar com professor e estudantes, perguntei se ele tinha lido ou conhecia algo da corrente de pensadores da área da decolonialidade, sendo que ele respondeu que não, mas que se inspirava na “africanidade do ensino”, por isso que desenvolvia a aula em crioulo em vez de português. Ele disse: *“crioulo que ki di nós”*, ou seja, crioulo é nossa língua. Ele explicou que os meninos todos entendem crioulo, mas se ele falar em português, se limita muito a compreensão por eles.

É razoável articular um sistema de ensino que inspire liberdade, felicidade, vida e alegria para educadores, crianças e trabalhadores da educação em geral. Uma escola que esteja atenta às especificidades do cotidiano e que as utilize para melhor compartilhar o conhecimento. É necessário pensar um modelo de educação que inspira valores como liberdade, igualdade, respeito e solidariedade, uma vez que o sistema pedagógico da educação que se pauta por princípios da esfera desenvolvimentista perde a conexão com esses valores, embora seja exportado em larga escala para os países colonizados e periféricos.

Com o intuito de romper a prática dominante que cria injustiças, desigualdades, desumanização dos povos, é importante que seja pautada uma educação que alegre e transborda felicidade na vida, contrapondo-se à visão elitista da classe dominante, como dizem Souza Silva et al. (2013).

Nessa caminhada em busca de compreender os fatores educacionais e a organização curricular de Québo, tive diálogo com o inspetor da educação, de nome Alfa Baldé, o qual fez um diagnóstico do panorama educacional de forma mais ampla, por meio do nosso Djumbai. Ele apresentou a problemática do currículo, a falta de formação para os educadores, a dispersão nacional e falta de compromisso local da abordagem dos conteúdos nas escolas, o que reflete mais uma vez as dificuldades pontuadas que atingem os ensinos médio e fundamental.

Para o inspetor, a situação curricular precisa de uma atenção maior para além da educação ambiental - que ainda é pouco explorada - e se estende ao ensino de ciências e à língua. Nesse aspecto, ainda existe a complexidade da pluralidade das línguas e culturas locais, que torna mais difícil o compartilhamento de ideias e dos conteúdos programados pelo Ministério da Educação e pelos parceiros internacionais.

Quando questionei “Mas esses parceiros falam o que para vocês?”, ele explicou que os gestores educacionais e professores participam de palestras e seminários organizados e financiados por esses parceiros em que eles falam dos ensinamentos de outros países ocidentais: “*é ta falono pa no djubi kusas de lá fora pabia kilas estano diante depende de cooperason é ta tisino maneras ku ka parci pa no edukason*”. Nessa fala ele explica que o país depende da cooperação, mas que junto com ela vêm exemplos de ensino de países mais desenvolvidos como modelos que devem seguir.

Essa fala resume bem o que acontece com os currículos no ensino de ciências, o que abrange também a educação ambiental. Há uma tentativa de “globalização” curricular no ensino. Ele explica que dizem a eles para seguirem os exemplos da Europa no ensino para poderem desenvolver o seu país, caso contrário, continuarão com o sistema de ensino atrasado. Assim, a solução para o suposto desenvolvimento seria seguir o padrão ocidental.

Entendo as cooperações como importantes desde que permitam a autonomia e o respeito aos valores da Guiné-Bissau e que não se limitem ao conhecimento ocidental moderno como o unicamente válido. Nesse sentido, cabe uma maior fiscalização dos órgãos, como o Ministério da Educação, com vistas a garantir a descolonização do sistema do ensino como o todo.

Salienta-se a necessidade de compreender a realidade de cada povo e a necessidade de promover a integração entre a ciência acadêmica e os conhecimentos tradicionais locais, nos quais se fazem presentes a multiculturalidade, a oralidade e diversas línguas. Hoje os currículos importados não primam pela valorização das especificidades da Guiné-Bissau.



Os fenômenos da influência provêm, sobretudo, das organizações internacionais e países centrais, com ideias universalistas nos campos da política, da economia e do meio ambiente, bem como em questões fundamentais que envolvem os currículos escolares. Não há efetivamente espaço para a expansão da escolarização ou das categorias curriculares, na medida em que estas são politicamente compromissadas com visões eurocêntricas, cuja recepção é imposta (DALE, 2004).

A Guiné-Bissau possui uma situação alarmante e entra em contradição com os ensinamentos do grande teórico e revolucionário Amílcar Cabral, cuja luta era contra qualquer dominação e imposição, trazendo reflexões importantes acerca da libertação africana. No entanto, a elite política e econômica flexibiliza valores importantes em busca da universalização de seus valores e práticas.

Contudo, se se considerar, ainda que de forma breve, algumas das muito conhecidas estratégias e práticas dos estados poderosos e das organizações internacionais, torna-se evidente que a adesão pode ser conseguida através da pressão e da obrigatoriedade (DALE, 2004, p. 32).

A contribuição dos Fulas enquanto grupo étnico é no sentido de quebrar os paradigmas de educação ambiental que estão em voga, que pautam o retorno financeiro em troca das ações ditas sustentáveis. Os Fulas compreendem o meio ambiente como sagrado e por isso a preservação ambiental é consequência da relação respeitosa que se estabelece com a natureza e os seres que nela habitam.

Para os Fulas a natureza cultiva saberes que precisam ser compreendidos e aprofundados para servirem como referências de passado e presente para as novas gerações. Deve haver a associação entre o conhecimento tradicional e o conhecimento acadêmico a fim de tornar o aprendizado mais amplo, possibilitando um leque abrangente de saberes para os estudantes da comunidade e garantindo a aprendizagem ativa e crítica.

Ao não considerar as vivências locais, a situação atual está mais distante da realidade das populações, com a adoção de currículos escolares e de disciplinas em modelo eurocêntrico, o que empobrece o aprendizado dos alunos.

Freire e Guimarães chamavam a atenção para a questão da língua crioulo no currículo:

Se eu fosse guineense e pudesse amanhã ter uma resposta a todos esses problemas, para que as crianças da Guiné e os jovens da Guiné aprendessem geografia, história, matemática, biologia, ciências naturais etc., com seus necessários textos em língua crioula, eu faria isso. Mas acontece que isso toma um pouco de tempo. Isso implica na formação de quadros, implica em ter dinheiro também para a impressão de todos os textos em língua crioula. E isso não se faz da noite para o dia. Agora, o que eu acho importante é a decisão política de fazer isso o mais rapidamente possível (FREIRE; GUIMARÃES, 2011, p. 25).

A questão da língua crioulo continua sendo um problema cuja solução pode levar anos. Tudo indica que falta vontade política para sua resolução. O país dispõe de quadros suficientes para sua implementação, superando dificuldades das décadas 70, 80 e 90 do século passado, quando havia poucos recursos humanos habilitados para sua execução.

Algumas questões que se destacaram e reforçam o que já havia sido constatado são: a organização curricular continua se atendo uma espécie de influência tanto nas propostas pedagógicas como na sua aplicação vinda de agências financiadoras e universidades portuguesas, especificamente a Universidade de Minho, conforme Anexo C; são propostas reformas visando a elaboração de um novo currículo que atenda às demandas eurocêntricas, retirando a autonomia de Guiné-Bissau como um país independente.

No Anexo D, pode-se constatar a situação da nova proposta curricular para educação ambiental, que se afasta de aspectos relevantes da realidade da sociedade guineense, como questões tradicionais da oralidade e inserção das línguas e dos conhecimentos locais no que diz respeito à preservação da natureza.

Sendo assim, conhecer o seu povo exige também atender as suas necessidades. Para que isso seja possível, é necessária a adoção de princípios de não subalternização na educação e, portanto, o currículo escolar precisa ser um espelho que dinamize o país para o bem viver.

A questão de bem viver nas comunidades africanas representa algo do cotidiano em que o espírito de compartilhamento faz parte do processo. O pouco que se tem serve para dividir com os outros, havendo trocas de produtos entre as populações. Em Québo a maioria dos moradores são agricultores, ocorrendo uma prática interessante no período da lavoura: os mais jovens se organizam em grupos, tanto de meninos como de meninas, tirando um dia de cada para ajudar uma pessoa da aldeia no seu campo de cultivo e depois de finalizada a colheita.

Depois da colheita, tudo que é obtido também é distribuído, sendo que cada pessoa pega um pouquinho. É raro encontrar alguém que esteja passando fome, sem solidariedade dos demais. Encontrar uma criança de rua é difícil, pois, por uma série de razões, as crianças dentro da comunidade pertencem a todos, não somente aos pais. Esse olhar mais humanizado e de afetos compartilhados torna as crianças mais protegidas sob olhar de todos. Uma mãe, por exemplo, é vista como de todos, o que vale também para um pai, tio, tia, avós. O senso do coletivo acaba moldando a vida dentro desse meio, no cuidado e atenção dados às crianças, que levam esse aprendizado para a vida adulta. Assim, as crianças são cuidadas por todos, que lhes passam os valores e ensinamentos dos mais velhos. A preocupação com a natureza não é somente pela sua importância econômica, mas também porque essas comunidades têm valores que ultrapassam tudo o que o capitalismo prega sobre ideias de sustentabilidade visando retorno financeiro.

Ao longo de anos o distanciamento do ensino frente às necessidades específicas locais demonstra a grave situação que se encontra a educação e o vazio no que tange à sua importância para a sociedade guineense. A educação poderia se alinhar a aspirações libertadoras, recusando a submissão aos interesses internacionais, o que não acontece e reforça a continuidade da colonialidade do saber.

O que vale dizer, conhecer com o povo a maneira como o povo conhece e os níveis de seu conhecimento. Isto significa desafiá-lo, através da reflexão crítica sobre sua própria atividade prática, portanto sobre as finalidades que a motivam, a organizar os seus achados, superando, assim, a mera opinião sobre os fatos por uma cada vez mais rigorosa apreensão e explicação dos mesmos (FREIRE, 1978, p. 25).

Como Freire ressalta, o conhecimento do povo tem o seu valor e precisa ser conhecido e refletido; os currículos escolares que não acompanham os saberes locais e os anseios da população, que continua sem a voz e poder de decisão, criam lacunas para essa sociedade, Ao se estudar aquilo que não é a sua pertença, a população fica escanteada por uma elite política completamente alienada pelo eurocentrismo.

Em contato com o órgão responsável pela elaboração do currículo nacional por meio do diretor do Instituto Nacional para Desenvolvimento da Educação de Guiné- Bissau (INDE), no que tange à situação da educação ambiental em nível nacional, percebe-se as fortes influências do estrangeiro e que se trata de um departamento com poucos poderes de execução na prática.

Os passos, objetivos e metas que se pretendem atingir com o currículo nacional voltado à questão ambiental configuram-se distantes das ideias do pensamento decolonial e são apenas uma reprodução de narrativas que continuam a refletir o eurocentrismo explícito e o distanciamento das populações ao currículo.

Nesse sentido, poderiam ser realizados Djumbai, rodas de conversas com os populares de cada região, para perceber as necessidades locais e alinhar o currículo com a realidade dos indivíduos, permitindo a aproximação ao conhecimento tradicional e priorizando a oralidade e a escrita na língua crioulo.

## 5 SABERES ANCESTRAIS SOBRE CABACEIRA COMO TEMA PARA A EDUCAÇÃO DECOLONIAL

A árvore cabaceira é também denominada de baobá, cabacera, embondeiro e bôé, dentre outros nomes vulgares. O nome bóé é oriundo do grupo étnico Fula. Os nomes cabacera ou cabaceira são em crioulo, a língua mais falada em Guiné-Bissau, surgida de uma mistura da língua de diferentes grupos étnicos e português. Na região da África Austral, principalmente em Moçambique e Angola, é denominado de embondeiro. Dentro do continente, essa árvore tem uma forte presença também em Senegal, Mali e Madagascar.

Ela recebeu o nome científico *Adansonia digitata*, que lhe foi atribuído pelo naturalista Lineu, em 1759, em homenagem ao explorador francês Adanson, que estudou a espécie em 1749 na ilha de Sor, no Senegal. A denominação nos reporta a períodos sombrios do continente africano, marcados pela escravidão, exploração, saqueamento das riquezas e extermínio dos povos. As folhas das plantas adultas se assemelham aos dedos da mão (do latim *digitus*) (MUANZA et al., 2020). Na Figura 6, podemos observar a aparência das folhas e flores da cabaceira.



Figura 6. Folhas e flores da cabaceira.  
Fonte <https://www.jardineiro.net/>

Essa árvore gigante africana inspira lendas, mitos, contos e sabedoria. É considerada sagrada, tendo enorme diversidade de nomes a depender dos grupos étnicos e da região em que se encontra. Além disso, traz enormes benefícios tanto na alimentação quanto na renda para as populações locais, assim como no paisagismo e nas brincadeiras das crianças.

A sua existência permeia as tradições culturais e étnicas, assim como outras singularidades, como espiritualidade, mistérios, alimentação, proteção e resistência. Seus troncos escavados podem servir de espaço para reservatório de água ou para abrigo para caçadores diante de um possível ataque de animais ferozes. Assim, reconhecemos a importância de práticas voltadas para o seu manejo sustentável.

Compreender como os diferentes usos da terra e suas práticas, bem como as condições climáticas influenciam a distribuição e estrutura de espécies de árvores, como o baobá africano (*Adansonia digitata* L.), é de suma importância para melhorar o manejo sustentável de árvores e durante a restauração de florestas naturais na África (MSALIWA et al., 2020, p. 2).

A cabaceira, denominação em *crioulo*<sup>7</sup>, está presente em praticamente todo o território nacional da Guiné-Bissau, do norte ao sul, com características e tamanhos diferentes a depender do clima temperado ou seco. Essa diferenciação morfológica é visível dada a quantidade de folhas presentes ou não. Especificamente, em Québo, por ser uma região úmida e muito chuvosa no inverno, a cabaceira se apresenta com aspecto mais esverdeado em comparação com as zonas secas localizadas no leste da Guiné-Bissau.

Conforme mencionado anteriormente, essa espécie da planta apresenta uma diversidade de funções e nomes na África, mas também denominações oriundas dos antigos colonizadores, especificamente dos portugueses, que a

---

<sup>7</sup> Um crioulo é uma língua nativa que surge em circunstâncias especiais de contato entre línguas. Corresponde a um sistema linguístico distinto das línguas originais que estabeleceram contato, sendo falado por uma comunidade cujos antepassados perderam parcialmente seus laços sociolinguísticos e culturais originais, devido, quase sempre, à colonização europeia e aos contextos de escravatura entre os séculos XVII e o século XIX (BAXTER, 1996).

chamam de imbondeiro ou embondeiro, e dos franceses, que a chamam de baobá, nome que se popularizou no Brasil.

A fim de superar, na atualidade, as influências da colonialidade, que acabam gerando a desvalorização cultural e desconhecimento dos povos tradicionais, assim como a reprodução do eurocentrismo, torna-se uma posição política relevante chamar essa árvore de cabaceira, como os guineenses a denominam em *crioulo*, língua nativa em Guiné Bissau e que tem relação direta com a cultura da região, embora o termo tenha se originado no processo de colonização.

Por razões dessa natureza, adoto o nome de cabaceira neste texto, ao invés de embondeiro ou baobá, assim mantendo o nome atribuído pelos meus ancestrais a essa gigante árvore, e nutrindo o seu significado nativo. Essa opção da nomenclatura está em conformidade com que penso a respeito de adotar as línguas nacionais no aprendizado dos estudantes africanos, aliando os conhecimentos locais na aprendizagem científica e ambiental.

A diversidade de nomes atribuídos à cabaceira não é restrita somente ao âmbito da Guiné-Bissau ou Québo<sup>8</sup>, localidade na qual foi desenvolvido o estudo de campo desta dissertação. Por exemplo, cabacera, cabaceira e calabaceira são variações fonéticas de uma mesma árvore em crioulo guineense. Vale ressaltar que não há equivalência com a planta denominada no Brasil de cabaceira<sup>9</sup>. Também se pode encontrar nomes diferentes em outras línguas étnicas: bóé, em fula; brungal, em manjacos; (mj), m'béke Nalus (nl), burungule pepeis (pp), citô, em mandingas (INDJAI et al., 2014).

Ainda em decorrência da pluralidade étnica, que se estende por todo o continente africano, algumas regiões denominam a árvore de formas distintas,

---

<sup>8</sup> Conforme Geertz (1989), o *locus* do estudo não corresponde ao objeto de um estudo antropológico, pois ele não se debruça para compreender esses locais, mas sim aspectos que acontecem nesses locais. Assim, nosso objeto de estudo, a possibilidade de valorização de saberes locais sobre a cabaceira no aprendizado escolar, poderia ser desenvolvido em outras localidades africanas, tendo em vista a ampla distribuição desta planta no continente.

<sup>9</sup> A planta, denominada de cabaceira no Brasil, tem seus frutos secos usados para fazer cuias e outros utensílios domésticos, inclusive instrumentos musicais. Veja mais em: <https://g1.globo.com/sp/campinas-regiao/terra-da-gente/flora/noticia/2015/01/cabaceira.html>.

como no caso de Angola, onde se pode encontrar nas línguas nacionais: mukua e omukua, em kimbundo; konde, em quicongo. No Senegal, é chamada de goui.

Em relação às características morfológicas, a cabaceira apresenta um tronco liso, de cor cinzenta, na maioria dos casos, com altura média que varia de 20 a 25 metros na sua fase adulta. Possui um fruto com aparência ovoide e pêlos ao longo de sua casca, a qual muda de tonalidade de esverdeado para castanho durante o amadurecimento. As sementes são castanhas e rijas, semelhantes à casca. Quando se parte o fruto, encontra-se a sua polpa branca (Figura 7), da qual se pode produzir sorvete (Figura 8) e refresco, dentre outras iguarias.



Figura 7. Fruto seco da cabaceira.

Fonte: <https://olharessobreaguinebissau.wordpress.com>



Figura 8. Sorvete (geladinho) de cabaceira

Fonte: internet. facebook.com [www./GastronomiaDaGuineBissau](http://www./GastronomiaDaGuineBissau)



As fotografias a seguir ilustram o que foi descrito sobre essa imponente árvore quanto às características fundamentais que permitem sua identificação. As diferenças morfológicas (largura do tronco, ramificações, quantidade de folhas, dentre outras) entre as árvores decorrem de estarem em lugares distintos (Figuras 9 e 10).



Figura 9. Cabaceira com frutos em Québo.  
Fonte: autoria própria.



Figura 10. Cabaceira sem fruto em Bissau, capital de Guiné-Bissau.  
Fonte: autoria própria.

As folhas são comestíveis, tanto secas quanto frescas. Na população de etnia fula, é muito recorrente seu uso na culinária, pois são ricas em nutrientes de base orgânica. Os galhos secos e a casca dos frutos são transformados em cinzas e depois utilizados para produção de sabão.

Presente na minha vida desde criança, tirávamos as folhas da cabaceira para brincar, colocando-as nos pneus de carros para poder escorregar. Também usávamos as folhas para fazer máscaras ou N'turudo, como as chamamos em crioulo. À época, essas brincadeiras eram as mais acessíveis para as crianças, que usavam a criatividade para reinventá-las.

Lembro-me quando pequeno, que a gente mesmo que produzia nossos brinquedos para brincar, pegávamos latas velhas e fazíamos diferentes tipos de carros, chinelos velhos faziam rodas de carro, ou, os pneus de carro de verdade e colocávamos dois paus e aquilo era mais um carro também. Ramos de mamão faziam flautas, folhas de mangueira construíam o viu-viu, latas de leite com corda construíam o telefone (CÁ, 2019, p. 14).

Posso testemunhar que, durante minha vivência na aldeia de Québo, na década de 90, as nossas brincadeiras favoritas envolviam as folhas verdes da cabaceira. Como se trata de uma vila que até hoje não possui acesso à energia elétrica e à internet, ainda hoje as crianças brincam com elementos da natureza.

Desse modo, a forma como as crianças passam o tempo livre é por meio da criatividade com as coisas que estão ao seu alcance, com brincadeiras ensinadas pelos mais velhos e que foram passadas ao longo das gerações.

Existiam muitas brincadeiras simples, mas que nos entretinham e nos deixavam felizes, como, por exemplo, a corrida de pneu do carro utilizando as folhas de cabaceira por dentro, permitindo que se deslize com mais facilidade. De forma inconsciente, estávamos reutilizando pneus velhos para fins de ludicidade, conforme Figura 11, em que, agora adulto, reproduzo, com fim ilustrativo, essa nossa brincadeira.

Na minha mão encontra-se a folha de cabaceira que será introduzida no pneu para poder se deslizar com auxílio de dois paus. As folhas têm que ser frescas por causa do seu óleo. Quando elas secam, não servem para essa brincadeira.



Figura 11. Brincadeira com pneu e folha de cabaceira.  
Fonte: Autoria de Fernando Gomes

A cabaceira continua sendo uma árvore generosa, pois mantém muitas utilidades, podendo servir de lugar de abrigo para as pessoas, prática que foi passada de geração em geração pelas populações locais, pela dificuldade de ser derrubada. Serve, ainda, de alimento para os animais, principalmente suas flores, e de ninho para passarinhos que, devido à sua altura, tende a garantir a proteção necessária.

Pode-se afirmar a importância cultural, social, econômica e de pertencimento no que diz respeito à cabaceira, já que ela ultrapassa a ideia de uma simples árvore. A extensão de sua utilidade para as populações locais africanas traduz amor, carinho e respeito, bem como exemplifica como pode ser a relação respeitosa e pertinente entre a natureza e os indivíduos e coletividades, de forma geral, entendendo que a natureza, ao mesmo tempo em que tem valor intrínseco, torna possível o bem viver coletivo, nos diferentes territórios, o que exige compromisso com a sua preservação. Assim, a natureza não serve somente para questões da utilidade, mas vai além disso, pois envolve sentimento, pertença, ancestralidade, sabedoria, cultura, história, dentre outros fatores.

Dessa forma, a cabaceira torna-se um importante aliado para as populações locais, ao suprir as suas necessidades básicas. No campo da medicina tradicional, muitos recorrem aos mais velhos para obter informações sobre determinado remédio caseiro, as quais são partilhadas por meio da oralidade e advêm das heranças culturais ancestrais que continuam sendo úteis para resoluções de problemas cotidianos.

A árvore – que resolve aflições, como alguns populares de Québo relatam – está presente nos pratos tradicionais servidos nos momentos especiais que envolvem o casamento tradicional, principalmente realizado pelo grupo étnico manjacos, e se popularizou em outros momentos rituais. Assim há uma enorme diversidade cultural nos usos da cabaceira, principalmente na culinária e seus sabores diversos. É comum encontrar nas aldeias um prato de arroz com polpa da cabaceira como refeição da manhã, hábito encontrado tanto nos Fulas quanto em outros grupos (Figura 12).



Figura 12. Prato de arroz com polpa de cabaceira.

Fonte: <https://www.facebook.com/photo/?fbid=420525726912579&set=pb.100068654661313.-2207520000>

O suco de cabaceira é um dos mais consumidos no país em diferentes eventos ou no dia a dia, tendo um sabor bem apetitoso (Figura 13).



Figura 13. Suco de cabaceira.

Fonte: <https://www.facebook.com/GastronomiaDaGuineBissau/posts/584434388362303/>

O *cubamba* é um prato típico feito com leite, dendê e cabeceira (Figura 14). É consumido nos casamentos tradicionais e servido aos noivos. Nos rituais locais, é oferecido como oferenda na *baloba* (lugar de culto).



Figura 14. *Cubamba*, prato típico tradicional feito com cabeceira.

Fonte: <https://www.facebook.com/photo/?fbid=115027676528638&set=pb.100068654661313.-2207520000>

Vale ressaltar que a ideia da exploração da cabeceira pelos colonizadores portugueses na costa africana para as indústrias na Europa demonstra o interesse capitalista que sempre existiu nesta árvore a fim de transformá-la num elemento meramente lucrativo por meio do comércio e da transformação têxtil para confeccionar cordas a partir de fibras do tronco, e outros derivados. Essa exploração escamoteou os valores de pertencimento sociocultural associados a ela, conforme evidenciado em matéria do antigo periódico O Auxiliador da Indústria Nacional, publicado pela Sociedade Auxiliadora da Indústria Brasileira, durante o Brasil Imperial (SAIN, 1840, p. 291).

Durante o período da ocupação dos portugueses na Guiné-Bissau e em outros países do continente africano, como Angola, Moçambique, Cabo Verde e São Tomé e Príncipe, eles manifestaram o seu real interesse em usurpar as riquezas naturais desses lugares. Não é aleatório o fato de terem sido os últimos colonizadores a abandonarem a África, após uma grande luta travada pelos povos nativos que quiseram romper com a subordinação aos mesmos.

Ao trocar o nome para imbondeiro, os portugueses tentaram dissociar essa planta e os nativos, tendo em vista a potencialidade econômica da cabaceira. Ela detém no seu revestimento uma tecida entrecasca que serve para fabricação de utensílios, além de a madeira ser muito útil na carpintaria. Acrescidas a essas utilidades, há as propriedades medicinais que incluem remédios contra disenterias, doenças urinárias, febres e outras doenças. Havia a exploração, durante o período da ocupação colonial, quando se exportava derivados da cabaceira para a Europa com o nome de *Lemnos* (MELO, 2013).

As culturas africanas têm uma convivência com as plantas desde os primórdios, *pautada* pela necessidade, afeto, reconhecimento dos seus atributos, o que acaba criando uma forte relação. Assim, a cabaceira se enquadra nessa relação respeitosa e de cooperação mútua, fazendo com que a sua preservação seja essencial, assim como o compartilhamento dos seus ensinamentos ancestrais que não se restringem somente à Guiné-Bissau, mas também ao mundo. Acredito que o olhar afetuoso para a natureza, o qual existe na etnia Fula, é capaz de inspirar positivamente a mudança de postura para a natureza. Durante esta pesquisa, principalmente nas *djumbai*, senti que me foi atribuída uma incumbência de divulgar essa árvore sagrada para consagrar a sua importância sociocultural, visando estreitar os laços entre a escola e as práticas ambientais ancestrais.

## **5.1 CONHECIMENTOS TRADICIONAIS SOBRE A CABACEIRA E ENSINO DECOLONIAL**

A cabaceira configura-se como um espaço de encontros para tomadas de decisões relacionadas à aldeia, tanto das mulheres como os homens, bem como

de lazer por adolescentes para paquera, conversas descontraídas e momentos sérios. Assim, atua na organização das relações sociais.

Pelo porte grande, com muitos metros de altura, localizada no centro da aldeia, ela consegue testemunhar o que se passa a sua volta na comunidade ao longo das gerações, sendo repositório de sabedoria e de experiência e a continuação da herança ancestral. Torna-se fundamental na preservação da memória dos povos a sua valorização, pois as tradições servem de inspiração para a continuidade (MACHADO, 2016).

Ainda existe uma grande resistência ao paradigma da ancestralidade africana pautada na transmissão do conhecimento pela oralidade. Isso se deve ao preconceito e desconhecimento da cultura e da filosofia dos povos africanos, o que reflete a herança da escravatura implantada pelo Ocidente aos povos africanos.

A ancestralidade remete não ao passado descolado do presente e do futuro, pois deve ser compreendida também a partir da ideia do tempo circular, não linear, onde os tempos passados e futuro não estão descolados do presente. Ela remete ao reconhecimento dos valores e sentidos que nos conformam, que dão sentido à nossa autopercepção no mundo, ao autoconhecimento, à compreensão mais ampla de nossa própria existência. Ancestralidade que envolve a dimensão espiritual, passando pelo corpo e pela natureza (MACHADO, 2013, p. 94).

As memórias são necessárias para que entendamos que as heranças partilhadas pelos ancestrais não podem ser discriminadas e escanteadas pelo olhar eurocêntrico hegemônico, que usa ferramentas de pensar as ciências e os seus valores como universais e superiores aos demais saberes, o que lhes garantiria poderes absolutos para instrumentalizar outros saberes, impondo-lhes padrões. Não negamos a importância da ciência ocidental e as suas conquistas, mas questionamos a imposição que ela exerce contra as culturas que não seguem os seus padrões.

As sociedades tradicionais ou não ocidentais sempre foram vistas pelos estudiosos que se debruçaram sobre a temática da sociedade como sendo povos sem cultura a partir do fato de que muitos não passaram pela formação científica acadêmica legitimada pela educação moderna e cânones ocidentais.



Ademais, no sistema de transmissão oral por meio das gerações, cada indivíduo ou os mais velhos tem papel importante na coletividade esse papel de educadores e reserva moral e ensinamentos é fundamental, na coesão da comunidade para não deixar perder os ensinamentos, pois estes não são ensinados e não são considerados relevantes no meio acadêmico, não passam por sabatina e não são validados por comitês de avaliação de rigor científico.

O conhecimento dito tradicional, no entanto, é dinâmico e é mantido, produzido e reproduzido coletivamente, sendo de fácil acesso e possibilitando vários usos. A proposta dessa dissertação é questionar as formas de dominação intelectual no ensino, buscando contemplar os saberes prévios da vivência cultural dos estudantes de Québo sobre a Cabaceira, árvore que representa uma grande importância não somente à comunidade local, mas a todo o país e ao continente africano. Mobilizar e integrar esses dois tipos de saberes científicos e tradicionais, que partem de princípios distintos, elementos que confluam para a sustentabilidade ambiental torna-se fundamental, desde que se considere os valores mais valiosos das comunidades tradicionais, tornando-as protagonistas de soluções nos campos do ambientalismo e da educação ambiental.

Nesse sentido, é importante a busca pelo ensino decolonial, que nos confronta com o desafio de superação da ideia imposta de hierarquização do ensino de ciências eurocêntrico sobre o estudo do meio ambiente, a fim de acabar com essa visão colonialista. Esse entendimento visa uma solução a fim de articular as orientações e práxis do ensino de ciências com a educação ambiental em que o contexto social e as questões epistemológicas e éticas na relação entre saberes sejam considerados (PEDRETTI, 2014, p. 8).

O conhecimento tradicional é parte do patrimônio cultural de vários povos, devendo ser protegido e valorizado. É importante salientar que muitas são as vozes que criticam e desvalorizam os conhecimentos baseados na tradição oral, vistos como cientificamente inválidos (NAMONE, 2020), o que acaba minando manifestações não escritas nessa configuração de relação de poder. No entanto, o conhecimento e a postura respeitosa frente à natureza devem ser valorizados e compartilhados, permitindo que esses povos saiam do anonimato no qual foram colocados.

Mergulhando nas tradições dos saberes da etnia fula a respeito da cabaceira, realizamos um *Djumbai* com uma das lideranças na comunidade para compartilhar conhecimentos a respeito da querida árvore sagrada que tanto representa os habitantes da vila de Québo.

Devido à sua importância no compartilhamento de lições de convivência harmoniosa com a cabaceira e a natureza, entrevistei a minha maior referência, a minha avó paterna Aissato Corca Djalo (Figura 15), uma senhora com seus 86 anos que nunca teve educação formal, mas traz consigo valiosos conhecimentos e experiências acumuladas.

A escrita é uma coisa, e o saber, outra. A escrita é fotografia do saber, mas não saber em si. O saber é uma luz que existe no homem [e na mulher]. É a herança de tudo aquilo que nossos ancestrais puderam conhecer e que se encontra latente em tudo o que nos transmitiram, assim como o baobá já existe em sua semente (HAMPÂTÉ BÂ, 2021, p. 176).



Figura 15. Registro de *djumbai* com minha avó, a Sra. Aissatu Djalo, sobre a cabaceira.  
Fonte: Autoria de Mamadu (reproduzido com autorização).

O saber pode ser obtido de várias formas, sendo a oralidade um dos pilares fundamentais no que concerne às tradições das etnias africanas. Os

conhecimentos adquiridos ao longo do tempo são passados pelos mais velhos aos mais novos, em conversas rotineiras. A cabaceira possui um tempo de vida longo e consegue atravessar diversas gerações e vivências, sendo assim os descendentes possuem grande responsabilidade para manter a tradição de valorização e reconhecimento desta nossa árvore.

No *djumbai*, ela me disse em fula, língua mais falada em Québo, que cabaceira é Bôé: “O *bõé se tchucael se yomi ahan mem kam pah tchébe hei to daneró, ghutum kala s mi nhami ku diuni yham me yaram bõé walat biu djidjam dam tahu danhaniki, maume bée lau dalano bõé é djimba sudu yée diandam tuma nhadi ayam tau dirago gouu yanani gha tchudu yee*”.

Essa árvore é usada quando a criança está abaixo do peso por razões quaisquer. Costumamos pegar as cascas do tronco e usar como uma cordinha amarrada na garganta ou na cintura até recuperar o peso corporal. Também quando comemos comida muito gordurosa na refeição, nós fervemos as sementes de cabaceira e tomamos como chá para baixar colesterol e ajudar na filtração de sangue. Antigamente um dos motivos que deixavam a cabaceira próxima às casas era usá-la como proteção nas épocas chuvosas por causa de trovões e raios (DJALO, 2021, tradução própria).

Realizamos também um *djumbai* na comunidade, com as pessoas mais velhas, que são referência entre os habitantes devido às suas experiências, vivências e respeito que nutrem pela população local e serem vistos como guardiões de princípios, principalmente, em relação aos saberes ancestrais. É costume levar o Gôro, na língua fula, e Kola, no crioulo, o que é conhecido também como Obi, presente nos rituais de religiões de matrizes africanas no Brasil. Isso significa que, antes de falar sobre o seu trabalho, é necessário primeiro contar sua caminhada acadêmica no estrangeiro, apresentar os prós e contras, pedir benção e proteção.

Após a devida autorização, eles me reportaram que usavam as folhas de cabaceira no momento do parto. Sendo mais frequentes os partos naturais que as cesárias, as folhas são usadas pelas senhoras que auxiliavam nesses partos. Ao longo do *djumbai*, surgiram saberes compartilhados somente pelas mulheres, constituindo, um tabu, por serem interditos aos homens. Assim, soube que há

rituais que envolvem a placenta e as folhas de cabaceira para a proteção da mãe e do recém-nascido, embora não tenham descrito como transcorrem esses rituais.

São situações culturais e de conhecimento que podem dialogar e criar paralelos com conhecimentos científicos, em que divergências e convergências não descaracterizam uns aos outros, permitindo que a diferença não seja uma forma de criar hierarquias e haja menos colonialidade de saber e mais reciprocidade nas relações. Aqui não está em pauta a desqualificação do conhecimento científico no que tange aos avanços, mas sim procurar diálogos que acrescentem ao debate científico, pautando-o no respeito às diferenças. É fundamental que isso seja considerado na academia, para o bem de uma sociedade não desvinculada de princípios africanos que lhe caracterizam, como enfatizado pelo filósofo africano de etnia fula:

Na realidade africana tradicional, o indivíduo é inseparável da sua linhagem de conhecimento e os princípios continuam ligados ao prolongamento de vivências e às culturas locais (Hampatê Bâ, 2021, p. 19).

A oralidade é um tipo de ensino na educação informal e é cultivada tanto na aldeia do Québo como em outros lugares do continente africano. No *djumbai* com mama<sup>10</sup> Suleimané Seide (Figura 16), ele falou que dentro do coletivo cada um pode contribuir com sua sapiência para compartilhamento, o que torna a fonte de informações e conhecimento mais difusa, facilitando o acesso dessas informações pelas gerações futuras. É um homem de 90 anos. Ele me disse que tudo que aprendeu foi herança dos seus ancestrais e da comunidade. Nunca foi para a escola formal e apenas foi para o corânico<sup>11</sup>. Os demais aprendizados ocorriam ao redor de uma fogueira à noite.

---

<sup>10</sup> Avô. Essa atribuição de avô é uma marca de respeito. Independentemente de ser parente ou não, na comunidade é usado o termo de forma coletiva para referência do avô de todos; a avó também é uma designação coletiva.

<sup>11</sup> Corânico é um espaço em que se ensina a língua árabe e a religião islâmica.



Figura 16. Djumbai com Suleimané Seide sobre a cabaceira.

Fonte: Autoria de Mamadu (reproduzido com autorização).

Ussumane Seide, nascido e criado na aldeia do Québo, foi discípulo de um grande líder religioso muçulmano Tchernó Rachido Djalo. Muitos o consideram um sábio pela sua generosidade, pacifismo e a capacidade de prever as situações. Ele trabalhou como escravizado na construção das estradas na Guiné-Bissau e viu alguns amigos dele morrerem por excesso de trabalho sem descanso e tortura.

O que posso falar sobre a cabaceira é que, desde criança, ouvia as pessoas dizerem que é sagrado e que os sobrenaturais (djins) viviam ali para não incomodar pessoas nas suas casas. Os sobrenaturais viviam ali para proteger a aldeia contra qualquer coisa de ruim que pudesse acontecer, e também a presença da cabaceira em qualquer lugar remete a um lugar antigo onde no passado já foi habitado por pessoas. Ele simboliza pessoas (Mama Suleimané Seide).

Indaguei ao mama Suleimané sobre escravizados que foram levados para as Américas, comentando que, no caso de Brasil, há relatos que afirmam que essas pessoas levavam com elas as cabaceiras. Ele respondeu que, provavelmente, levavam para deixar um registro da sua presença e uma referência para que outros saibam o que eles passaram ali. A conversa com mama Suleimané foi uma aula de geografia, história e sobre meio ambiente que permaneceu comigo. Ele pontuou que antigamente a cabaceira servia de delimitação de territórios sob jurisdição de cada rei ou responsável pelas aldeias ou campo de atuação.

Por outro lado, a cabaceira é um indicativo da presença de água no lugar e de um terreno rico em mineiras para cultivo de cereais, como milho, e outras produções como amendoim e arroz. Ele afirma dizendo que temos experiências e vivências, embora não tenhamos ensino formal. Sendo assim, a cabaceira é fundamental para controle das fases do cultivo e colheita. Observar a árvore de acordo com o brotamento das folhas nos galhos permite perceber o momento de cultivar amendoim, arroz, milho e mandioca, sendo que, para plantar essa última, é muito necessário um olhar treinado, o que se relaciona com o período de inverno no país, que começa no dia 15 de maio e se estende até o final de outubro, período que começam as colheitas e o armazenamento de produtos agrícolas pela comunidade em Quêbo.

A tradição oral é uma das ferramentas de herança ancestral de conhecimento e deve ser valorizada, assim como a escrita. São formas de conhecimentos distintos, mas possuem objetivos similares. A minha dissertação parte do entendimento de que, apesar das diferenças, os saberes não perdem sua relevância para a sociedade. Nesse sentido, a diferença torna-se um ganho para todos. É válido a defesa da legitimidade da oralidade como forma de saber no campo do conhecimento. As histórias orais não são lendas ou relatos arcaicos; são escola da vida e possuem ensinamentos ricos.

Se formulássemos a seguinte pergunta a um verdadeiro tradicionalista\* africano: “O que é tradição oral?”, por certo ele se sentiria muito embaraçado. Talvez respondesse simplesmente, após longo silêncio: “É o conhecimento total”. O que, pois, abrange a expressão “tradição oral”? Que realidades veicula, que conhecimentos transmite, que ciências ensina e quem são os transmissores? Contrariamente ao que alguns possam pensar, a tradição oral africana, com efeito, não se limita a

histórias e lendas, ou mesmo a relatos mitológicos ou históricos, e os griots<sup>12</sup> estão longe de ser seus únicos guardiães e transmissores qualificados. A tradição oral é a grande escala da vida, e dela recupera e relaciona todos os aspectos. Pode parecer caótica àqueles que não lhe descortinam o segredo e desconcertar a mentalidade cartesiana acostumada a separar tudo em categorias bem definidas (HAMPATÉ BÂ, 2010, p. 169).

A questão da oralidade no seio das comunidades africanas continua sendo uma das maiores heranças e forças de transmissão de saberes. Essa capacidade de transmitir informações funciona como um centro de processamento de dados de uma biblioteca, recorrendo-se sempre aos *homis grandi*<sup>13</sup> nesse processo. Nessas localidades, ser velho é sinônimo de respeito e admiração dada a sua importância para preservação dos costumes e informações privilegiadas.

No entanto, também tem suas condicionalidades. Nem todas as informações são disponibilizadas e o acesso depende de alguns fatores, como idade, a disciplina. Neste requisito, a oralidade não se resume a lendas e histórias folclóricas, mas constitui uma fonte de aprendizagem que está na memória das pessoas e que precisa ser compartilhada e reconhecida na academia.

Nesse estudo acabei descobrindo conteúdos de extrema relevância que continuam sendo escanteados no currículo escolar. Não podemos falar de educação ambiental sem nos aproximarmos das realidades locais. Nas relações sociais que envolvem não somente a cabaceira, mas outras plantas, o espírito de cuidado e a preservação da natureza poderiam ser explorados e aproveitados para o ensino da educação ambiental, incluindo a prática de plantação da nossa própria comida que desde os primórdios envolve o consumo de produtos saudáveis, o que permitiria romper a lógica capitalista e eurocêntrica que propagou a utilização de produtos nocivos aos seres vivos e o uso de agrotóxicos.

No que tange à cultura e troca de saberes, a herança compartilhada abrange o campo medicinal, com a utilização das folhas e raízes como remédios caseiros, para soluções de problemas de saúde. Nas questões nutricionais, as sementes e as folhas e frutos podem ser elementos de estudo e aplicação nos conteúdos

---

<sup>12</sup> Griots, na tradição africana, são contadores de história. Eles conseguem fazer um resgate da memória ancestral e são como arquivos da biblioteca em formato oral. Na África ocidental, principalmente, essa tradição é bastante presente e muitos recorrem aos instrumentos tradicionais no momento de ato, como tambores, corá, entre outros.

<sup>13</sup> Anciões.

escolares, não somente em Québo, como forma de reconhecimento e a valorização ainda mais sobre a importância da preservação e cuidado com as árvores. Assim também, no parto natural humanizado, as folhas de cabaceira são utilizadas no banho dos recém-nascidos. Na percepção de um dos anciões, mama Ussumane, o seu maior medo é que muitas tradições e saberes se percam ao longo de tempo. Existe, para ele, a destruição do legado estrutural tradicional, com base na alegação de que são coisas atrasadas e ultrapassadas.

Nesse sentido, num djumbai com o inspetor da escola de Québo Alfa Baldé, chegamos à conclusão acerca da necessidade de aproximar os alunos, professores e a direção ao uso consciente de informações relacionadas com a cabaceira. Assim, a escola propiciaria espaço para o diálogo entre a vivência dos alunos e as informações científicas. Preservar esse símbolo do continente e da vila de Québo torna-se, assim, tarefa imprescindível, embora árdua, para todas as gerações.

A pesquisa do mestrado me permitiu constatar que se deve valorizar mais os conhecimentos relativos à cabaceira de modo mais efetivo, o que estava presente nas conversas que mantive com conterrâneos, com manifestação da valorização e o simbolismo da cabaceira. Deve haver a preservação da cultura e história da cabaceira, que envolve o cotidiano das populações na culinária, nas doenças, nas brincadeiras de crianças, na economia local por meio das vendas dos frutos secos, nos rituais de casamento e outras cerimônias religiosas.

O diálogo com professores e os populares mostra preocupação com a perda, pelos mais novos, de suas identidades culturais, que precisam de herdeiros para garantir sua continuidade. Embora reconheçam a importância do ensino científico, entendem que há ensinamentos populares que podem ser úteis para a ciência e que não são ensinados nas escolas. Por exemplo, as questões culturais da cabaceira desde culinária a seus aspectos sociais.

Falando disso, Djenabu Embalo trouxe aspectos relacionados com a maternidade. Ela trabalha como parteira na comunidade, tem 55 anos, e auxilia as mulheres no parto natural, trabalho que aprendeu com a sua mãe e avó, ambas já falecidas. Uma das suas recomendações sobre a cabaceira é a utilização das



folhas para banho dos recém-nascidos de três meses somente com água da folha de cabaceira e sabão preto, feito com as cinzas dessa árvore. Segundo ela, esse banho evitar alergias, micose e qualquer outra doença que acometa a pele das crianças, não utilizando produtos industrializados.

Nesse sentido uma das vozes que enfatizou muito a questão cultural e preservação do meio ambiente é Gãinha Baldé. Natural de Québo, foi professor do ensino fundamental de história e se aposentou aos 69 anos de idade. Recebeu a sua formação durante a luta de independência pelo fato de seu tio ser funcionário da administração colonial. Assim teve o privilégio de estudar. Num *djumbai* ele trouxe lembranças das humilhações sofridas durante a presença portuguesa no país. É um entusiasta da preservação dos valores culturais.

Ele cita a preocupação com a recente valorização da cabaceira nos últimos anos. Aumentou a procura pelos seus frutos secos, que são usados para sucos e refrescos que estão sendo exportados e comprados em grande quantidade pelas indústrias, assim como para restaurantes de capital Bissau e de países africanos, como Senegal, Cabo-Verde, e europeus, como Portugal.

A exploração também começa a criar problemas para as populações devido à cobiça no controle ao acesso aos frutos de cabaceira pelo valor que passaram a ter no mercado nacional e internacional. Alguns jovens compartilham essas preocupações, já que antes o consumo e pequenas vendas aconteciam dentro da comunidade e lugares próximos. Para eles, era uma atividade de renda não formal (“bico”), servindo para resolver compras pessoais, como compra de roupas, cadernos, bicicleta, meio de transporte muito utilizado. Esse movimento de exploração mercantil europeia não está somente restrito ao Québo ou Guiné-Bissau, mas em outras partes do continente<sup>14</sup>.

Percebo que existem possibilidades de diálogo entre diferentes formas de saber, e que a oralidade pode ser uma aliada para difusão dos conhecimentos envolvendo a comunidade de Québo. Essa constatação foi compartilhada pelos professores locais que reconhecem os valores que precisam ser difundidos e

---

<sup>14</sup> PANDER, Heike; CASCAIS, Antonio. Imbondeiros: frutos saudáveis e com potencial económico. DW, 05 ago. 2016. Disponível em: <https://www.dw.com/pt-002/frutos-dos-imbondeiros-j%C3%A1-d%C3%A3o-emprego-a-muitos-africanos/a-19451645>. Acesso em: 03 out. 2022.

incorporados ao currículo escolar, o qual seria mais independente e libertador, se aprofundasse na educação popular e se pautasse na não hierarquização de saberes.

Os professores e a diretoria mostraram abertura para que essas questões culturais possam ter respaldo curricular e nas diretrizes pedagógicas, assim como são favoráveis ao uso amplo do crioulo nas salas de aulas, tendo em vista que é a língua mais falada no país, cujo uso atualmente é esporádico, já que o português é a língua oficial de ensino. Ademais, reconhecem a importância da oralidade na transmissão de conhecimentos. No entanto, a meu ver, a maior dificuldade está na resistência do Ministério da Educação e do Parlamento para propor essas mudanças.

Assim o corpo diretivo da escola autorizou a plantação de mudas de cabaceira ao redor da escola com a presença do supervisor da escola Alfa Baldé a fim de aproximar os alunos e a comunidade acadêmica. Além disso, considerou viável que as aulas das disciplinas, não apenas de biologia, utilizem a cabaceira como tema, contemplando aspectos religiosos e culturais, que são pouco difundidos no meio acadêmico, pautado no eurocentrismo.

As Figuras 17 e 18 registram o momento do plantio da cabaceira na escola em Québo. O cuidado com a plantação ficou sob responsabilidade exclusiva dos professores, pois a atividade ocorreu durante a pandemia de COVID-19 e as aulas se encontravam suspensas.



Figuras 17 e 18. Plantio da cabaceira na Escola do Québo.  
Fonte: Mamadu e Alfa Candé

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O currículo em Guiné-Bissau voltado para o âmbito do ensino de ciências e da educação ambiental é um problema sério num país vulnerável e instável política e militarmente, com histórico recorrente de golpes de Estado, o que afeta diretamente a política educacional, que deveria considerar as singularidades de saberes locais e ancestrais do seu povo.

Considerando o histórico colonial, as influências persistem e acabam barrando as possíveis ideias contrárias aos interesses geopolíticos internacionais. Nessa disputa das narrativas curriculares, a colonialidade é uma realidade no meu país e se manifesta de diferentes formas na vida política e social guineense. Embora seja um país independente, tendo sido recém liberto da administração colonial portuguesa desde 1974, o governo tem sido pouco vigilante no que tange à colonialidade. É necessário que o país busque ser independente em todas as esferas e construa o seu destino próprio, minimizando as interferências geopolíticas.

Como vimos, um dos problemas centrais é a ausência de investimentos públicos nas infraestruturas educacionais e na formação dos quadros de professores e de pedagogos para auxiliarem nos desafios da atualidade. É difícil construir um ensino com ideias decoloniais sem preparação dos educadores. Em relação à sustentabilidade, os desafios são enormes.

Cabe a responsabilização do estado na organização do ensino no seu todo, desde questões estruturais até a formação e capacitação dos seus quadros, para fazer valer os desafios atuais. Esses desafios vão exigir muito investimento financeiro para sair dessa dependência total, a qual acaba fomentando a colonialidade no sistema do ensino e nas outras áreas públicas. Para a sua adequação à nossa realidade é necessário uma política que proporcione estabilidade econômica e governamental a fim de permitir mais investimentos na educação.

Ciente da complexidade dos problemas educacionais e ambientais existentes em Guiné-Bissau, este trabalho da dissertação trouxe a necessidade do diálogo de saberes, o que envolve compreender o quanto é importante elucidar

a importância de cada um na discussão sobre sustentabilidade e educação ao retratar o conhecimento do grupo étnico fula, em Québo, acerca da cabacera.

Os saberes foram compartilhados em conversas realizadas junto aos anciões da aldeia, abordando situações do passado, do presente e do futuro, como parte de um esforço para que as novas gerações não abandonem os costumes e a herança ancestral local, contribuindo para a sociedade com foco na sustentabilidade com base em valores locais, e não nos do capitalismo.

Os djumbai foram realizados em um período difícil da pandemia, com fechamento das instituições públicas e comerciais do país, mas foram possíveis graças à colaboração de familiares que me ajudaram a identificar os demais populares na aldeia. Ademais, esse período foi marcado por chuvas e, portanto, propício ao cultivo. Assim, a maioria estava dedicada às lavouras. Saliento que as conversas ocorreram em fula e crioulo, línguas faladas na localidade.

Como conclusão, percebemos que os anciões, os professores e os responsáveis educacionais locais demonstraram disponibilidade total para abordarem a educação e os seus desafios por meio da abordagem de saberes locais em diálogo com os conhecimentos escolares.

Destaco, quanto à situação da qualificação dos educadores, o fato de que eles não tiveram contato com perspectivas teóricas mais recentes, a exemplo da corrente decolonial. Senti-me feliz de poder compartilhar textos sobre o tema e o meu projeto com os professores. O djumbai com eles foi fundamental para despertar a curiosidade deles, suscitando a discussão sobre como a colonialidade afeta o sistema educacional no que tange ao currículo. Foi importante esse diálogo sobre o ensino de ciências e a educação ambiental, que continua ocorrendo de forma remota com alguns professores locais.

Tenho a intenção de manter o compromisso com o objetivo de colocar essas pautas para debate não somente em escola em Québo, mas também de outras localidades mais distantes. Consigo enxergar o interesse pelas temáticas e meu compromisso é de aprofundar a discussão por meio de palestras seminários, grupos de estudo e no pensamento decolonial na educação

Ainda existem muitos aspectos a serem melhorados no sistema de ensino em meu país. Essa minha contribuição e dos demais pesquisadores vão pouco a pouco influenciando positivamente no ensino de ciências e na educação ambiental. Espero que esta investigação inspire outros pesquisadores a se debruçarem sobre o tema. Para mim, esta dissertação se configura um início de uma caminhada que pretendo seguir na próxima etapa acadêmica.

Fazendo uma recapitulação da minha vivência durante essa pesquisa em Québo com os objetivos pré-estabelecidas, posso considerar que ela foi bastante positiva na perspectiva de que foi enriquecedor atuar como pesquisador, trazendo olhares e saberes envolvendo a cabaceira, que estão interligados com a cultura local.

Ao retomar o primeiro objetivo específico da pesquisa, voltado para a identificação de práticas sustentáveis de uso de plantas cabaceiras adotadas pelos membros da etnia Fula na sua relação com o ambiente, pude compreender, a partir das observações e da escuta das pessoas e das lideranças locais, que a questão de sustentabilidade é muito presente na comunidade. Práticas como subir no pé da árvore para evitar danificar as flores e frutos ao recolhê los, bem como o uso culinário local das folhas durante ano todo são exemplos da relação de reciprocidade estabelecida pela etnia Fula com a cabaceira. Cabe ressaltar que os adolescentes, quando vão tirar as folhas, são orientados a recolher o mínimo necessário, sendo que, no caso de serem recolhidas em excesso, o excedente é compartilhado com outros membros da comunidade, para não ocorrer desperdício.

Repetidas vezes eu ouvi as pessoas afirmarem que a cabeceira é uma árvore sagrada, havendo grande preocupação com destinação dos seus frutos para exportação, o que pode representar um risco para a propagação da planta e para o sustento das pessoas locais.

O respeito à planta e ao seu ciclo reprodutivo se manifesta em ações como o aproveitamento dos galhos secos, o uso da casca do fruto para produzir sabão. A planta nunca é derrubada ou queimada e seu entorno é mantido sempre limpo. Os moradores fazem questão de não jogar entulho ou coisas parecidas em volta

da árvore, com a justificativa de que ela é sagrada e, assim, lugar onde ela se desenvolve também é sagrado, merecendo cuidado e afeto.

Os cuidados ambientais na comunidade prescindem de uma orientação acadêmica: os moradores têm consciência da importância do uso responsável da cabaceira para a preservação ambiental e sociocultural, a qual é traduzida em frases como: “meu filho, se não cuidar da cabaceira nossa tradição vai se perder”; “no casamento tradicional um dos pratos específicos leva frutos de cabaceira e se não preservar isso como ficará no futuro?”; “e as mulheres no parto sem as folhas, como fica?”; “são nossas tradições, por isso cuidamos para servir os mais novos e esses também vão ensinar as outras gerações”.

Conforme abordado, as cabaceiras têm muitas utilidades e as populações do Québo, especificamente os fulas, adotam práticas sustentáveis para manter e conservar estas árvores, o que é transmitido cotidianamente dos pais aos filhos: eles sabem o momento exato da colheita, os cuidados necessários para evitar o desperdício, aproveitando as folhas secas que caem naturalmente para a culinária, os usos medicinais de folhas, fruto e caule, assim como o uso das sementes para alimentação animal. Vale ressaltar que a adoção em Québo de práticas que não agredem a natureza não se restringe somente à cabaceira, compondo uma atitude de respeito ao conjunto do território.

Um segundo ponto que gostaria de abordar nestas considerações está relacionado à importância da oralidade no âmbito científico e ambiental. Como procurei argumentar e demonstrar, seria impossível abordar a cabaceira e questões ambientais a ela relacionadas na comunidade em Québo restringindo o enfoque somente ao campo científico. Por isso a valorização da oralidade nesta pesquisa, por meio da aproximação aos anciões, para falar de uma árvore considerada sagrada não somente pelos populares do Québo, pois esse eco se encontra em muitos lugares do continente africano.

A oralidade é muito antiga e está presente nas memórias, nos afetos, nas alegrias e nas tristezas, nos casamentos, nos rituais fúnebres, nas sabedorias. Transformá-la em escrita e documentação contribui para a preservação de um rico patrimônio, mas sempre envolve uma perda. Assim, colocar os saberes e

linguagens em diálogo na escola, embora possa contribuir para a aprendizagem dos estudantes de Québo, é necessário que os estudantes continuem a aprender com os mais velhos, por meio da oralidade, evitando que esses saberes sejam apropriados pelo modelo eurocêntrico dominante nos meios acadêmicos.

Retomando os objetivos específicos, constatamos que é viável a construção de diálogo crítico decolonial de saberes na educação científica e ambiental nos espaços escolares, pois não houve resistência a essa proposta entre os membros da comunidade e escola local. Assim, a abordagem sobre a cabaceira pode servir de modelo de orientação acadêmica para discussão de várias práticas sustentáveis dentro da comunidade que se distanciam do modelo de gestão ambiental instrumentalista eurocêntrico.

As trocas estabelecidas com os professores nos nossos djumbai indicaram que eles compreenderam qual era o propósito da pesquisa, voltado ao viés crítico da educação eurocêntrica. Essa compreensão foi ainda mais evidente entre os professores mais velhos, pelo fato de que até a década de 1980 a Guiné-Bissau mantinha uma forte relação com países do bloco comunista e a memória de Amílcar Cabral sobre educação estava mais presente. Ao longo do djumbai os professores mais novos perceberam as lacunas no modelo curricular eurocêntrico em abordar os saberes das populações em Québo entendendo a importância de trazer os estudantes para cenários mais próximos às suas realidades.

Embora muito receptivos à abordagem de práticas sustentáveis locais a partir da cabaceira, os professores relataram dificuldades pedagógicas para a construção de uma proposta didática decolonial, bem como o não acesso a materiais didáticos com esse enfoque. No entanto, considero que este diálogo está aberto, podendo se constituir em problema de pesquisa para o doutorado, quando terei mais tempo para uma investigação ligada à sala de aula, fora do contexto da pandemia, que muito dificultou nossa inserção na escola e na comunidade.



## REFERÊNCIAS

ASANTE, Molefi Kete. Afrocentricidade como crítica do paradigma hegemônico ocidental: introdução a uma ideia. **Ensaios Filosóficos**, v. XIV, p. 9-18, 2016. Disponível em: [http://www.ensaiofilosoficos.com.br/Artigos/Artigo14/00\\_Revista\\_Ensaios\\_Filosoficos\\_Volume\\_XIV.pdf](http://www.ensaiofilosoficos.com.br/Artigos/Artigo14/00_Revista_Ensaios_Filosoficos_Volume_XIV.pdf). Acesso em: 19 out. 2021.

BÂ, Amadou Hampâté. **Amkoullel, o menino fula**. 4. ed. São Paulo: Palas Athena, 2021.

BALANDIER, Georges. A situação colonial: abordagem teórica. **Cadernos CERU**, v. 25, n. 1, p. 33-58, 2014. Tradução de Bruno Anselmi Matangrano. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2595-2536.v25i1p33-58>. Acesso em: 19 out. 2021.

BALLESTRIN, Luciana. A América latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 11, p. 89-117, maio-ago. 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-33522013000200004> 2013. Acesso em: 29 set. 2020.

BERNARDINO-COSTA, Joaze. **Decolonialidade, Atlântico Negro e intelectuais negros brasileiros**: em busca de um diálogo horizontal. *Revista Sociedade e Estado*, Brasília, v. 33, n. 1, p. 13-22, jan.-abr. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s0102-699220183301005>. Acesso em: 17 fev. 2022.

BAXTER, Alan. Línguas pidgin e crioulas. In: FARIA, Isabel Hub; PEDRO, Emília Ribeiro; DUARTE, Inês; GOUVEIA, Carlos A. M. (Orgs.). **Introdução à linguística geral e portuguesa**. Lisboa: Caminho, 1996.

CA, E. Natalia. **Kuma ku nó pudi aprendi na djugos ku brincadeiras de Guiné-Bissau**: possibilidades de ensino/aprendizagem. Monografia (Graduação em Letras - Língua Portuguesa) - Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Redenção, 2020. Disponível em: <http://repositorio.unilab.edu.br:8080/jspui/bitstream/123456789/1842/3/2020.Monografia>. Acesso em: 26 ago. 2022.

CÁ, L. O. A educação durante a colonização portuguesa na Guiné-Bissau (1471-1973). *ETD - Educação Temática Digital*, Campinas, v. 2, n. 1, p. 51-69, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/etd.v2i1.561>. Acesso em: 14 jan. 2022.

CÁ, Lourenço Ocuni. **Perspectiva histórica da organização do sistema educacional da Guiné-Bissau**. 2005. 265 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005. Disponível em: <https://repositorioslatinoamericanos.uchile.cl/handle/123456789/231532>. Acesso em: 14 abr. 2022.

CÁ, Lourenço Ocuni. Cultura escolar e os povos coloniais: a questão dos assimilados nos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP). *ETD -*

**Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 13, n. 1, p. 207-224, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/etd.v13i1.1174>. Acesso em: 18 abr. 2023.

CASSIANI, Silvia. Reflexões sobre os efeitos da transnacionalização de currículos e da colonialidade do saber/poder em cooperações internacionais: foco na educação em ciências. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 24, n. 1, p. 225-244, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1516-731320180010015>. Acesso em: 21 set. 2021.

CÈSAIRE, Aimé. **Discurso sobre colonialismo**. Lisboa: Sá da Costa, 1978.

COLAÇO, Thais Luzia. **Novas perspectivas para a antropologia jurídica na América Latina: o direito e o pensamento decolonial**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2012.

MENDES, Abadia A. Descolonizar as mentes e os corações: Amílcar Cabral e a ruptura com a razão colonial. In: XXIV Simpósio Nacional de História, 2017. **Anais eletrônicos...** Disponível em: [https://anpuh.org.br/uploads/anais-simpósios/pdf/2017-07/1499821176\\_038.pdf](https://anpuh.org.br/uploads/anais-simpósios/pdf/2017-07/1499821176_038.pdf). Acesso em: 14 out. 2021.

DIAS, Manhantoo Evalina Pereira Gomes. **As escolas de verificação ambiental (EVA) na Guiné-Bissau: um contributo para o desenvolvimento sustentável**. Dissertação de mestrado. ISCTE-IUL, 2015. Disponível em: [https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/10751/1/2015\\_ECSH\\_DE-Manhantoo Evalina Pereira Gomes Dias.pdf](https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/10751/1/2015_ECSH_DE-Manhantoo Evalina Pereira Gomes Dias.pdf). Acesso em: 17 fev. 2022.

ESTATUTO dos Indígenas Portugueses das Províncias da Guiné, Angola e Moçambique. Decreto-Lei n.º 39.668, de 20 de maio de 1954. Disponível em: <https://www.fd.unl.pt/Anexos/Investigacao/7523.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2022.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Lisboa: Ulisseia, 1961.

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

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **África ensinando a gente: Angola, Guiné Bissau, São Tomé e Príncipe**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FATI, C. Guiné-Bissau: a educação para a liberdade (1963-1973). **Revista Café com Sociologia**, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 62-72, 2018. Disponível em: <https://revistacafecomsociologia.com/revista/index.php/revista/article/view/887>. Acesso em: 26 mar. 2022.

GADOTTI, J. E. R. M.; FREIRE, P.; CABRAL, A. **Descolonização das mentes**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2012. 124 p. (Série Unifreire, v. 3).

GEERTZ, Clifford. Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura. In: \_\_\_\_\_. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989. p. 3-30.

GUIMARÃES, Mauro. Por uma educação ambiental crítica na sociedade atual. **Margens**, [S.l.], v. 7, n. 9, p. 11-22, maio 2016. ISSN 1982-5374. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistamargens/article/view/2767>. Acesso em: 22 mar. 2022.

HOUNTONDJI, Paulin J. Conhecimento da África, conhecimentos de Africanos: Duas perspectivas sobre os Estudos Africanos. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra/Portugal, v. 80, p.149-160, mar. 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.4000/rccs.699>. Acesso em: 4 abr. 2022.

INDJAI, Vladimir. **Plano de Comunicação e Educação Ambiental para a Guiné-Bissau**. Relatório de Projeto em Mestrado de Marketing. Portugal (Porto), 2015. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/81012/2/36074.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2021.

LANDER, Edgardo. A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais - perspectivas latino-americanas. In: \_\_\_\_\_. **Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 107-130. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2591382/mod\\_resource/content/1/colonialidade\\_do\\_saber\\_eurocentrismo\\_ciencias\\_sociais.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2591382/mod_resource/content/1/colonialidade_do_saber_eurocentrismo_ciencias_sociais.pdf). Acesso em: 18 abr. 2023.

LOUREIRO, Carlos F. Bernardo. Premissas teóricas para uma educação ambiental transformadora. **Ambiente & Educação**, [S. l.], v. 8, n. 1, p. 37–54, 2009. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/ambeduc/article/view/355>. Acesso em: 17 fev. 2022.

MALOMALO, Bas'llele. Decolonialidade Africana/Negra: Uma crítica pan-africana construtiva. **Revista de Humanidades e Letras**, v. 5, n. 2, p. 113-140, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/revistadehumanidadeseletras/article/view/4163>. Acesso em: 17 fev. 2022.

MSALIWA, L. Upendo; NDAKIDEMI, Patrick A.; MAKULE, Edna E.; MUNISHI, Lino K. Demografia da população de baobá (*Adansonia digitata* L.) em diferentes usos da terra nas áreas semiáridas da Tanzânia. **Global Ecology and Conservation**, v. 23, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.gecco.2020.e01372>. Acesso em: 22 set. 2021.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude: usos e sentidos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

MENDES, Leonel Vicente. **(Des)Caminhos do sistema de ensino guineense: avanços e recuos e perspectivas**. Curitiba: CRV, 2019. 241 p.

MENDES, Etoal. Experiências de Ensino Bilíngue em Bubaque, Guiné-Bissau: línguas e saberes locais na educação escolar. 2018. 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

MIRANDA, Claudia. Afro-colombianidade e outras narrativas: a Educação Própria como agenda emergente. **Revista Brasileira de Educação**, v. 19, n. 59, p. 1053-1076, out.-dez. 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27532619012>. Acesso em: 21 maio 2022.

MIGNOLO, Walter. Desafios decoloniais hoje. Tradução Marcos de Jesus Oliveira. **Epistemologias do Sul**, Foz do Iguaçu/PR, v. 1, n. 1, p. 12-32, 2017. Disponível em: <https://revistas.unila.edu.br/index.php/epistemologiassociais/article/view/489>. Acesso em: 25 out. 2021.

MOLANO, J. G. S.; ALMEIDA, R. O. de. Ensinos de ciências insurgentes: ambientalizando ciências e educações. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 39, e39408|2023, p. 1-17, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/39408/36905>. Acesso em: 19 jun. 2023.

MONTEIRO, Artemisa Odila Candé. Guiné portuguesa versus Guiné-Bissau: a luta da libertação nacional e o projeto de construção do estado guineense. **A Cordas Letras**, Feira de Santana, v. 12, n. 1, p. 223–238, 2017. Disponível em: <https://periodicos.uefs.br/index.php/acordasletras/article/view/1494/1168>. Acesso em: 4 nov. 2021.

MORGADO, C. Júlio; SILVA, S. Rui da. Currículo, memória e fragilidades: contributos para (re)pensar a educação na Guiné-Bissau. **Configurações**, v. 17, p. 63-83, 2016. Disponível em: <https://journals.openedition.org/configuracoes/3283>. Acesso em: 29 ago. 2022.

MONTEIRO, B.; DUTRA, D.; CASSIANI, S.; SANCHEZ, C.; OLIVEIRA, R. **Decolonialidades na Educação em Ciências**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2019. (Coleção Culturas, Direitos Humanos e Diversidades na Educação em Ciências).

PEDRETTI, E. Environmental Education and Science Education: Ideology, Hegemony, Traditional Knowledge, and Alignment. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 14, n. 2, p. 305–314, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/4370>. Acesso em: 2 set. 2022.

PINHEIRO, Bárbara. Educação em ciências na escola democrática e as relações étnico-raciais. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 19, p. 329-344, 2019. DOI: 10.28976/1984-2686rbpec2019u329344. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/12857/9957>. Acesso em: 14 jul. 2021.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais - perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: **CLACSO**, 2005. p. 107-130. Disponível em: [http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12\\_Quijano.pdf](http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf). Acesso em: 4 nov. 2021.

REFORMA curricular do ensino básico na Guiné-Bissau. Fundação Calouste Gulbenkian, [2015-2021]. Disponível em: <https://gulbenkian.pt/projects/reforma-curricular-do-ensino-basico-na-guine-bissau/>. Acesso em: 13 mar. 2022.

REIS, Maurício de Novais Reis; ANDRADE, Marcileia Freitas Ferraz de. O pensamento decolonial: análise, desafios e perspectivas. Revista **Espaço Acadêmico**, n. 202, mar. 2018. Disponível em: [https://www.academia.edu/37355150/O\\_PENSAMENTO\\_DECOLONIAL\\_ANALISE\\_DESAFIOS\\_E\\_PERSPECTIVAS](https://www.academia.edu/37355150/O_PENSAMENTO_DECOLONIAL_ANALISE_DESAFIOS_E_PERSPECTIVAS). Acesso em: 15 set. 2020.

RIBEIRO, Adelia Miglievich. Por uma razão decolonial: desafios ético-político-epistemológicos à cosmovisão moderna. **Dossiê Diálogos do Sul**, Porto Alegre, v. 14, n. 1, p. 66-80, jan.-abr. 2014. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/dialogosdosul/article/view/47631>. Acesso em: 22 out. 2021.

SANTOS, B. S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos estudos CEBRAP**, n. 79, p. 71-94, nov. 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-33002007000300004>. Acesso em: 13 abr. 2022.

SANTY, B.R.V.H. **Dimensões sociopolíticas de adaptação às mudanças climáticas na Guiné-Bissau**. 2016. 210 f. Tese (Doutorado em Engenharia) - Escola de Engenharia de São Carlos, Universidade de São Paulo, 2016.

SEIDI, Braima. **Percursos do Sistema Educativo na Guiné-Bissau**. 2019. Disponível em: <https://repositorio.unilab.edu.br/handle/123456789/1051>. Acesso em: 15 ago. 2022.

SAUVÉ, L. Currents in environmental education: Mapping a complex and evolving pedagogical field. **Canadian Journal of Environmental Education**, v. 10, n. 1, p. 11-37, 2005. Disponível em: <http://cjee.lakeheadu.ca/article/view/133/73>. Acesso em: 16 set. 2022.

SILVA, Amanda Nascimento. Educação ambiental em diálogo com o debate decolonial na comunidade quilombola dos Alpes, Porto Alegre, Rio Grande do Sul. In: XVI **Encontro Paraense de Educação Ambiental**, p. 91. Disponível em: <http://www.epea2017.ufpr.br/wp-content/uploads/2017/05/Anais-XVI-EPEA.pdf>. Acesso em: 16 set. 2022.

SPYER DULCI, T. M.; ROCHA MALHEIROS, M. Um giro decolonial à metodologia científica: apontamentos epistemológicos para metodologias desde e para a América Latina. Revista *Spirales*, [S.l.], n. 30, p. 174-193, 2021. Disponível em: <https://revistas.unila.edu.br/espirales/article/view/2686>. Acesso em: 20 mar. 2022.

SUESS, R. C.; SILVA, A. de S. A perspectiva decolonial e a (re)leitura dos conceitos geográficos no ensino de geografia. **Geografia Ensino & Pesquisa**, [S.l.], v. 23, p. e7, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/view/35469>. Acesso em: 19 abr. 2023.

TRISTÃO, M. Educação Ambiental e a descolonização do pensamento. **REMEA - Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, [S. l.], p. 28–49, 2016. DOI: Disponível em: <https://periodicos.furg.br/remea/article/view/5958>. Acesso em: 19 abr. 2023.

UNESCO. **Guiné-Bissau** – Relatório da Situação do Sistema Educativo. Margens de manobra para o desenvolvimento do sistema educativo numa perspectiva de universalização do Ensino Básico e de redução da pobreza. Dacar: UNESCO, 2013. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002285/228510POR.pdf>. Acesso em: 11 set. 2022.

RABELO, Versiani Flávio. Escravidão "suave" no Brasil: Gilberto Freyre tinha razão? **Rev. Econ. Polit**, São Paulo, v. 27, n. 2, abr./jun. 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-31572007000200001>. Acesso em: 25 mar. 2021.

VILLEN, Patricia. **Amilcar Cabral e a Crítica ao Colonialismo: entre harmonia e contradição**. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

WALSH, C.; OLIVEIRA, L. F.; CANDAU, V. M. Colonialidade e pedagogia decolonial: para pensar uma educação outra. **Arquivos Analíticos de Políticas Educacionais**, v. 26, n. 83, p. 1-21, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3874>. Acesso em: 11 out. 2021.

## **ANEXOS**

### **ANEXO A – Extratos da Lei de Bases do Sistema Educativo da Guiné-Bissau**

REPÚBLICA DA GUINÉ-BISSAU

Ministério da Educação Nacional, Cultura, Ciência, Juventude e dos Desportos

## **LEI DE BASES DO SISTEMA EDUCATIVO**

## PREÂMBULO

O exercício efectivo do direito à educação, como direito fundamental, consiste no estabelecimento de um quadro Jurídico-legal que, de forma organizada e estruturada, que estabeleça grandes orientações sobre a política educativa do Governo;

A essencialidade da Lei de Base do Sistema Educativo Guineense deve acompanhar as especificidades de alguns aspectos sociais localmente relevantes, no sentido de constituir um quadro harmonioso com aplicabilidade nacional;

Assim, as discussões de problemáticas da educação no âmbito dos trabalhos preparatórios, em grande medida contribuiu para a solidez da presente Lei de Bases do Sistema Educativo, sem descorar a contribuição que a sua aplicação prática poderá no futuro representar para/na melhoria da mesma;

A adopção urgente de um quadro normativo legal no âmbito da educação contribuirá para a melhoria e elevação do Sistema Educativo nacional, bem como na colmatação das dificuldades emergentes em consequência da ausência da Lei de Bases;

Assim, a Assembleia Nacional Popular decreta, nos termos do artigo 85.º, n.º 1, c) da Constituição, o seguinte:

## LEI DE BASES DO SISTEMA EDUCATIVO

### CAPÍTULO I DO ÂMBITO E PRINCÍPIOS

#### Artigo 1.º

#### Âmbito e Conceito

1. Visa a presente lei definir o enquadramento geral do sistema educativo da Guiné-Bissau.



2. Para efeitos da presente lei, considera-se *sistema educativo*, o conjunto de instituições e recursos dirigidos à materialização do direito à educação.

3. Por *direito à educação* entende-se o direito social, reconhecido a todos, a um permanente processo formativo, em ordem à consecução do pleno desenvolvimento da personalidade humana, democracia e progresso social.

4. A iniciativa e a responsabilidade pelo desenvolvimento do sistema educativo cabem a entidades públicas e privadas.

5. O âmbito geográfico do sistema educativo é o território da Guiné-Bissau, sem prejuízo de, nos termos do art. 39.º, poder ser alargado às comunidades guineenses no estrangeiro.

6. A responsabilidade pela coordenação de toda a política relativa ao sistema educativo cabe a um Ministério especialmente vocacionado para tal.

## Artigo 2.º

### Princípios Gerais

1. É reconhecido a todos os guineenses o direito à educação e cultura, nos termos da Constituição da República e das leis.

2. É reconhecida a liberdade de ensino, nos termos da Constituição da República.

3. O ensino público não é confessional.

4. A educação deve estimular a emergência e consolidação da atitude democrática e pluralista na sociedade.

5. Cabe ao Estado, em especial, assegurar a igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares.

6. O sistema educativo deve adequar-se ao meio social que o envolve e visar o pleno desenvolvimento da personalidade humana, democracia e progresso social.

## Artigo 3.º

### Objectivos Específicos

O sistema educativo deve prosseguir os seguintes objectivos:

- a) Garantir, em liberdade de consciência, a formação moral e cívica dos educandos;
- b) Assegurar uma adequada formação orientada para o trabalho, levando em conta a vocação, os interesses e a capacidade de cada um;
- c) Diversificar, desconcentrar e descentralizar as estruturas e actividades educativas, de modo a adaptá-las às realidades do país.

- d) Promover a participação de toda a população, designadamente alunos, pais e encarregados de educação, docentes e outros actores do processo de educação, na definição da política educativa e na administração escolar;
- e) Promover, no que concerne aos benefícios da educação, ciência e cultura, a correcção das assimetrias locais;
- f) Garantir uma escolaridade de nova oportunidade a pessoas que não beneficiaram da escolaridade em tempo oportuno e àquelas que, por motivos profissionais e de elevação do nível cultural, pretendem entrar no sistema;
- g) Garantir a ambos os sexos a igualdade de oportunidades;
- h) Contribuir para a salvaguarda e aprofundamento do nosso diversificado património cultural.

## CAPITULO II

### DA ESTRUTURA DO SISTEMA EDUCATIVO

#### Artigo 4.º

##### Esqueleto do Sistema Educativo

1. O sistema educativo integra a educação não formal e a educação formal.

#### Secção I

### DA EDUCAÇÃO NÃO FORMAL

#### Artigo 5.º

##### Conceito

1. A educação não formal está enformada por uma filosofia de educação permanente, abrangendo todas as dimensões da acção educativa e tem por escopo expandir os conhecimentos ou potencialidades dos seus destinatários, em complemento da formação formal ou em suprimento da que não puderam obter.

#### Artigo 6.º

##### Áreas da Educação não formal

1. A educação não formal desenvolve-se, nomeadamente, nas seguintes áreas:
- a) Alfabetização e educação de base de jovens e adultos;
  - b) Acções de reconversão e aperfeiçoamento profissional, tendo em vista o acompanhamento da evolução tecnológica;
  - c) Educação dirigida para a ocupação criativa dos tempos livres;
  - d) Educação cívica.

Artigo 7.º

**Estruturas e Animadores da Educação não formal**

1. Pode realizar-se a educação não formal em estruturas de extensão cultural do sistema escolar, bem como em sistemas abertos, lançando mãos de meios de comunicação social e tecnologias apropriadas, nomeadamente a rádio e a televisão educativas, bem como a internet.
2. A promoção, realização e apoio à educação não formal cabem ao Estado e às instituições da sociedade civil.

**Secção II**

**DA EDUCAÇÃO FORMAL**

**Subsecção I**

**DISPOSIÇÕES GERAIS**

Artigo 8.º

**Conceito de Educação Formal e Princípio da Avaliação**

1. A Educação formal integra, sequencialmente, os ensinos pré-escolar, básico, secundário, técnico-profissional, superior e, outrossim, modalidades especiais e actividades para a ocupação de tempos livres.
2. A transição do aluno para qualquer ano de escolaridade na educação escolar está sempre dependente da avaliação positiva das suas capacidades e do seu desempenho.
3. Os alunos do ensino Básico, no fim de cada ciclo, estão sujeito ao exame nacional.
4. Os alunos do ensino Secundário estão igualmente sujeitos ao exame nacional no último ano.
5. Os alunos dos restantes anos de escolaridade não estão sujeito ao exame nacional.
6. A obtenção de um resultado positivo nos exames referidos nos números 3 e 4 deste artigo dá direito a um diploma e respectivos certificados, emitidos pelo Ministério encarregue da área da educação.

**Artigo 45.º****Parceiros no Processo Educativo**

1. As associações de docentes, discentes, pais e encarregados de educação, organizações não governamentais, bem como outras instituições nacionais, comunitárias e internacionais, financeiras e não financeiras, parceiros bilaterais e multilaterais da Guiné-Bissau são estruturas essenciais no processo educativo e, como tal, participam na melhoria do sistema educativo.

**CAPITULO V****DOS RECURSOS****Artigo 46.º****Racionalização dos Recursos**

1. Os recursos educativos devem merecer um enquadramento racional, tendo em vista a consecução de um sistema educativo eficaz e eficiente.

**Secção I****DOS RECURSOS HUMANOS****Artigo 47.º****Carreira de Profissionais da Educação**

1. A carreira e estatuto remuneratório dos educadores, professores e demais profissionais da Educação devem ser compatíveis com as respectivas habilitações e responsabilidades profissionais, culturais e sociais.

2. A avaliação da prestação profissional na instituição educativa e as qualificações pedagógicas, científicas e profissionais condicionam a progressão na carreira.

3. Cabe recurso das decisões de avaliação previstas no número precedente.

## ANEXO B - Conteúdo Programado para o Ensino de Educação Ambiental

### QUADRO 3 - CONTEÚDO PROGRAMADO PARA O ENSINO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL

**Pelo Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação (INDE)**

		✓ O professor orienta os alunos na criação dum viveiro e na plantação das árvores na escola e na comunidade.
<b>SITUAÇÃO DE INTEGRAÇÃO</b>		
<b>Contexto:</b> A vossa comunidade decide proceder à exploração e conservação dos recursos animais e vegetais seguintes: peixe, mel, carvão, cana de bambu, mangal, ostra e camarão, sal, carne de mato, etc.		
<b>Instrução:</b> Proponha os princípios para explorar duma maneira durável e para valorizar cada um desses recursos.		
<b>UNIDADE 3: A DEGRADAÇÃO DO AMBIENTE</b>		
<b>Tema 1: Exploração Excessiva (Descontrolada) dos Recursos Naturais</b>		
<b>Indicadores de avaliação</b>	<b>Conteúdos</b>	<b>Situações didácticas</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ O aluno identifica as actividades humanas que podem contribuir para a degradação do ambiente na sua localidade, região e no país;</li> <li>➤ O aluno enumera as consequências da exploração excessiva dos recursos naturais (florestais, faunísticos e marinhos);</li> <li>➤ O aluno posiciona-se a favor do uso racional dos recursos naturais;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Exploração selectiva dos recursos florestais (Bissilão, pau de conta, pau carvão, cibe, mangal, etc.);</li> <li>• Abate abusivo de espécies animais (macaco, gazela, cabra de mato, porco de mato, galinha de mato, papagaio, periquito, catcho - caleron...);</li> <li>• Pesca selectiva e abusiva: tubarão, peixe-espada, peixe-boi, sinapa, tartaruga, ...);</li> <li>• Queimadas</li> <li>• Medidas de protecção dos animais e das plantas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Em grupo, os alunos fazem um inventário das actividades humanas, cujas formas de exploração, ligadas ao sector da agricultura, pecuária, pastorícia, pesca, caça, extracção mineira na sua localidade, na região ou no país contribuem para a degradação do ambiente;</li> <li>➤ Servindo-se da técnica “Roda do futuro”, os alunos enumeram as consequências da exploração descontrolada dos recursos naturais existentes no país;</li> <li>➤ Em plenária, os alunos discutem as posições dos seus respectivos grupos sobre as medidas a tomar face exploração irracional dos recursos naturais.</li> </ul>
<b>SITUAÇÕES DE INTEGRAÇÃO</b>		
<b>Contexto:</b> No quadro de uma visita de estudo à tua localidade constataste que o ambiente está degradado.		
<b>Instrução:</b> Cite cinco formas de degradação do ambiente e suas respectivas causas e consequências.		

## **ANEXO C - Uma proposta para realização da reforma curricular do ensino básico pela Universidade do Minho Portugal**

Sob coordenação da Fundação Calouste Gulbenkian e UNICEF.

Fonte (Fundação Calouste Gulbenkian).

O RECEB – Reforma curricular do ensino básico na Guiné-Bissau está integrado no projeto “Quality Education for All”, financiado pelo Banco Mundial, e visa uma reforma curricular, a revisão e elaboração dos programas de todas as disciplinas, a elaboração de manuais para alunos e guias para professores e o plano de acompanhamento e monitorização da reforma curricular.

**Área de atuação:** Ensino básico

**Coordenação:** Fundação Calouste Gulbenkian, Ministério da Educação Nacional da Guiné-Bissau

**Financiador:** Fundação Calouste Gulbenkian, UNICEF

**Parceiros:** Ministério da Educação Nacional da Guiné-Bissau

**Parceiro técnico:** Universidade do Minho

**Localização:** Guiné-Bissau

**Beneficiários:** Docentes e alunos do ensino básico

**Duração:** 2015-2021

**Fase do Projeto:** Concluído

**ODS 4:** Educação de qualidade

(Fundação Calouste Gulbenkian).

## **ANEXO D - Apanhado geral sobre a situação da elaboração da nova proposta curricular em educação ambiental**

Pelo Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação (INDE) Guiné-Bissau

### **Perspectivas/Próximos passos**

- Edição gráfica de Fichas Pedagógicas de Educação Ambiental para o 1º e 2º ciclos do Ensino Básico elaboradas (1º ao 6º ano);
- Familiarização de inspetores-formadores e professores com as Fichas Pedagógicas da Educação Ambiental;
- Reedição de Referenciais de Competências, Guias do professor e Manuais do Aluno da Educação Ambiental existentes;
- Integração da educação ambiental nos currícula das escolas de formação inicial de professores;
- Formação de formadores das Escolas de formação Inicial de Professores em temática da educação ambiental;
- Integração da Educação Ambiental na Formação em Serviço e Contínua de Professores;
- Integração da Educação Ambiental nos Currícula do Pré-escolar e Ensino Secundário;
- Integração da Educação Ambiental no Setor não formal nomeadamente na formação Técnico Profissional e na Alfabetização e Educação dos Adultos
- Integração da Educação Ambiental no Ensino Superior como Área de estudo, pesquisa e especialização;
- Realização pelas escolas de ações de sensibilização e campanhas de limpeza e de restauração de áreas danificadas nas comunidades ou bairros;
- Formação de professores, alunos e comunidades em técnicas de tratamento e reciclagem do lixo;
- Promoção de criação de horta escolar para a produção de viveiros de plantas sobretudo as espécies raras ou em perigo de extinção e como lugar de estudo;

- Dinamização das ações de seguimento e apoio aos professores;
- Criação de programas de sensibilização sobre o ambiente e as mudanças climáticas.
- Criação de programas de sensibilização sobre o ambiente nas rádios comunitárias a nível das regiões;
- Promoção de visitas de estudo e intercâmbio entre alunos e professores de diferentes escolas e regiões.

Feito em Bissau, aos 26 dias de agosto de 2021

**O Diretor Geral**

**Dr. Jorge Sanca**