



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA – UFSB  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS E  
SUSTENTABILIDADE - PPGCS**

**JOSÉ MENDES**

**RELAÇÃO HUMANA NA/COM A NATUREZA: O PAPEL DA  
EDUCAÇÃO AMBIENTAL DECOLONIAL NA GUINÉ-BISSAU FACE  
AOS PROBLEMAS SOCIOECOLÓGICOS**

**TEIXEIRA DE FREITAS –BA**

**2025**

JOSÉ MENDES

**RELAÇÃO HUMANA NA/COM A NATUREZA: O PAPEL DA  
EDUCAÇÃO AMBIENTAL DECOLONIAL NA GUINÉ-BISSAU FACE  
AOS PROBLEMAS SOCIOECOLÓGICOS**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-graduação em  
Ciências e Sustentabilidade da Universidade Federal do Sul  
da Bahia, como parte das exigências para obtenção do título  
de mestre(a) em Ciências e Sustentabilidade.

Orientador(a): Prof (a) Dr(a). Débora Schmitt Kavalek

TEIXEIRA DE FREITAS - BA

2025

**Catálogo na Publicação (CIP)**  
**Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB)**  
**Sistema de Bibliotecas (SIBI)**

M538r Mendes, José, 1991-

Relação humana na/com a natureza : o papel da educação ambiental decolonial na Guiné-Bissau face aos problemas socioecológicos / José Mendes. – Teixeira de Freitas: UFSB, 2025. - 123f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Sul da Bahia, Campus Paulo Freire, Centro de Formação em Desenvolvimento Territorial, Programa de Pós-Graduação em Ciências e Sustentabilidade, 2025.

Orientadora: Dra. Débora Schmitt Kavalek.

1. Ecologia humana. 2. Educação ambiental. 3. Sustentabilidade e meio ambiente – Aspectos sociais. 4. Direito ambiental – Guiné-Bissau. I. Título. II. Kavalek, Débora Schmitt.

CDD – 304.207

**Elaborada por Raquel da Silva Santos – CRB-5ª Região/ 1922**

# RELAÇÃO HUMANA NA/COM A NATUREZA: O PAPEL DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL DECOLONIAL NA GUINÉ-BISSAU FACE AOS PROBLEMAS SOCIOECOLÓGICOS

Dissertação submetida ao Programa de Pós-graduação em Ciências e Sustentabilidade da Universidade Federal do Sul da Bahia, como parte das exigências para obtenção do título de mestre(a) em Ciências e Sustentabilidade.

Orientador(a): Prof (a) Dr(a). Débora Schmitt Kavalek

Este trabalho foi submetido à avaliação e julgado aprovado em: 07/04/25.

Documento assinado digitalmente  
 **DEBORA SCHMITT KAVALEK**  
Data: 07/04/2025 12:00:02-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Dr/a. Débora Schmitt Kavalek  
(UFSB-PPGCS)  
*Orientador/a e Presidente/a da banca*

Documento assinado digitalmente  
 **LAIS JUBINI CALLEGARIO**  
Data: 07/04/2025 13:42:02-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Dr/a. Lais Jubini Callegario  
(IFES)  
*Membra externa do/ao PPGCS*

Documento assinado digitalmente  
 **ROSALI RAUTA SILLER**  
Data: 07/04/2025 12:27:07-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Dr/a. Rosali Rauta Siller  
(UFES)  
*Membra externa do/ao PPGCS*

Documento assinado digitalmente  
 **FRANKLIN NOEL DOS SANTOS**  
Data: 07/04/2025 19:11:03-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Dr. Franklin Noel dos Santos  
(UFES)  
*Membro externa do/ao PPGCS*

---

Dr. Frederico Monteiro Neves  
(UFSB-PPGCS)  
*Membro interno do/ao PPGCS*

Documento assinado digitalmente  
 **FREDERICO MONTEIRO NEVES**  
Data: 07/04/2025 12:02:06-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

## **DEDICATÓRIA**

Dedico este trabalho aos meus pais, às minhas irmãs, aos meus irmãos, aos meus tios, às minhas tias, aos meus primos, às minhas primas, aos meus amigos e às minhas amigas.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a DEUS, especialmente a saúde e a força que me tem dado para realizar esta investigação. Aos meus pais, aos meus irmãos, às minhas irmãs, aos meus amigos, aos meus tios e às minhas tias, em especial aos/às que me apoiaram emocionalmente e financeiramente. À minha professora e orientadora – Débora Schmitt Kavalek – a paciência na orientação e compartilhamento de conhecimentos. À Capes a bolsa concedida. Agradeço também aos meus entrevistados por terem contribuído para esta dissertação. Ao Raul Indjul, pois sem ele não seria possível estabelecer contatos com os entrevistados, a fim de entrevistá-los.

Agradeço, igualmente, a todos os professores do programa de mestrado em Ciências e Sustentabilidade da UFSB, especialmente aos que foram meus professores durante o mestrado, por terem contribuído para o meu crescimento acadêmico. Ao meu amigo, Marcos Antônio Lemos, por ter-me apoiado em tudo que eu precisava quando cheguei a Teixeira de Freitas. A todos os colegas da turma com quem partilhei conhecimentos durante o mestrado. Em síntese, agradeço a todos aqueles (as) que, de forma direta ou indireta, apoiaram-me durante a realização do mestrado.

## RESUMO

Os conflitos socioambientais têm marcado o mundo de forma intensa, especialmente do século XVIII para cá. Houve e ainda há perda da biodiversidade, crise hídrica/alimentícia, desflorestamento em vários biomas mundiais. De fato, a ação antropogênica, embora não única, é responsável pela crise ecológica e pelas mudanças climáticas. Nisto, viu-se a necessidade de mudanças de perspectivas, partindo do resgate de outros conhecimentos não científicos, no sentido de refletirmos e propormos soluções a esses embates. Nesta pesquisa, o referencial teórico utilizado é na perspectiva decolonial (Ailton Krenak, Aníbal Quijano, Arlindo Philippi Junior e Maria Cecília Focesi Pelicioni), por meio do qual buscamos questionar a construção epistemológica do conceito de educação ambiental a partir do pensamento e pesquisa de teóricos do Sul-Global. Para tal, acredita-se que os saberes contidos na educação ambiental, particularmente os decoloniais apontam para um reequilíbrio dinâmico, que configuram relações sustentáveis entre a humanidade e a natureza. Partindo da hipótese segundo a qual as ações antrópicas geram embates socioambientais, fato que empobrece as relações intrínsecas (entre a humanidade e o meio ambiente), buscaremos apresentar a contribuição da educação ambiental decolonial na mitigação de crises socioambientais. Assim, a presente pesquisa visa analisar as inter-relações entre a sociedade e a natureza no contexto das crises socioecológicas contemporâneas, considerando a legislação ambiental da Guiné-Bissau, bem como os impactos históricos do colonialismo no continente africano. Escolheu-se o estudo de cunho bibliográfico, bem como o estudo de caso como método e abordagem qualitativa. Entrevistamos professores guineenses residentes em Bissau. No final, desenvolvemos uma proposta de educação ambiental decolonial, baseada nos saberes locais guineenses, a fim de enfrentar desequilíbrios ecológicos. Conclui-se que as inter-relações entre a sociedade e a natureza têm sido tensas, provocando desequilíbrios ecossistêmicos, ou seja, há uma exploração insustentável dos recursos naturais. Além disso, percebeu-se que o colonialismo impactou, de diversas formas, negativamente o continente africano, particularmente a Guiné-Bissau. Em relação à personalidade africana, houve/há inferiorização, subjugação dos saberes e das culturas africanas. Com relação ao meio ambiente, o colonialismo introduziu a nova forma de habitar a terra. Trata-se da colonização e da exploração abusiva da natureza. Verificou-se que a Guiné-Bissau, apesar de ter legislações sobre o meio ambiente e os recursos naturais, ainda são pouco conhecidas pela sua população, o que dificulta sua execução. Verificou-se também que não há uma legislação específica sobre a educação ambiental. Portanto, supõe-se que ela não constitua uma das prioridades do Estado guineense. Com efeito, a educação ambiental decolonial, baseada nos saberes locais e na perspectiva filosófica Ubuntu são um dos modelos que mais se aproxima ao reequilíbrio socioecológico, pois apontam caminhos a seguir, a fim de restabelecermos conexões profundas com a natureza, portanto, com nós mesmos, afinal, somos uma parte dela.

**Palavras-chave:** Problemas socioambientais; Diálogo de saberes; Colonialismo; Conhecimentos locais.

## ABSTRACT

Socio-environmental conflicts have marked the world intensely, especially since the 18th century. There has been and still is a loss of biodiversity, a water/food crisis and deforestation in various biomes worldwide. In fact, anthropogenic action, although not the only one, is responsible for the ecological crisis and climate change. This has led to the need to change perspectives, starting from the recovery of other non-scientific knowledge, in order to reflect on and propose solutions to these clashes. The theoretical framework used is decolonial (Ailton Krenak, Aníbal Quijano, Arlindo Philippi Júnior and Maria Cecília Focesi Pelicioni ), through which we seek to question the epistemological construction of the concept of environmental education based on the thinking and research of theoretical from the Global South. To this end, it is believed that the knowledge contained in environmental education, particularly decolonial education, points to a dynamic rebalancing that configures sustainable relations between humanity and nature. Based on the hypothesis that anthropic actions generate socio-environmental clashes, a fact that impoverishes intrinsic relations (between humanity and the environment), we will try to present the contribution of decolonial environmental education in mitigating socio-environmental crises. Thus, this research aims to analyze the interrelationships between society and nature in the context of contemporary socio-ecological crises, considering Guinea-Bissau's environmental legislation, as well as the historical impacts of colonialism on the African continent, in order to identify challenges and propose strategies for promoting decolonial environmental education, sustainability and valuing African knowledge and cultures. We chose a bibliographical study, as well as a case study as the method and qualitative approach. We interviewed Guinean teachers living in Bissau. In the end, we developed a proposal for decolonial environmental education, based on local Guinean knowledge, in order to tackle ecological imbalances. The conclusion is that the interrelationships between society and nature have been tense, causing ecosystem imbalances, i.e. there is an unsustainable exploitation of natural resources. It was also noted that colonialism had a negative impact on the African continent in various ways, particularly Guinea-Bissau. In relation to the African personality, there was/is inferiorization, subjugation of African knowledge and cultures. With regard to the environment, colonialism introduced a new way of inhabiting the earth. It's about colonizing it and abusing nature. Although Guinea-Bissau has legislation on the environment and natural resources, it is still little known by its population, which makes it difficult to enforce. It also emerged that there is no specific legislation on environmental education. It is therefore assumed that it is not one of the priorities of the Guinean state. In fact, decolonial environmental education, based on local knowledge and the Ubuntu philosophical perspective, is one of the models that comes closest to socio-ecological rebalancing, as it points the way for us to re-establish deep connections with nature, and therefore with ourselves- after all, we are a part of it.

**Keywords:** Socio-environmental problems; Dialogue of knowledge; Colonialism; Local knowledge.

## RUSUMU

Konfliktus socioambientais kuntinua na marka mundu desdi sekulu XVIII te aôs um dia. I temba i kontinua na ten perda di manga di tipus di bidas, crisi di yagu/alimentason, matansa di garandi florestas na mundi intidu. Na bardadi, ason di homi, embora i ka el son, i sedu responsavel pa crisi ekologika i pa mudansas klimatikas. Des manera, i odjadu necessidadi di mudansa na manera di pensa, es pudi kumsa a partir di tisi utrus konhesimentu ki ka sientifiku, na sintidu di nô refleti i nô mosta suluson pa purbulemas. Nes piskiza, referencial tioriku ku usadu basia na pensamentu dekolonial (Ailton Krenak, Aníbal Quijano, Arlindo Philippi Junior e Maria Cecília Focesi Pelicioni), atrabes delis nô buska punta sobri konstruson epistemologika di konseitu di idukason ambiental a partir di pensamentu di tiorikus di Sul-Global. Pa es, djintis fia kuma saberis ku sta na idukason ambiental, sobritudu, kil dekolonias e ponta pa un reikilibriu dinamiku ki ta segura relasons ku ta dura pa tchiu tempu entri humanidadi i natureza. Nô bin di ipotisi kuta fala kuma tarbadju di homi kria konfliktus socioambientais, kusa ku ta torna pobri relasons ku sta ligadu djuntu (entri humanidadi i meu ambiente), nô na ba buska presenta kontribuison di idukason ambiental dekolonial na sintidu di raparti crisis socioambientais. Na bardadi, es tarbadju teni suma objetivu prinsipal analisa inter-relasons entri sociedadadi i natureza dianti di crisis socioekologikas des tempus, i konsideradu lei ambiental di Guiné-Bissau, suma tambi impactus historikus di kolonialismu na kontinenti afrikanu. Na kil ku ta fala di metodologia, nô kudji revision bibliografika, suma tambi studu ki kazu, i abordagen sedu kualitativa. Nô intrivista pursoris guiniensis ku mora na Bissau. Na fin, nô desenvolvi un proposta di idukason ambiental dekolonial, ku basia na saberis guieensis, ou mindjor, di tchôn, ku intenson di nfrenta dizikilibrius ekologikus. I konkluidu kuma inter-relasons entri sociedadadi i natureza i kontinua na sedu tensu, kil ku ta odjadu suma kauza di dizikilibrius di ekosistemas, ou mindjor, i ten explorason ku ka ta pensa na kontinuidadi di rekursus naturais. Alen des, i pirsibidu diferentis maneras ku kolonialismu impacta negativamenti kontinenti afrikanu, sobritudu Guiné-Bissau. Na kil kuta fala di personalidadi afrikanu, i temba i ten inda inferiorizason subjugason di saberis i di kulturas africanas. I na kil kuta trata di meu ambiente, kolonialismu intruduzi nobu manera di bibi na tera. I signifika koloniza i splora, na mesmu tempu, natureza ku abuzu. I odjadu ki Guiné-Bissau, kontudu i tene leis kuta fala di meu ambiente i rekursus naturais, mas es leis ainda e sedu puku kunsidu pa si populason, factu kuta difikulta si izikuson. I odjadu tambi kuma i ka ten legislason spesifiku sobri idukason ambiental. Enton, i pensadu kuma el i ka fasi parti di prioridadis di Stadu guiniensi. Assin, idukason ambiental dekolonial, basiadu na saberis di tchôn i perspectiva di filosofia Ubuntu e sedu mudelus ku mas pertu di reikilibriu socioekologiku, pabia e mostra kaminhus pa yanda, di manera ku nô pudi restabelisi konecsons purfundus ku natureza, assin, ku nós memu, afinal, nô sedu un parti di natureza.

**Palabras-tchabi:** Purblemas socioambientais, Kombersa di saberis, Kolonialismu, Kunhicimentu di tchôn.

## **LISTA DE FIGURAS**

|                                        |    |
|----------------------------------------|----|
| Figura 1- Mapa da Guiné-Bissau.....    | 40 |
| Figura 2- Imagem aérea de Bissau ..... | 70 |

## LISTA DE QUADROS

|                                                                                              |    |
|----------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <b>Quadro 1</b> — Estrutura orgânica do sistema do ensino na Guiné-Bissau .....              | 18 |
| <b>Quadro 2</b> — Carta magna e legislações ambientais na Guiné-Bissau.....                  | 47 |
| <b>Quadro 3</b> — Leis e regulamentos sobre recursos ambientais.....                         | 49 |
| <b>Quadro 4</b> — Leis e regulamentos sobre recursos naturais.....                           | 49 |
| <b>Quadro 5</b> — Categorias analisadas.....                                                 | 79 |
| <b>Quadro 6</b> — Plano de aula baseado na perspectiva da Educação Ambiental Decolonial..... | 90 |

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

PNUMA — Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente

UNILAB — Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira

OMM — Organização Meteorológica Mundial

ONU — Organização das Nações Unidas

UNEP — United Nations Environment Program

CRG — Constituição da República da Guiné-Bissau

LBA — Lei de Bases do Ambiente

CRFB — Constituições da República Federativa do Brasil

CRP — Constituição da República Portuguesa

CBD — Convenção da Diversidade Biológica

AIA — Avaliação de Impacte ambiental

CBD — Convenção da Diversidade Biológica

IBAP — Instituto para a Biodiversidade e Áreas Protegidas

## SUMÁRIO

|                                                                                                                     |           |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>1.INTRODUÇÃO.....</b>                                                                                            | <b>15</b> |
| 1.1. As experiências de um estudante da Guiné-Bissau.....                                                           | 17        |
| 1.2. Justificativa.....                                                                                             | 18        |
| 1.3. Contextualização.....                                                                                          | 21        |
| <b>2. OBJETIVO GERAL.....</b>                                                                                       | <b>24</b> |
| 2.1. Objetivos Específicos.....                                                                                     | 24        |
| <b>3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....</b>                                                                                | <b>25</b> |
| 3.1. A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO CONTEXTO DO DESEQUILÍBRIO AMBIENTAL.....                                               | 25        |
| 3.2. Do encontro a novas realidades: diferentes perspectivas educativas em ação.....                                | 27        |
| 3.3. Modernidade e seus impactos socioambientais.....                                                               | 31        |
| <b>4. PERCURSO METODOLÓGICO.....</b>                                                                                | <b>34</b> |
| 4.1. Sujeitos e amostra da pesquisa.....                                                                            | 35        |
| 4.2. Instrumentos de coleta de dados.....                                                                           | 36        |
| 4.3. Análise de dados.....                                                                                          | 37        |
| 4.4. Procedimentos éticos.....                                                                                      | 38        |
| <b>5. CONSERVAÇÃO DO MEIO AMBIENTE: CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA DA GUINÉ-BISSAU E SUAS LEIS AMBIENTAIS.....</b>       | <b>39</b> |
| 5.1. Uma breve apresentação do quadro sociopolítico da Guiné-Bissau.....                                            | 39        |
| 5.2. Legislações ambientais na Guiné-Bissau.....                                                                    | 42        |
| 5.3. A Lei de Bases do ambiente n.º 1/2011, de 2 de março.....                                                      | 44        |
| 5.4. Lei-Quadro das Áreas Protegidas (AP) Lei nº 5-A/2011, de 1 de março.....                                       | 45        |
| 5.5. Leis e Decretos-Lei voltados ao meio ambiente, exploração e gestão dos recursos naturais da Guiné-Bissau.....  | 49        |
| <b>6. O COLONIALISMO E SEUS DESDOBRAMENTOS EM ÁFRICA.....</b>                                                       | <b>53</b> |
| 6.1. Colonialismo: os portugueses invadiram ou descobriram a Guiné-Bissau?.....                                     | 61        |
| 6.2. Sistema colonial: a divisão étnica na sociedade guineense e o processo educativo colonial na Guiné-Bissau..... | 63        |
| 6.3. Decolonialidade, Resistência e Redefinição.....                                                                | 65        |
| 6.4. Educação Ambiental na Guiné-Bissau: um caminho a trilhar?.....                                                 | 67        |
| <b>7. ANÁLISE E DISCUÇÕES DOS RESULTADOS DE ENTREVISTAS.....</b>                                                    | <b>74</b> |

|                                                                                                 |            |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>8. IDEIA DE EQUILÍBRIO SOCIOECOLÓGICO A PARTIR DE PERSPECTIVAS FILOSÓFICAS AFRICANA.....</b> | <b>83</b>  |
| 8.1. Filosofia Africana através dos tempos: A antiga corrente filosófica egípcia.....           | 87         |
| 8.2. Proposta de educação ambiental decolonial para a Guiné-Bissau.....                         | 89         |
| <b>9. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>                                                             | <b>94</b>  |
| <b>10. REFERÊNCIAS.....</b>                                                                     | <b>97</b>  |
| <b>11. APÊNDICES .....</b>                                                                      | <b>106</b> |
| <b>12. ANEXO 1 .....</b>                                                                        | <b>121</b> |
| <b>12. ANEXO 2 .....</b>                                                                        | <b>123</b> |

## 1. INTRODUÇÃO

Há séculos o meio ambiente vem sendo considerado pelo modo de produção capitalista como uma mera mercadoria, que só pode ter valor a partir da sua transformação e do seu consumo. Assim, a mercantilização de recursos naturais e, consequentemente, a sua desenfreada modificação pela ação humana traz consequências graves ao planeta Terra (Kopenawa e Albert, 2015). O aquecimento global, as alterações climáticas, secas, enchentes em algumas partes do planeta, são alguns exemplos que, em grande medida, são ocasionados sobretudo pelos modos de vida/produção da sociedade capitalista. Diante disso, “a proteção ecológica é, de fato, um assunto premente para a sociedade atual, porquanto as consequências dos danos ambientais têm sido vistas de forma desastrosa em cada espaço do nosso planeta”, alerta Miguel (2012, p. 145).

A colonialidade é um conceito que nomeia as racionalidades subjacentes à civilização ocidental, centro do capitalismo, da qual o colonialismo tem sido uma parte constituinte (Mignolo, 2017). Algumas das concepções decoloniais partem da afirmação de que há uma matriz colonial de poder, que constrói o domínio do ser, do poder, do saber (Quijano, 2005), e que nos impele a agir de forma, muitas vezes, inconsciente e acrítica, constituindo atitudes e práticas culturais de nossos povos em benefício da colonialidade (Walsh, 2005). A colonialidade do ser, do poder e do saber se entrelaçam. A imposição desse padrão de poder significou uma nova forma de legitimar ideias e práticas de relações de superioridade/inferioridade entre os dominados e dominantes, assegurando o controlo do conhecimento e suprimindo as formas de produção de conhecimento do colonizado, seus padrões de produção de sentidos, seu universo simbólico, seus padrões de expressão e objetivação da subjetividade.

A educação tem um papel importante, especialmente quando se trata de construir laços amigáveis tanto no campo sociocultural quanto no da interação entre a espécie humana com outras espécies e seu meio (Read, 2001). Considerando o desequilíbrio ecológico que vivemos hoje, percebe-se a necessidade de ir além da convencional educação ambiental. Isto envolve sua articulação com a educação ambiental decolonial. Com efeito, a educação ambiental decolonial, particularmente na Guiné-Bissau, configura-se como uma das possibilidades que nos leva à direção contrária do desenvolvimento acelerado. Esse não tem na sua pauta tolerância às mais variadas espécies existentes, por exemplo, florestas.

Por extensão, em diálogo com Rocha (2022), a educação ambiental decolonial pode conduzir-nos à re-harmonização com a natureza em geral, porque reconhece o caráter

organizacional da natureza da qual o ser humano é uma das partes. Assim, a ideia de educação ambiental decolonial figura-se em um cenário global, desobedecendo à ordem imposta por países cujo pensamento é homogeneizador, desenvolvendo um novo olhar e novos caminhos para a transformação cultural em direção à sustentabilidade. Logo, evidencia-se a necessidade de estarmos repensando nossa materialidade e racionalidade. Que educação ambiental queremos promover? Para quê? Que sustentabilidade queremos? Parecem-nos questões centrais para continuarmos promovendo uma educação que beneficie a sociedade, contemplando os preceitos decoloniais.

Ressalta-se que há grande preocupação sobre como lidar com o esgotamento dos recursos naturais que, de fato, são vitais para a sobrevivência das sociedades humanas hegemônicas do capitalismo central e da periferia. Nisto, é imprescindível deixar de considerar o meio ambiente como mercadoria, mas, sim, como um tesouro a conservar cuidadosamente (Kopenawa e Albert, 2015). Além disso, é preciso “[...] estabelecer um diálogo entre os mais diversos campos do saber, abrangendo os aspectos humanos (antropológicos, sociais, psicológicos, culturais e econômicos) e aspectos biológicos, objetos de estudo da ecologia tradicional” (Oliveira *et al.*, 2016, p.124). Desta forma, o diálogo entre diferentes esferas de saberes (tradicionais, técnicos, científicos, por exemplo) deve ser permanente e eficaz, capaz de produzir resultados profícuos, no que diz respeito ao uso sustentável dos recursos naturais.

Efetivamente, “sabemos que a realidade requer uma reforma na nossa maneira de pensar, atuar e sentir o mundo. Hoje, é necessário um pensamento múltiplo, que possibilite criar saberes que nos ajudem a entender as mudanças na vida de cada um de nós e na sociedade” (Rivaroli e Albernaz, 2017, p.174). É neste ponto que a educação ambiental decolonial nos pode oferecer insumos para uma possível reinvenção de relação socioecológica. Nesta ordem de ideia, investigamos a relação humana na/com a natureza e o papel da educação ambiental decolonial na Guiné-Bissau face aos problemas socioecológicos, procurando entender como são aplicados os preceitos decoloniais.

Esse estudo, portanto, propõe uma ruptura de padrões com base nas ações de grupos que se apresentam diante da sociedade com ações simples, porém eficazes no combate às mazelas que foram criadas pela colonialidade. Enfatizamos que, nos próximos parágrafos, eu, José Mendes, abordarei minha experiência, sobretudo enquanto estudante guineense em Bissau e no Brasil. Assim, partindo da minha experiência no Brasil, como estudante africano, há 5 anos, afirmo que ter cor preta, sobretudo ser africano/a, é estar, na menor das hipóteses, exposto

ao racismo e ao preconceito, e, na maior das hipóteses, ser vítima do racismo e do preconceito, pois já sofri preconceito e fui vítima do racismo infelizmente.

### **1.1. As experiências de um estudante da Guiné-Bissau**

Chamo-me José Mendes, de nacionalidade guineense (Guiné-Bissau), pertencente ao povo manjaco. Sou filho de pais camponeses, residentes na secção de Brandão, sector de Tite, região de Quínara, Sul da Guiné-Bissau. De fato, os meus pais custearam os meus estudos da 1ª à 12ª classe, respectivamente. Ao concluir a 6ª classe na Escala do Ensino Básico de Nova-Sintra — uma das secções do sector de Tite —, tive que mudar para a capital Bissau, a fim de continuar com os meus estudos. Daí comecei a enfrentar dificuldades no que diz respeito à aquisição dos materiais didáticos, por exemplo, textos e livros. No entanto, nunca me faltou comida/alimento, graças aos meus pais. Saliento que, a partir da minha experiência, enquanto estudante guineense, da 1ª à 12ª classe, pouco ou nada que se ensina reflete a realidade local.

Após terminar o liceu<sup>1</sup>, não havia dinheiro para sustentar os meus estudos universitários. Por isso, não estudei durante quase três anos, mas nunca desisti do meu sonho, que é de ter um curso universitário, a fim de contribuir para o progresso do meu país, Guiné-Bissau. Assim, em 2017, inscrevi-me à bolsa de estudo, dada pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) em parceria com o governo guineense. Como requisito para obtenção dessa bolsa, fui submetido a uma prova e fui aprovado. Logo, em julho de 2018, iniciei meus estudos universitários na UNILAB — campus dos Malês, cidade de São Francisco do Conde, Estado da Bahia — Brasil.

Em 2023, submeti o meu pré-projeto de pesquisa ao programa de pós-graduação — mestrado académico — em Ciências e Sustentabilidade da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB). Após a realização de todas as etapas de seleção exigidas pelo citado programa, fui aprovado. Assim, em maio de 2023, iniciei o curso.

Em síntese, escolhi pesquisar a relação humana na/com a natureza e o papel da educação ambiental decolonial na Guiné-Bissau face aos problemas socioecológicos, devido às duas razões principais. Primeira, tem a ver com a crescente preocupação mundial sobre o meio ambiente. Segundo, trata-se da necessidade de incluir saberes tradicionais, especialmente guineenses na construção de um mundo dinamicamente estável, com ênfase ao ecológico. Isso exige, entre tantas coisas, sistematizá-los com o intuito de incluí-los no plano curricular do

---

<sup>1</sup> No contexto da Guiné-Bissau, sobretudo neste texto, liceu refere-se ao estabelecimento de ensino secundário onde são ministradas as aulas para os seguintes níveis: 7ª, 8ª, 9ª, 10ª, 11ª e 12ª classes

ensino guineense. Trata-se de enfrentar a colonialidade em todas as suas formas.

Abaixo, apresento quadro onde consta a organização do sistema do ensino <sup>2</sup>da Guiné-Bissau, de forma não exautiva. Isto é, fiz recorte das classes pelas quais passei.

Quadro 1 — Estrutura orgânica do sistema do ensino na Guiné-Bissau

| Sistema do ensino guineense do básico ao secundário |                                                                                                                                                                                        | Anos de escolaridade |
|-----------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------|
| O ensino básico está organizado em três ciclos:     | Primeiro ciclo vai do 1º ao 4º ano de escolaridade, sendo subdividido em fases. A primeira compreende 2 primeiros anos de escolaridade; segunda, 2 últimos dos 4 anos de escolaridade. | 9                    |
|                                                     | Segundo ciclo compreende 5º e 6º anos de escolaridade, correspondendo a terceira fase da instrução básica.                                                                             |                      |
|                                                     | Terceiro diz respeito aos seguintes anos de instrução básica: 7º, 8º e 9º, assim, encerra o ensino básico.                                                                             |                      |
| Ensino secundário                                   | Compreende os seguintes anos de escolaridade: 10º, 11º e 12º. Com efeito, a certificação da conclusão do ensino secundário dá o conluente o acesso ao ensino superior.                 | 3                    |

Fonte: Lei de bases do sistema educativo, Bissau, 2010.

Ao longo de todo meu percurso escolar, do 1º ao 12º ano, sequer cursei um componente ligado à educação ambiental. Isso evidencia um desafio a assumir pelo governo de Bissau, para justamente fazer face aos desequilíbrios ecológicos.

## 1.2. Justificativa

A partir das minhas leituras, sobretudo voltadas às concepções não ocidentais sobre natureza/meio ambiente, na condição de estudante africano da Guiné-Bissau, e os debates que tive durante minhas aulas de graduação em Humanidades, na UNILAB, campus dos Males,

---

<sup>2</sup> Para saber mais sobre a estrutura do sistema educativo da Guiné-Bissau, ler LEI DE BASES DO SISTEMA EDUCATIVO, disponível em: <https://www.unesco.org/education/edurights/media/docs/66ed11bae55d3ab337a6c6d2f0b8a69be4fe5638.pdf>.

mais precisamente, dos textos que versam sobre os modos de vidas de minorias<sup>3</sup>, e, diante de crises socioambientais globais, entendo que há uma necessidade de pesquisar sobre a relação humana na/com o meio ambiente, especialmente no contexto da Guiné-Bissau, bem como o papel da educação ambiental decolonial. Adicionalmente, acredito que debruçar sobre a relação humana com o meio ambiente é premente. De fato, a ação antropogênica contribui bastante para o desequilíbrio ecológico.

Nesta lógica, pretendo conciliar várias perspectivas, que nos levem ao um certo equilíbrio dinâmico<sup>4</sup> possível, o que não significa, necessariamente, excluir outras em detrimento de qualquer uma, mas sim aproveitar a melhor parte de cada uma, a fim de fazer face às alterações climáticas e às instabilidades socioecológicas vigentes.

Le Grange (2015, p.2) alerta que as mudanças climáticas impactam a biodiversidade, particularmente da África subsaariana, que menos contribuiu “[...] para o volume de gases antropogênicos produzidos globalmente”. Isto é injustiça climática. Disto, pode-se concluir que os impactos são desproporcionais tanto a nível local, regional e global. Segundo a Organização Meteorológica Mundial (OMM), (2024.s.p.) “até 2030, estima-se que 118 milhões de pessoas extremamente pobres (que vivem com menos de 1,90 dólares por dia) estarão expostas a secas, inundações e calor extremo em África, se não forem tomadas medidas de resposta adequadas” (tradução nossa). Uma das medidas adequadas é a efetivação da educação ambiental decolonial.

Percebe-se que a Guiné-Bissau, sendo um país empobrecido, especialmente pela invasão e exploração colonial, apresenta-se como vulnerável às mudanças climáticas. Com efeito, Fandé (2020) corrobora, afirmando que “os Pequenos Estados Insulares em Desenvolvimento (PEID) como a Guiné-Bissau são considerados especialmente vulneráveis aos riscos dos impactos das alterações climáticas [...]”. Diante disto, é notório que a humanidade precisa reinventar outras formas de se relacionar com a natureza. Caso contrário, num futuro não muito distante, centenas de espécies, especificamente animais podem desaparecer da face da Terra. Acredita-se que a educação, nas suas mais variadas formas, a título de exemplo, formal ou

---

<sup>3</sup> Para Arendt (1989), a expressão minorias diz respeito a um conjunto de pessoas reprimidas e marginalizadas sob diferentes domínios político, socioeconômico, tendo pouco ou não poder decisório. Como exemplo, a autora ilustra “as minorias reprimidas, como os escravos na Áustria e os poloneses na Rússia czarista [...]” (Arendt, 1989, p.260). No contexto atual, exemplificamos pessoas indígenas e negras. Portanto, neste texto, doravante, a expressão minoria (s) refere-se a esse conjunto de pessoas.

<sup>4</sup> Neste texto, o termo equilíbrio dinâmico significa levar em conta a pluralidade de vidas como condição vital para a saúde global. Trata-se de cuidar dos mais variados ecossistemas, fauna e flora e explorar os recursos ambientais/naturais exclusivamente para fins de sobrevivência humana, bem como assegurar constantemente a relação coexistencial (particularmente no universo socioecológico) no espaço e no tempo.

informal, pode, de certa maneira, gerar impactos positivos ou negativos particularmente à arena socioecológica, partindo do pressuposto de que muitos dos nossos comportamentos têm a ver com aquilo que nós aprendemos.

Ademais, é fundamental criar espaço de diálogo permanente e profícuo entre diferentes saberes. Para tal, Santos (2009, p.51) declarou que “a ecologia de saberes assenta na ideia pragmática de que é necessária uma relação das intervenções e relações concretas na sociedade e na natureza que os diferentes conhecimentos proporcionam”. Assim, o autor nos convida a reintegrar diferentes saberes, a fim de, juntos, construirmos relações saudáveis entre nós. Desse modo, ampliamos essa visão para além da nossa relação com nós mesmos, o que engloba nos relacionarmos bem com os não-humanos também.

No caso da Guiné-Bissau, partindo da minha experiência enquanto ex-estudante da escola pública guineense, da 1ª à 12ª classe, é possível afirmar que pouco se ensina, para não dizer nada sobre educação ambiental, restringindo-se apenas a definições etimológicas do termo/conceito. No que diz respeito a como relacionar na/com natureza, novamente, partindo da minha experiência enquanto guineense pertencente ao grupo étnico manjaco de Canhob, pensando com e a partir dos meus pais, a relação na natureza compreende a dimensão intrínseca entre partes da mesma natureza (seres humanos e não-humanos). Ao passo que a relação com a natureza implica respeitar e harmonizar com a mesma enquanto totalidade da existência.

Assim, o presente estudo justifica-se importante no sentido de entender melhor a relação humana na/com natureza e a contribuição da educação ambiental decolonial diante dos conflitos entre sociedade e o meio ambiente, exemplo, a lógica baseada, nomeadamente no uso e ocupação das terras. “É evidente que se trata, em grande parte, de uma combinação de atividades humanas com séries ocasionais de anos secos que levam à desertificação observada atualmente” (Goudie, 2013, p.50). Também pretende-se investigar os impactos do colonialismo europeu no continente africano, com ênfase nas transformações socioculturais, políticas e econômicas impostas às populações locais, bem como investigar os processos de resistência e os desdobramentos contemporâneos da colonialidade, destacando as estratégias para a valorização das culturas, saberes e cosmovisões africanas. Assim, também, faz-se necessário analisar a educação ambiental na Constituição da República da Guiné-Bissau, explorando a legislação ambiental existente no país, a fim de identificar lacunas e propor estratégias para fortalecer a proteção e gestão ambiental com ênfase na educação ambiental como ferramenta de conscientização e sustentabilidade.

Obviamente, a presente investigação pode permitir à comunidade acadêmica, em especial, compreender melhor as outras formas de se relacionar com a natureza. Assim, espera-

se que a presente pesquisa contribua de forma profícua no que diz respeito à conservação do meio ambiente. Em adição, igualmente, espera-se que o estudo possibilite uma reflexão profunda, no tocante às inter-relações, sobretudo entre o ser humano e o meio ambiente, visando reintegração de relações sólidas com a natureza, por meio da educação ambiental decolonial, construídas por indígenas e africanos, por exemplo. Na verdade, é de suma importância mobilizar forças em minimizar o esgotamento do planeta que é fundamental para a nossa saudável sobrevivência, como também permitir com que as futuras gerações possam vir à existência. Com efeito, “o conhecimento popular sobre o uso das espécies vegetais nativas pode contribuir para a conservação destes ecossistemas” (Oliveira *et al.*, 2016, p.133). Além disso, compreende-se que a presente pesquisa vai contribuir na conscientização no tocante à educação ambiental decolonial em prol da proteção, sobretudo do universo ecológico.

Em síntese, espera-se que esta pesquisa seja mais um caminho/horizonte investigativo aberto, através do qual podem nascer outras iniciativas ligadas à mitigação da crise ecológica que o mundo vive, a partir de um diálogo aberto e inclusivo entre saberes (científicos e tradicionais). Com efeito, espera-se que a repercussão desta investigação alcance o maior número de leitores/as possíveis e não só de forma a despertar neles/as a curiosidade investigativa, mas de propor outras soluções rumo a um mundo sustentável e dinamicamente equilibrado.

## **1.2.Contextualização**

A presente pesquisa propõe analisar as inter-relações entre a sociedade e a natureza no contexto das crises socioecológicas contemporâneas, considerando a legislação ambiental da Guiné-Bissau, bem como os impactos históricos do colonialismo no continente africano. De fato, levanta-se o seguinte problema à pesquisa: quais são as inter-relações entre a sociedade e a natureza no contexto das crises socioecológicas contemporâneas e os impactos do colonialismo, particularmente na Guiné-Bissau?

As relações socioambientais têm passado por climas de tensões as quais precisam ser apaziguadas, de modo a assegurar a vida do planeta Terra. Assim sendo, a natureza é um dos bens a conservar, porque o cosmos só é belo, justamente por ter abarcado múltiplas diferenças enquanto condição existencial. Na verdade, se não houvesse a diversidade enquanto condição ontológica, muito provavelmente a vida não teria sentido que tem, que é de primar para o equilíbrio dinâmico, sobretudo ecológico. O modelo de produção capitalista dos bens de serviços e de consumo traz consequências negativas ao modo de viver de minoria, em particular

e da Terra em geral, por exemplo, aplicação dos agrotóxicos na produção de alimentos, que, muitas vezes, comprometem a alimentação saudável, quando comparado com alimentos in natura (Moura *et al.*, 2010). Perante o exposto, observa-se que há necessidade de fazer valer outras possibilidades educativas, o que passa necessariamente pela educação ambiental decolonial.

Entretanto, questiona-se, como seria um futuro decolonial? O que pode significar um “giro decolonial” na educação ambiental? Como a Guiné-Bissau pode contribuir com a educação ambiental decolonial? Na ausência da educação ambiental decolonial, o planeta Terra esgotará um dia? Bastaria não acúmulo de bens, ou seja, reduzir o consumo, para que haja o equilíbrio ecológico? Ou ainda, a superexploração de recursos naturais por parte do mundo capitalista vai pôr ou não em causa a continuidade da vida humana na face da Terra? Obviamente, buscaremos responder aos quesitos ora colocados ao longo do desenvolvimento deste escrito. Que cultivemos e reinventemos outros modos de vida.

Para Braga *et al.* (2017), modos de vidas correspondem às diferentes formas pelas quais um determinado grupo de pessoas escolhem e/ou organizam a sua forma de viver. Por outras palavras, eles [modos de vida] envolvem toda vida prática e afetiva de indivíduos quotidianamente, a exemplo, convivência, alimentação, trabalho e entre outros.

Efetivamente, o escrito de Krenak (2019), intitulado *Ideias para adiar o fim do Mundo*, traz abordagens sobre a nossa relação com nós mesmos e com os outros seres em geral, pois, na concepção do autor, o universo é regido por diferentes seres, em que cada ser desempenha sua função e, mais ainda, ele adverte que o espaço natural, meio ambiente, sobretudo, não deve ser considerado como um mero material para a satisfação dos desejos luxuosos. Mas ele —meio ambiente— deve, sim, ser conservado, pois afinal, o esgotamento total da floresta pode comprometer a vida humana na Terra.

Assim, o meio ambiente compreende um conjunto relacionado de diferentes aspectos, como naturais, artificiais e culturais, (Silva, 2000 *apud* Dias e Marques, 2011). Portanto, o meio ambiente pode ser comparado com a casa onde se vive, que precisa de um cuidado especial e constante, sob pena de arruinar-se. Nesse sentido, devido ao extremo crescimento de desmatamento florestal no mundo, sobretudo na Guiné-Bissau, é premente reconstruir e ativar outros modos de vida, objetivando mitigar o declínio ecológico.

Guiné-Bissau é uma nação situada na costa ocidental da África. A sua extensão total é de 36.125 km<sup>2</sup>. “Faz fronteira a norte com o Senegal, a sul com a Guiné, e a sua costa Atlântica é composta pelo Arquipélago dos Bijagós, com cerca de 88 ilhas” (Banco Mundial, 2023, s.p.). Enfatiza-se que o país é banhado pelas águas do Oceano Atlântico e “tem uma grande variedade

de grupos étnicos, línguas e religiões” (Banco Mundial, 2023, s.p.). O clima é tropical úmido, tendo duas estações anuais que são seca e chuvosa. Adicionalmente, a Guiné-Bissau possui a diversidade, sobretudo cultural.

A dissertação está dividida em 6 capítulos, para além da introdução e das considerações finais. Capítulo 1 trata da fundamentação teórica no qual abordamos as diferentes perspectivas de educação ambiental, particularmente a crítica e a decolonial, assim como as influências da era moderna concernentes à maneira como lidamos com a biodiversidade. Adicionalmente, apresentamos modos de vida alternativos para fazer face às perturbações ambientais. O capítulo 2 contempla os procedimentos metodológicos adotados nesta investigação. O capítulo 3 apresenta análise das legislações ambientais na Guiné-Bissau, assim como alguns acordos internacionais sobre a conservação do meio ambiente dos quais a nação é signatária. No capítulo 4, discorremos sobre o colonialismo no continente africano, no caso específico da Guiné-Bissau. Também falamos dos seus impactos tanto sociocultural quanto ecológicos e educativos. Com efeito, a decolonialidade é apresentada como vital para afirmação das identidades locais e a educação ambiental decolonial como caminho para a sustentabilidade relacional. No capítulo 5, é feita análise das entrevistas com os professores. No capítulo 6 e último, apresentamos alternativas para a atual crise socioecológica com base nas filosofias africanas, com atenção especial para a filosofia Ubuntu. Além disso, discute a ideia segundo a qual a atividade filosófica é tida como algo exclusivo do Ocidente. Por último, é apresentada a proposta da educação ambiental decolonial para a Guiné-Bissau, a partir da reflexão filosófica Ubuntu.

## **2. OBJETIVOS**

### **2.1 Objetivo Geral**

- Analisar as inter-relações entre a sociedade e a natureza no contexto das crises socioecológicas contemporâneas, considerando a legislação ambiental da Guiné-Bissau, bem como os impactos históricos do colonialismo no continente africano.

### **2.2. Objetivos Específicos**

- Identificar os principais desafios enfrentados no contexto da aplicação da educação ambiental e decolonial na Guiné-Bissau;
- Analisar a previsão constitucional explícita sobre a conservação ambiental e a educação ambiental na Constituição da República da Guiné-Bissau, contrastando-a com outras constituições da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP);
- Apontar de que forma a valorização das culturas, saberes e cosmovisões africanas podem contribuir para a sustentabilidade relacional;
- Elaborar uma proposta didática de Educação Ambiental fundamentada na perspectiva decolonial e na filosofia Ubuntu, adaptada ao contexto sociocultural e educativo das escolas da Guiné-Bissau.

### 3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

#### 3.1. A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO CONTEXTO DO DESEQUILÍBRIO AMBIENTAL

Desde os primórdios até os dias atuais, o ser humano, em diferentes momentos da sua história, criou e continua a criar diferentes modos de vida. Obviamente, isso se deve conforme suas necessidades pontuais e de longa distância. Necessidades estão ligadas, muitas vezes, à trofobiose, ou seja, a humanidade vive em função de alimentos. Partindo de Krenak e Goudie (2019, 2013), verifica-se que, geralmente, os diferentes modos de vida que cada sociedade cria interferem direta ou indiretamente no meio ambiente. Ressalta-se o fundamental papel da educação, seja ela formal ou informal, na criação e na recriação de diferentes formas de vidas, ao longo da trajetória humana pelo planeta Terra, (Read, 2001), inclusive a que destrói a natureza (modos capitalistas). Entretanto, há aquela que apresenta preocupação com o meio ambiente. Neste caso, “a educação ambiental vai formar e preparar cidadãos para a reflexão crítica e para uma ação social corretiva, ou transformadora do sistema, de forma a tornar viável o desenvolvimento integral dos seres humanos” (Junior e Pelicioni, 2014, p.3).

Com efeito, alguns Estados e algumas Organizações Não Governamentais (ONGs) têm desenvolvido mecanismos para a conservação do meio ambiente. Assim, a plena efetivação desses mecanismos passa pela educação, particularmente ambiental. Na verdade, desde 1975, a Organização das Nações Unidas (ONU) tem realizado várias conferências sobre o meio ambiente, em diferentes cidades do mundo, fazendo vários acordos relativamente à proteção da natureza. Aqui enaltece a Conferência do Rio, na qual, destaca-se o Princípio 22:

As populações indígenas e suas comunidades e outras comunidades locais desempenham um papel vital na gestão e desenvolvimento do ambiente devido aos seus conhecimentos e práticas tradicionais. Os Estados deverão reconhecer e apoiar devidamente a sua identidade, cultura e interesses e tornar possível a sua participação efectiva na concretização de um desenvolvimento sustentável (Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, 1992, p.4).

É vital desenvolver e efetivar políticas ligadas à conservação da natureza. Também é fundamental colocar outros modos de vida na mesa do debate, especialmente sobre a crise ecológica atual, como os dos diferentes grupos étnicos guineenses e não só com o intuito de fazer face a vigente degradação ambiental rumo a um mundo sustentável.

Davi Kopenawa e Bruce Albert (2015), no seu livro *A queda do céu*, publicado em 2015, trazem ricas reflexões sobre o quão é necessário estabelecer um relacionamento saudável

com os seres, tanto viventes quanto inanimados. Em adição, é urgente recriar outras formas de coexistência saudável entre o ser humano e não-humanos, do contrário, partindo da exposição do Kopenawa e Albert (2015), o *céu cairá*.

Na mesma ordem de ideia, Ailton Krenak esclarece o seguinte:

Porque, se nós imprimimos no planeta Terra uma marca tão pesada que até caracteriza uma era, que pode permanecer mesmo e depois de já não estarmos aqui, pois estamos exaurindo as fontes da vida que nos possibilitaram prosperar sentir que estávamos em casa, sentir até, em alguns períodos, que tínhamos uma casa comum que podia ser cuidada por todos, é por estarmos mais uma vez diante do dilema a que já aludi: excluímos da vida, localmente, as formas de organização que não estão integradas ao mundo da mercadoria, pondo em risco todas as outras formas de viver (Krenak, 2019, p.26).

É necessário recriarmos outros modos de vida pautados no convívio harmonioso entre ser humano e meio ambiente, sob pena de impactar negativamente a continuidade da existência de vida, particularmente humana na Terra. Respeito pela diversidade e pela pluralidade de diferentes seres existentes é a condição vital para o equilíbrio do planeta Terra. Evidentemente, os conflitos socioambientais marcam a nossa contemporaneidade, tendo como alguns desdobramentos o desequilíbrio ecológico. A extração do petróleo, de minério, entre outros, apesar de “[...] dizerem respeito à erosão da base biofísica do planeta, sempre têm dimensões sociais, econômicas e políticas interagindo” (Le Grange, 2015, p. 2). Desta forma, pergunta-se: como superar a crise ecológica vigente?

Diante dos desequilíbrios ecológicos, Guattari (1990) afirma que, apenas com a tecnologia, os problemas ecológicos não se resolvem. Trata-se, pensando com o mesmo autor, da reorientação das nossas relações com e na natureza. Perante isso, “a sustentabilidade continua sendo um objetivo vital a longo prazo, mas é preciso tornar a economia mais verde para chegarmos lá.” (PNUMA, 2011, p.2). Além disso, a educação é indispensável quando se pensa em transformação de relações socioambientais. Dessa forma,

Educar no caminho da cidadania responsável exige novas estratégias de fortalecimento da consciência crítica, a fim de habilitar grupos de pressão para uma ação social comprometida com a reforma do sistema capitalista. A reflexão crítica deve gerar a práxis, isto é, ação – reflexão – ação; e a educação ambiental, ao formar para a cidadania ativa e igualitária, vai preparar homens e mulheres para exigir direitos e cumprir deveres, para a participação social e para a representatividade, de modo a contribuir e influenciar a formulação de políticas públicas e a construção de uma cultura de democracia (Junior e Pelicioni, 2014, p.7).

Inclui-se aqui a questão da educação ambiental decolonial, para justamente pensar outras possibilidades de se relacionar na/com a natureza. Trata-se de trazer a contribuição da educação ambiental decolonial para o âmbito do debate ambiental contemporâneo. A cooperação, solidariedade, mixofilia, por exemplo, são um dos caminhos que podem conduzir a humanidade a uma estabilidade dinâmica entre si e entre esta e o meio ambiente. Sem isso, as relações, tanto inter-humanas quanto humanas e não-humanas, tenderão a deteriorar-se, pois “por todo o planeta, o desmatamento e a retirada das árvores em milhares de hectares contribuem para o desequilíbrio hídrico e a desertificação das terras” (Morin, 2000, p.44).

O modo de produção capitalista promoveu a destruição da diversidade ecológica. Uma das atividades realizadas pelos detentores de máquinas transformadoras da natureza foi/é, segundo Rego (2011, p.96) “[...] o corte de madeiras, instrumento para a imposição de um estilo de vida radicalmente diferente aos aldeados”. Além disso, ressalta-se que [...] “era nas matas que os índios, antes do contato regular com os não-índios – iam buscar a sua caça, era neste local que toda uma explicação e uma reprodução de instituições rituais e religiosas se faziam” (Rego, 2011, p.96). Diante disso, o autor chama a nossa atenção para a necessidade de excogitar sobre o modo segundo o qual lidamos com a natureza. Efetivamente, “o que está em questão é a maneira de viver daqui em diante sobre esse planeta, no contexto da aceleração das mutações técnico-científicas e do considerável crescimento demográfico” (Guattari, 1990, p.8). Perante isso, é imprescindível investigar.

### **3.2. Do encontro a novas realidades: diferentes perspectivas educativas em ação**

Segundo Reigota (2010), países invasores/colonizadores, como Espanha, França, Portugal, Holanda e Inglaterra, com os seus modelos de lidar com, sobretudo o meio ambiente influenciou a relação dos invadidos/colonizados com o meio ambiente. Com efeito, o mesmo autor, (2010, p. 49), afirma que “estes deixaram como forte herança a ideia de desenvolvimento econômico baseado na monocultura agrícola e/ou na exploração, até o esgotamento ou extinção dos recursos naturais”. Combater essa herança é condição para mudanças, particularmente na forma de conceber a natureza. Para isso, é necessária uma educação ambiental outra.

Efetivamente, a melhor efetivação da educação ambiental requer dos ambientalistas que buscam se tornar sociedade civil autônoma do Estado. Além disso, os que se empenham em busca de construção social justa em diferentes domínios, por exemplo, socioeconômico (Reigota, 2010). A referida construção social deve levar em conta a inclusão dos diferentes saberes e conhecimentos que cada segmento social carrega em si, no contexto de sociedades

pluriculturais, como, por exemplo, a Guiné-Bissau. Quando não se verifica, numa construção social, o espaço de compartilhamento de saberes como elemento fundante para o fortalecimento dos laços entre diferentes culturas, pode enfraquecer a possibilidade de construção de novos conhecimentos, quando se trata de busca pelas soluções ambientais. Assim, de acordo com Reigota (2010), uma educação ambiental crítica auxilia nessa busca. Também, a metodologia decolonial pode ser parte da solução.

Com efeito, “A metodologia decolonial, baseada em práticas de compartilhamento do conhecimento e métodos de estudo participativos, refere-se, ao invés, à gestão comunitária dos conhecimentos” (Tores; Benegiamo; Dal Gobbo, 2020, p. 23). Isso evidencia a construção conjunta de realidade, conhecimento e igualmente possibilita a coprodução de conhecimentos. Ademais, a referida metodologia comporta ação de acolhimento de diferentes ideias, visões. Significa dizer que pode permitir com que haja uma análise complexa sobre fenômenos socioambientais, por exemplo, as compreensões socioculturais da natureza que cada segmento social/cultural tenha. Disso pode decorrer uma ruptura com os modelos educativos autoritários.

"Neste contexto, uma Educação ambiental luta pela integração e articulação entre humanos e não humanos, pelas diferentes culturas locais com movimentos e fluxos reexistentes, valorizando a estreita relação simbiótica entre escolas e comunidades" (Tristão, 2021, p.4). Parece-nos que a integração tanto quanto a articulação deve-se pautar pela criação e recriação das relações em fluxos mutantes, produzindo um esforço de adaptação contínua. Isso pode possibilitar a “[...]criação de possibilidades e facilitação de uma educação ambiental decolonial, empenhada em explorar conexões que busquem recriar novas potências de pensar-viver-agir juntos” (Tristão, 2021, p.8). Trata-se da instauração de mecanismos não reducionistas, quando se refere à pluralidade existencial.

Para Reigota (2010, p. 26), a educação ambiental deve contrapor aos “sistemas autoritários, tecnocráticos e populistas” e transcende a dimensão estritamente educacional. Isto é, envolve “construção de alternativas sociais baseadas em princípios ecológicos, éticos e de justiça, para com as gerações atuais e futuras”. A isso requer a constante prática da justiça e da ética por forma a salvaguardar, particularmente a relação entre humano e natureza. Essas práticas não devem ser apenas pontuais, mas permanentes, porque podem ser alternativas, sobretudo para a educação ambiental crítica.

As formulações das alternativas concernentes à proteção ambiental, exige um diálogo entre toda comunidade envolvida, por exemplo, o Estado, professor/a, alunos/as, comunidade letrada e não letrada. Assim, o diálogo entre atores sociais pode ser um dos caminhos para a construção de alternativas ambientais (Reigota, 2010), baseando no contexto em que se aplica.

Trata-se de evitar a importação das alternativas acabadas, pois o que funciona para Brasil no âmbito da proteção ambiental pode não ter o mesmo efeito quando aplicado na Guiné-Bissau, vice-versa. Isso não quer dizer que não há nada a aproveitar em possibilidades acabadas, porque, às vezes, podem ser inspiradoras.

Se o capitalismo <sup>5</sup>tem por base invasão, domínios das terras e dos povos outros, a colonialidade está a operar de modo profundo, pois permanece a desvalorização das práticas culturais outras pelo Ocidente (Tores; Benegiamo; Dal Gobbo, 2020). Diante disso, a decolonialidade é uma abertura para um mundo com menos hierarquias inoperantes, particularmente de conhecimentos, por meio de um esforço para superação das heranças coloniais que ainda se vê em sociedades vítimas de colonização (Tores; Benegiamo; Dal Gobbo, p. 15, 2020). Dentro do contexto de dominação, desvalorização e hierarquização, a produção científica, de certa forma, contribui para materialização de tudo. “Na verdade, o conhecimento científico foi funcional aos sistemas de dominação colonial, trabalhou para construir modelos racionais de exclusão e negou a possibilidade de que existissem outras formas de compreensão da realidade” (Dal Gobbo, p. 23, 2020). Quando, de fato, há múltiplas maneiras de construção e interpretação de realidades.

Aceitação da coexistência em termos de compreensão de realidades exige dos sujeitos sociais um esforço na direção de sempre autoavaliarem e autocriticarem as suas próprias compreensões seja dentro ou fora da academia. Nesta lógica,” A desobediência epistêmica é capaz de nos colocar num movimento de refazer caminhos, desconstruir saberes e questionar alguns “achados” em nossas pesquisas, tal como tem me provocado” (Santos, p.7., 2018). Significa desafiar e questionar a hegemonia científica e não mais se submeter a ela. Interroga-se como se comporta o conhecimento hegemônico? “O conhecimento hegemônico se comporta de forma epistemicida no sul global através da colonialidade” (Pelacani *et al.*, 2019, p.73). Em diálogo com os autores, trata-se, inicialmente, de desvalorização de outros conhecimentos, por exemplo, dos indígenas e africanos e, conseqüentemente, torná-los invisíveis e, por fim, fazê-los desaparecer do campo dos conhecimentos possíveis.

Os autores lançaram críticas à educação ambiental conservacionista, pois esta compreende, segundo eles, a natureza apenas como um recurso, portanto separada da sociedade. E apontam a educação ambiental alicerçada na concepção decolonial como inclusiva.

---

<sup>5</sup> “O traço distintivo do capitalismo no século XXI é a tendência ao colapso ambiental” (Marque, 2015, p.20). Além disso, “no capitalismo, [...] o meio físico é concebido como matéria-prima, como um subsistema do sistema econômico” (Marques, 2015, p. 477-478).

Uma educação ambiental atravessada pela perspectiva decolonial, em nossa concepção, defende que somente o diálogo entre as diversas culturas e suas diversas perspectivas formas de pedagogia, ou seja, de inserção dos indivíduos na relação sociedade/natureza, é capaz de estimular de maneira efetiva as potencialidades dos indivíduos e do conhecimento que eles possam desenvolver de maneira autêntica e autônoma (Pelacani *et al.*, 2019, p.72).

Os autores evidenciam que cada cultura carrega em si suas pedagogias, seja formal ou informal, suas potencialidades, suas formas de relacionar com o seu meio ambiente, devendo ser respeitada. No entanto, a cultura hegemônica opera por meio de subestimação, desvalorização, negação doutras como tais. “Aqui vemos a EA como uma potência pedagógica de enfrentamento ao sistema, mas sobretudo existente *a priori* nos povos que aprenderam a conviver com a natureza em seus territórios” (Pelacani *et al.*, 2019, p.68). Isso evidencia a necessidade de escutar outras vozes (culturas) e com elas pavimentar caminhos que diminua a distância entre sociedade e natureza.

Dessa forma, “As culturas devem aprender umas com as outras, e a orgulhosa cultura ocidental, que se colocou como cultura-mestra, deve se tornar também uma cultura-aprendiz. Compreender é também aprender e reaprender incessantemente” (Morin, 2000, p.102). Além disso, o Ocidente deve “[...] reconhecer-se em sua humanidade comum e ao mesmo tempo reconhecer a diversidade cultural inerente a tudo que é humano” (Morin, 2000, p.47). Isso quer dizer que a cultura ocidental deve abrir mão do imperialismo cultural, pois o desenvolvimento sustentável significa também lutar contra hierarquização cultural e proteger a sua diversidade.

Para Morin (2000, p. 70), o desenvolvimento sustentável deve ser acompanhado por complexos desenvolvimentos: “intelectual, afetiva, moral...” Diante disso, parece-se importante acrescentar os desenvolvimentos ético, político e cultural, pois são um dos pilares do desenvolvimento sustentável. Com efeito, nas ausências, particularmente da ética em sujeitos sociais, de políticas voltadas ao bem comum, à isonomia, da cultura de tolerância e de respeito pela diversidade social, religiosa, cultural, é possível afirmar que o mundo está longe do desenvolvimento sustentável.

Diante do assim chamado de desenvolvimento, Morin (2000, p.71) argumenta que os seus efeitos podem ocasionar “a morte ecológica”. Isto é, tornar o reino ecológico menos vital na medida que dele estão a desaparecer vidas em razão do desenvolvimento. Dessa forma, “[...] o desenvolvimento técnico-industrial urbano degrada a biosfera e ameaça envenenar irremediavelmente o meio vivo ao qual pertencemos: a dominação desenfreada da natureza pela técnica conduz a humanidade ao suicídio” (Morin, 2000, p. 71). Nesse sentido, o autor sugere

uma transformação no modo de pensar, de modo a controlar os desejos que impulsionam a destruição da natureza. Além disso, torna-se pertinente a reformulação dos modelos educacionais, especialmente para países africanos, uma vez que o ensino hegemônico tende a reconhecer as realidades locais apenas de forma superficial.

Para tal, para a Guiné-Bissau, propõe-se um modelo de ensino que transcenda o ato de transferência de conhecimentos dos instrutores aos instruídos, embora possa ser necessária, envolve a construção teórica-prática-ativa e coletiva desses (Freire, 2001). Além disso, partindo de Paulo Freire (2001), parece-nos pertinente mesclar as leituras do universo e das próprias palavras, sejam orais ou escritas. Isto é, pensar o mundo além das relações dicotômicas (certo/errado, superior/inferior).

Embora um dos grandes desafios da era contemporânea seja ensinar a compreensão humana (Morin, 2000), é fundamental reconhecer que “se soubermos compreender antes de condenar, estaremos no caminho da humanização das relações humanas” (Morin, 2000, p. 100). Compreender, nesse contexto, implica reconhecer que as transformações significativas, especialmente na busca por soluções globais para a fome, os conflitos e as crises socioambientais, não se restringem ao meio acadêmico, assim como a viabilidade ética não é exclusiva do universo religioso. Além disso, o conhecimento não acadêmico também desempenha um papel essencial, oferecendo contribuições diversas por meio de suas práticas cotidianas, tanto em relação ao próprio indivíduo quanto ao cosmos.

Assim, a educação ambiental auxilia na compreensão e na identificação das lacunas que ainda precisam ser preenchidas para a construção de um sistema socioecológico equilibrado. No contexto da modernidade, em que o avanço tecnológico e a globalização frequentemente ampliam as desigualdades e a degradação ambiental, torna-se imprescindível um modelo educacional que vá além da transmissão de conhecimentos técnicos. A educação deve promover uma visão integradora, que articule saberes científicos, tradicionais e éticos, capacitando os indivíduos a agir de maneira responsável e sustentável. Dessa forma, a compreensão do mundo contemporâneo não pode se limitar à racionalidade fragmentada da modernidade, mas deve incorporar uma abordagem holística, capaz de responder aos desafios socioambientais com sensibilidade e consciência coletiva.

### **3.3. Modernidade e seus impactos socioambientais**

O projeto da modernidade tem afetado as relações tanto entre diferentes segmentos

sociais quanto ambientais. Parece-nos urgente trabalhar arduamente de modo a desestabilizar a forma de produção capitalista, até porque, caso contrário grande parcela da biodiversidade vai continuar a desaparecer, como, por exemplo, plantas, animais, o agravamento da pobreza devido às alterações climáticas ocasionadas, principalmente pelo insustentável uso dos recursos naturais (Neves *et al.*, 2019; ONU, s.d.).

A ocidentalização e consumismo são fatores mais característicos da era contemporânea (Bauman, 2001). Numa primeira leitura, a ocidentalização trata-se de uma política elaborada no Ocidente com a finalidade de subjugar outros modos de vida. De forma mais evidente, trata-se de uma pretensão de reduzir diferentes perspectivas de vida aos moldes ocidentais (Bauman, 2001). Para tal, exigiu-se a elaboração de modelos de vida mais sofisticados, de modo a acomodar a todo quanto é estilo de vida, sem deixar escapar algum, mesmo com o menor grau de diferença. Com efeito, segundo Retondar (2008), o consumismo, por sua vez, trata-se de consumo desnecessariamente sustentável, pois é caracterizado por impulsos e não pela necessidade de, por exemplo, saciar a fome.

Curiosamente hoje, segundo Bauman, (2001), grande número da população mundial, especialmente do Ocidente, vive sob proteção física, ou seja, suas casas são cercadas de muros; outras de seguranças; e, outras ainda, de mais sofisticadas câmeras de vigilâncias. Nisto, pode-se concluir que Estados-modernos, sobretudo ocidentais, são especialistas em firmar barreiras, proteger seus territórios, para que os estrangeiros não entrem, e se tiverem que entrar, que seja por confirmação de ter cumprido todos protocolos exigidos, o que evidencia sua incapacidade de tecer conexão com o que lhes difere (outros modos de vida). Entretanto, parece-nos que jamais ocorreu ao mundo moderno ocidental buscar formular sábias questões sobre outras formas socioculturais, pois em suas “mentes racionais” tudo cabia, inclusive, o plano de minar a diferença logo que a encontrar, sob os mais variados aspectos de vida, sobretudo social.

Segundo Oliveira (2018), foram várias as formas de silenciamento, de apagamento e de desvalorização das heranças simbólicas e materiais de grupos considerados subalternos para a formação e o desenvolvimento de algumas nações. A modernidade conseguiu invisibilizar todo o planeta não europeu, enfatizando apenas o conhecimento eurocêntrico, universalizando seus próprios paradigmas como sendo os únicos representantes da verdade, da história da civilização e da ciência.

Nesse sentido, Quijano (2014, p. 305).) questiona a “colonialidade do saber”, por não reconhecer como tais saberes outros. A colonialidade do saber está presente, pois, nas maneiras de aprendizagem, nos critérios para os trabalhos acadêmicos, na cultura, no senso comum, na imagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em tantos outros aspectos da modernidade,

segundo Maldonado Torres (2007). Com efeito, vimos que o projeto da modernidade contribui para a redução da biodiversidade, bem como das mais distintas diferenças civilizatórias existentes. Doravante, apresentaremos a perspectiva decolonial como alternativa em direção ao afastamento do legado colonial, especificamente quando se trata da hierarquização entre civilizações, imposta pelo regime colonial europeu.

Com efeito, segundo Gaffo (2019, p. 39), dentro da configuração social das sociedades tradicionais “havia espaço para inúmeras interpretações e possibilidades”. Mas, percebe-se que o Ocidente, com o seu advento da modernidade, tem dificuldade em lidar com a diferença, especificamente a sociocultural, pelo que tem buscado universalizar modos de vida, de pensar e de ver o cosmo, partindo da subalternização, sobretudo dos saberes e culturas produzidos fora do Ocidente. De forma enfática, o Ocidente fez parecer que no cosmo há e “[...] cabe apenas um modo de ver e de expressar o que se vê” (Gaffo, 2019, p. 39), o que não se sustenta.

Ao longo deste capítulo, percebemos que a modernidade foi/é incapaz de lidar com as diferenças, principalmente as socioculturais. Vimos também como o modo de produção capitalista tem contribuído para a degradação da biodiversidade. Diante desse cenário, a educação ambiental crítica/decolonial aponta novas direções no que diz respeito à construção de conhecimentos baseados em diálogos entre todos os envolvidos. Trata-se de uma busca contínua e coletiva para resolver problemas, sobretudo socioambientais, o que não exclui a busca individual, desde que visa resolvê-los.

#### 4. PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa é do tipo exploratória. Segundo Gil (2017, p. 32), “as pesquisas exploratórias têm como propósito proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses”. Para uma classificação consoante a área do conhecimento, trata-se de uma investigação em Ciências Humanas, segundo a classificação do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), com objetivos de estudos no âmbito do ensino (Gil, 2017, p.31). A coleta de dados se deu a partir de pesquisa bibliográfica no portal periódico da Capes e Scielo, no período de 2010 a 2023, e realizou-se análise documental e entrevista com os professores do liceu na Guiné-Bissau.

Considerando as características do objeto de estudo e do público envolvido, escolheu-se a técnica de cunho bibliográfico e estudo de caso como procedimento metodológico. Por pesquisa bibliográfica, entende-se como uma investigação baseada nas pesquisas já realizadas, podendo ser livros, artigos (Gil, 2002). Fizemos a revisão bibliográfica por meio da análise de conteúdo, a fim de entender a relação humana na/com a natureza e o papel da educação ambiental decolonial na Guiné-Bissau, diante de vigentes conflitos socioambientais. Portanto, parte-se das suas cosmovisões e percepções, sem deixar de fora suas produções socioculturais (Dal-Farra; Lopes, 2013). Assim, debruçar sobre o ser humano é uma das mais complexas questões existentes, porque ele é complexo em si.

A revisão bibliográfica é sempre útil para fazer comparações com outros casos semelhantes, buscar fundamentação teórica e também para reforçar a argumentação de quem, de alguma forma, debruçou sobre a temática. Baseado nas discussões do mesmo autor, o estudo de caso trata-se de uma investigação centrada num caso e/ou mais, tendo por finalidade a compreensão do problema a ser pesquisado de forma exaustiva e detalhada (Gil, 2017). Por ser um estudo que exige uma abordagem aprofundada, o mesmo autor apresenta elementos/etapas indispensáveis para tal, ou seja, o estudo de caso, requer:

- a) explorar situações da vida real cujos limites não estão claramente definidos; b) preservar o caráter unitário do objeto estudado; c) descrever a situação do contexto em que está sendo feita determinada investigação; d) formular hipóteses ou desenvolver teorias; e e) explicar as variáveis causais de determinado fenômeno em situações muito complexas que não possibilitam a utilização de levantamentos e experimentos (Gil, 2017, p.38).

As etapas referenciadas ajudaram-nos a realizar a nossa pesquisa, por fornecer-nos caminhos pelos quais trilhamos ao longo da execução do estudo de caso.

O critério usado para a seleção dos artigos com os quais dialogamos fixou-se nas palavras-chave. Por outras palavras, realizamos a busca por palavras, como: educação ambiental, educação ambiental decolonial, decolonialidade.

Posteriormente, foi realizado um estudo de caso, com base numa entrevista semiestruturada, com 5 professores guineenses do liceu. Ela comporta flexibilidade e “[...] é guiada por relação de pontos de interesse que o entrevistador vai explorando ao longo de seu curso” (Gil, 2017, p. 78). A justificativa da escolha da abordagem qualitativa prende-se no escopo desta investigação, que incide diretamente ao ser humano, que tem por princípio analisar profundamente os dados empíricos (Gil, 2002).

Além disso, fizemos análise documental. A análise documental designa uma operação diferencial de representação de conteúdo documentado (Bardin, 2016). A “[...] análise documental tem por objetivo dar forma conveniente e representar de outro modo essa informação, por intermédio de procedimento de transformação” (Bardin, 2016, p.26). Isso permitiu-nos representar os conteúdos contidos nas legislações ambientais de outro modo. Adicionalmente, fizemos análise de conteúdo.

A “[...] análise de conteúdo trabalha a fala, quer dizer, a prática da língua realizada por emissores identificáveis” (Bardin, 2016, p.25). Além disso, “análise de conteúdo procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça” (Bardin, 2016, p. 26). Isso justificou a nossa escolha pela análise de conteúdo. Quanto à abordagem, escolheu-se qualitativa, pois ela admite a inferência dos indicadores como orientador do seu procedimento, “[...], mas também mais maleável e mais adaptável a índices não previstos” (Bardin, 2016, p.73). Para transcrição das entrevistas, transcrevemos 50% manualmente e 50% através da ferramenta *SoundType AI*. Isso se deve ao limitado tempo permitido pela ferramenta na versão gratuita.

Para tal, os resultados obtidos através da análise das bibliografias, assim como os das entrevistas realizadas no campo com professores guineenses, foram confrontados. Disto, buscar-se-ia encontrar relações entre dados bibliográficos e os obtidos nas entrevistas e de que modo elas apontam para a mitigação de problemas socioambientais contemporâneos, através de uma proposta didática sobre educação ambiental decolonial para ser desenvolvida em escolas da Guiné-Bissau.

#### **4.1. Sujeitos e amostra da pesquisa**

A presente pesquisa tem por público professores/as guineenses da Unidade Escolar Jorge Ampa Cumelerbo. O número de amostra foi de 5 professores.

Para a redação, foram adotados os seguintes critérios para o efeito de amostra:

**1º critério:** Professores guineenses residentes em Bissau;

**2º critério:** Tendo em conta a natureza da pesquisa, os/as professores/as guineenses do liceu Unidade Escolar Jorge Ampa Cumelerbo foram prioridades.

#### **4.2. Instrumentos de coleta de dados**

A coleta de dados prende-se em tornar os objetivos de pesquisa alcançáveis. Nisto, foi realizada da seguinte maneira:

##### **Primeiro momento:**

Apresentação da pesquisa aos professores/as guineenses, sobretudo residentes na Guiné-Bissau, foi através da ligação telefônica via *whatsApp*. Além disso, enfatizamos que contamos com um colaborador local que nos ajudou a estabelecer contato com os entrevistados. Nesta fase, apresentamos a pesquisa, objetivos e relevância quanto ao envolvimento da comunidade na investigação, levantamento de nomes de alguns professores/as do liceu com seus respectivos contatos. Além disso, explicamos os procedimentos sobre a coleta de dados (entrevista) aos professores, bem como a condição de participação na entrevista, que é gratuita. Assim, todos os professores aceitaram ser entrevistados de forma voluntária e consentida.

##### **Segundo momento:**

De janeiro de 2025 a fevereiro de 2025, houve realização das entrevistas com os professores guineenses da *Unidade Escolar Jorge Ampa Cumelerbo*, em Bissau. Optou-se por colocar questões fechadas e abertas aos entrevistados, pois permitem mais detalhamento na coleta de dados. Na verdade, deparamos com dificuldades na realização das entrevistas, em razão de falta de tempo por parte dos entrevistados. Isso tornou inviável o nosso plano inicial, que era de realizar entrevistas a partir de novembro de 2024. Cabe salientar que, antes da gravação das entrevistas, lembramos os nossos entrevistados da necessidade da sua gravação. E eles, de novo, aceitaram prontamente. Com efeito, foi feita com o público-alvo, de modo individual, via telefônica/ferramenta digital, sendo gravadas. As gravações referem-se sobretudo às respostas às perguntas abaixo apresentadas.

1. Qual é o seu nome completo?
2. Você é professor/a de qual área/disciplina?
3. Qual é o seu último grau acadêmico concluído (bacharel, licenciatura, mestrado ou outro)?
4. Há quantos anos você trabalha como professor/a?
5. Você já ouviu falar sobre o colonialismo? Se sim, fale sobre.
6. Já percebeu ou observou os impactos do colonialismo durante o seu período de docência?  
Se sim, quais foram/são eles?
7. Já ouviu falar da educação ambiental? Se sim, compartilhe o seu entendimento sobre o tema.
8. Durante a sua docência você já trabalhou com textos e/ou atividades relacionadas à preservação do meio ambiente na Guiné-Bissau? Se sim, explique como e em que ano (s).
9. Você valoriza/preserva os conhecimentos locais nas suas aulas de educação ambiental? De que forma?
10. Você já ouviu falar da educação ambiental decolonial? Se sim, fale tudo o que sabe sobre a educação ambiental decolonial.
11. Já realizou ações em educação ambiental numa perspectiva decolonial? Quais?
12. Na sua ideia, de que forma a educação ambiental decolonial pode contribuir para estabelecer uma relação equilibrada entre a humanidade e o meio ambiente?
13. Na sua ideia, de que forma a educação ambiental pode contribuir para estabelecer uma relação equilibrada entre a humanidade e o meio ambiente?

### **Terceiro momento:**

Elaboração de uma proposta didática de educação ambiental decolonial, baseada na perspectiva filosófica Ubuntu, “eu sou porque nós somos”, para ser aplicada em escolas da Guiné-Bissau.

### **4.3. Análise de dados**

Nesta etapa, foi usado o procedimento da Análise de Conteúdo pautada nas técnicas propostas por Bardin (2001). Assim, as categorias obtidas e localizadas nas narrativas dos entrevistados foram organizadas por categorização, beneficiando o aparecimento de contribuição científica no campo da temática estudada, neste caso, a educação ambiental decolonial, que envolve a construção coletiva de mecanismos alternativos face à perturbação

ecológica. Escolhemos, entre as respostas dos entrevistados, analisar as concernentes aos impactos do colonialismo e educação ambiental.

Tendo recolhido os dados, foram identificadas algumas categorias recorrentes; na fase de exploração do material foram sistematizadas as informações obtidas dos entrevistados e tecidas algumas interpretações, buscando fazer os cruzamentos com a base teórica utilizada. Na etapa final de tratamento do material, foram selecionados alguns trechos que serviram de base às interpretações relacionadas ao referencial teórico e às demais etapas da investigação.

#### **4.4. Procedimentos éticos**

A produção de dados está conforme a Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD). Especial atenção foi dada à produção de dados em que teve a participação dos professores, a qual foi realizada de maneira explícita e com assinatura do Termo de Consentimento, garantindo a privacidade e vedando a divulgação dessas informações sem o consentimento expresso (Brasil, 2018).

Portanto, a participação na pesquisa foi voluntária, sendo requisitado aos professores o consentimento através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Este cuidadoso processo assegura a integridade e a ética da pesquisa, respeitando os direitos e a privacidade dos participantes. Além disso, em todas as etapas da pesquisa, mantemos o anonimato de todos os envolvidos, utilizando nomes fictícios. Procuramos explicar de forma clara os objetivos, os benefícios e riscos da sua participação, sendo que uma versão ficou com os entrevistados e a outra devolvida ao pesquisador.

## **5. CONSERVAÇÃO DO MEIO AMBIENTE: CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA DA GUINÉ-BISSAU E SUAS LEIS AMBIENTAIS**

Neste capítulo, faremos análise não exaustiva, principalmente das legislações ambientais na Guiné-Bissau, com o intuito de encontrar leis que digam sobre a preservação/conservação ambiental e a educação ambiental.

### **5.1. Uma breve apresentação do quadro sociopolítico da Guiné-Bissau**

O país, hoje conhecido como a Guiné-Bissau, foi invadido pelos invasores portugueses. Com efeito, “os primeiros portugueses chegaram na costa da Guiné-Bissau em 1446 numa expedição liderada pelo navegador Nuno Tristão” (Cassama, 2014, p.19). Além dessa invasão, os invasores europeus desumanizaram, oprimiram, escravizaram principalmente os africanos e exploraram suas terras, bem como inferiorizaram a personalidade africana (Cassama, 2014; Mendy, 1994; Césaire, 1978; Fanon, 2008).

Diante da opressão colonial contra o povo guineense, era preciso lutar pela libertação nacional (Amado, 2005). Desse modo, “em Janeiro de 1963, os combatentes do PAIGC iniciaram as suas operações militares no Sul e, em Junho desse mesmo ano, no Norte”, foram 11 anos de guerra contra “o Exército português” (Amado, 2005, p.120-121). Foram 11 anos que resultaram na independência. Por outras palavras, “o dia 24 de setembro de 1973 foi marcado como a data de nascimento do Estado da Guiné-Bissau, com a proclamação da sua independência em Madina de Boé, no leste do país. Em 10 de setembro de 1974, Portugal reconheceu o país como independente” (Namone, 2014, p.88).

Mais abaixo, ilustramos o mapa da Guiné-Bissau com suas limitações geográficas e suas regiões administrativas com capitais regionais (Figura 1).

Figura 1-Mapa da Guiné-Bissau



Fonte: <https://pt.mapsofworld.com/guinea-bissau/>, 2014.

No contexto da administração colonial portuguesa, o povo guineense era obrigado a obedecer aos preceitos, sobretudo de ordens “[...], econômica, jurídica, política e social, retirando assim toda e qualquer autonomia ao território” (Cassama, 2014, p.51). Esse sistema de dominação pode ter influenciado a relação da população com o meio ambiente, já que lhe foi tirada autonomia. Também, presume-se que, no contexto da desumanização operada, particularmente pela colonização portuguesa, uma das liberdades que o povo oprimido tinha era de respirar e inspirar o ar enquanto vivia. Afinal, ao que nos parece, é que a ação de controlar o respirar e o inspirar de alguém enquanto vive estava fora do poder colonial. Se não, muito provavelmente o faria.

Politicamente, o país, há mais de 4 décadas, tem sido marcado pelas profundas instabilidades políticas (World Bank, 2019). O fato que, a nosso ver, parece ser o principal obstáculo sobretudo para o desenvolvimento socioeconômico do país. Se é através das estratégias políticas que se desenha e decide o rumo de um país, a Guiné-Bissau precisa de uma estabilidade política, a fim de enfrentar os desafios de desenvolvimento durável. Além disso,

“diminuir os elevados níveis de corrupção a nível político e administrativo” é vital para o progresso na nação (World Bank, 2019, p.5). Adicionalmente, há desafios econômicos a superar, posto que

[...] apesar de rica em recursos, a Guiné-Bissau continua a ser um dos países mais pobres do mundo, ocupando o 177º lugar, num total de 188 países, no Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) das Nações Unidas de 2018; as recessões económicas e a falta de financiamento público adequado para providenciar os serviços públicos básicos minam a capacidade do país em tirar a sua população da pobreza” (World Bank, 2019, p. 5).

Diante do exposto, infere-se que não basta ter recursos naturais, mas parece-nos necessário desenvolver mecanismos para explorá-los de forma sustentável, bem como aplicar os ganhos/lucros derivados nos projetos sociais, como, por exemplo, na educação, na saúde e na agricultura sustentável. Caso contrário, pode ser difícil para que a Guiné-Bissau consiga suprir as necessidades básicas do seu povo, porque

[...] o nível de vida e o acesso aos serviços públicos básicos são muito baixos, especialmente fora da capital Bissau; o recente aumento da migração/influxo de comunidades de países vizinhos, por vezes com culturas diferentes, está a criar alguma instabilidade em certas regiões, aumentando a pressão sobre os serviços básicos (incluindo a segurança alimentar) e os recursos naturais (World Bank, 2019, p. 5).

Com excerto acima, entende-se que há desafios a enfrentar por Estado guineense, particularmente no que diz respeito à busca por garantir e disponibilizar “o acesso aos serviços públicos básicos” (World Bank, 2019, p.5) a todos, assim como conseguir alcançar o desenvolvimento sustentável diante das demandas sociais cada vez mais crescentes.

A demanda por recursos naturais tem aumentado na Guiné-Bissau, pois “em 2020, a Guiné-Bissau tinha 2,31 Mha de floresta natural, estendendo-se por 68% da sua área terrestre. Em 2023, perdeu 16,1 kha de floresta natural, equivalente a 6,42 Mt de emissões de CO<sub>2</sub>” (Global Forest Watch, s.d. e s.p.). Assim, entende-se que a perda florestal pode ser acompanhada da perda de diferentes espécies, como, por exemplo, de animais. Afinal, a floresta é a *casa* de alguns seres vivos, sobretudo ora exemplificados.

Com efeito, sempre que se pensa em consequências, supõe-se que haja fatores causadores dos quais as derivam. Compreendida desta forma, “em Guiné-Bissau, de 2001 a

2023, 0.46% de perda de cobertura arbórea ocorreu em áreas onde os fatores dominantes de perda resultaram em desmatamento” (Global Forest Watch, s.d. e s.p.). Do exposto, infere-se que combater o desmatamento, particularmente na sua forma ilegal, significa dar condições para a continuidade da existência florestal e das de mais espécies que a habitam.

Parece-nos que ainda há ausência das políticas ligadas à distribuição justa e equitativa dos bens derivados da exploração dos recursos naturais para toda a população guineense. Nisto, democratizar e promover a partilha justa e equitativa dos bens, em toda acepção do termo, especialmente públicos, bem como reinventar modos de exploração dos recursos naturais, podem ser caminhos a seguir. Assim, infere-se que a injustiça é um dos maiores obstáculos quando se pensa num mundo social e ecologicamente saudável. Portanto, é preciso *viver na e pela justiça*.

## 5.2. Legislações ambientais na Guiné-Bissau

Na Constituição da República da Guiné-Bissau (CRGB), promulgada a 4 de dezembro de 1996, não há artigo que dispõe sobre a conservação do meio ambiente. Embora o artigo 15.º da mesma carta magna prevê que as populações devem inserir-se de modo equilibrado “no meio socio-ecológico em que vivem” (Bissau, 1996, p.6). Jamais menciona expressamente a proteção, preservação e/ou conservação da natureza/meio ambiente. Também, não prevê a educação ambiental. No entanto, da educação pré-escolar, passando pela básica, secundária até superior, a Lei de Bases do Sistema Educativo da Guiné-Bissau reserva a preservação do ambiente e a possível aplicação da educação ambiental à 3ª fase da educação básica, como se pode ver abaixo.

Com efeito, a alínea e) do artigo 14.º da Lei de Bases do Sistema Educativo guineense, que trata dos objetivos gerais, tem como um dos objetivos gerais: “Contribuir para a preservação do ambiente, com vista a melhoria da qualidade de vida” (Bissau, 2010, p.8). A 3ª fase do ensino básico compreende a 7ª, 8ª e 9ª classe. A Lei de Bases do Sistema Educativo, na sua alínea b) do seu artigo 15.º, que trata dos objetivos específicos, dispõe o seguinte: “A 3.ª fase intenta forjar no aluno um conjunto de conhecimentos constituído pela formação pessoal e social, que pode abarcar a educação sexual e reprodutiva, educação sanitária, educação ambiental e do consumidor[...]” (Bissau, 2010, p.8). Ao afirmar que “pode abarcar” a educação, nomeadamente a ambiental, abre-nos a possibilidade de interpretação. Dito de outra forma, faz-nos crer que estamos perante uma possibilidade de sua eventual efetivação, portanto, não é uma obrigação, como se espera.

Importa mencionar, como exemplo, dois países da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) que preveem a conservação ambiental e a educação ambiental nas suas cartas magnas: Constituições da República Federativa do Brasil de 1988 (CRFB) e da República Portuguesa, (CRP) consagram, nos termos dos artigos 225.º da CRFB e 66.º da CRP, a conservação do ambiente, bem como o direito de todos a um reino ecológico saudável/estável. Além disso, estabelecem que todos devem protegê-lo (Brasil, 1988; Portugal, 2005). Com efeito, O § 1º inciso VI da CRFB e alínea g) do artigo 66.º da CRP estabelecem a promoção da educação ambiental. Mesmo com a conservação ambiental assegurada pelas constituições, ainda a ação humana contra o meio ambiente continua a ser preocupante.

Com efeito, no relatório anual, de 2023, do Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (UNEP, sigla em inglês), a sua diretora executiva, Inger Andersen, destaca a “[...] tripla crise planetária da mudança climática, da perda da natureza e da biodiversidade, e da poluição e do desperdício [...]” (PNUMA, 2023, p. 2). Embora, segundo a diretora, observa-se que a ação de conter as citadas crises é vagarosa, pelo que a UNEP está empenho em contê-las,

por meio da implantação de tecnologias digitais para fornecer ciência relevante e voltada para o futuro, impulsionando a implementação dos acordos ambientais multilaterais que tornam a mudança possível e apoiando os Estados Membros a promover a estabilidade climática, viver em harmonia com a natureza e forjar um futuro livre de poluição (PNUMA, 2023, p. 2, Tradução nossa).

Isso evidencia o esforço que o Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA) tem realizado para conter a degradação, nomeadamente do mundo ecológico. Com efeito, a Guiné-Bissau, uma das 193 nações signatárias da ONU e um dos Estados-membros da PNUMA (ONU, 2024), tem vindo, através do seu governo, a criar leis relativamente ao meio ambiente, à gestão eficiente dos recursos naturais, bem como ao campo florestal que apontam para a sustentabilidade. Assim, mais abaixo, abordaremos sobre A Lei de Bases do Ambiente n.º 1/2011, pois ela é um marco inicial no quesito da conservação do ambiente instituída pela Guiné-Bissau.

Enfatizamos que toda a nossa abordagem sobre os capítulos contidos na Lei de Bases do Ambiente, de 2 de março, bem como os contidos na Lei- Quadro das Áreas Protegidas (AP), Lei 5-A/2011, de 1 de março, não visam uma análise exaustiva, devido ao escopo do nosso trabalho. Isto significa dizer que, em cada Lei, exploramos apenas artigos/alíneas pertinentes à nossa descrição. Contudo, apresentaremos breves resumos de cada capítulo das duas Leis nos parágrafos que se seguem.

### 5.3. A Lei de Bases do Ambiente n.º 1/2011, de 2 de março

A Lei de Bases do Ambiente (LBA) n.º 1/2011, publicada a 2 de março de 2011, no Boletim Oficial da República da Guiné-Bissau, é um texto jurídico que dispõe de normas sobre a proteção ambiental, gestão ambiental, visando assegurar a exploração dos recursos naturais de forma sustentável entre gerações: presente e futura (Bissau, 2011). A Lei possui 07 capítulos e 58 artigos.

1) O capítulo I trata de disposições gerais sobre a Lei de Bases do Ambiente, objetivo e define os pilares legais através dos quais estabelece modos de gestão e de exploração sustentável do meio ambiente. Além disso, para facilitar a sua compreensão, definiu-se os seguintes temas: Alteração climática, Ambiente, Áreas Protegidas, Avaliação Ambiental, Diversidade Biológica ou Biodiversidade etc., (artigos 1º e 6º).

Antes de avançarmos para o capítulo subsequente, cumpre-nos salientar o artigo 4º da LBA que dispõe o seguinte:

1. Todas as pessoas têm direito a um ambiente humano e ecologicamente equilibrado e o dever de o defender, incumbindo ao Estado, por meio de organismo próprio e por apelo a iniciativas populares e comunitárias, promover a melhoria da qualidade de vida individual e colectiva. 2. A política do ambiente tem por fim otimizar e garantir a continuidade de utilização dos recursos naturais, qualitativa e quantitativamente, como pressuposto básico de um desenvolvimento durável (Bissau, 2011, p.4).

Como vimos anteriormente, as constituições brasileira e portuguesa asseguram o direito de todos ao reino ecológico saudável e têm por dever protegê-lo. A Guiné-Bissau apenas reserva esse direito e dever para sua LBA, isto é, não foi consagrado constitucionalmente.

2) O capítulo II está dividido em 3 seções, sendo que a terceira seção divide-se em duas subseções, versa sobre componentes ambientais e ofensas ecológicas. A ofensa ecológica " [...] é todo o acto ou facto humano, culposo ou não que tenha como resultado a produção de um dano nos componentes ambientais protegidas pela presente lei" (Bissau, 2011, p.10).

A Seção I foca nos componentes ambientais naturais (água, fauna, flora, solo etc.), preservando a sua qualidade; a segunda seção trata-se dos componentes ambientais humanos ("paisagem, património cultural, natural e construído" (Bissau, 2011, p.7); a terceira versa sobre a poluição, contaminação e introduz o conceito da poluição; a subsecção I aborda tipos de poluições especialmente (ambiental e sonora) e destaca as contaminações por produtos

químicos e substâncias radioativas bem como o direito de toda população ter acesso aos bens de consumo não contaminados; a subsecção II trata de proibição de poluição, seja nas águas, no solo ou na atmosfera; a secção IV trata das ofensas ecológicas e descreve os elementos que as compõem (artigos 7º ao 27º).

3) O capítulo III apresenta “instrumentos da política de gestão ambiental,” nomeadamente Avaliação Ambiental, Auditoria Ambiental, (Bissau, 2011 p.10), (artigos 28º ao 34º).

4) O capítulo IV define as competências do Governo em matéria de regulamentação sobre a gestão ambiental medidas para o bom uso dos recursos ambientais e afirma que é dever do setor responsável pela questão ambiental promover a participação comunitária local na elaboração de políticas sobre gestão “dos recursos naturais” (Bissau, 2011 p.10), (artigos 35º ao 39º).

5) O capítulo V aborda sobre direitos e deveres das pessoas: Direito à Informação, Direito à Educação, Acesso à Justiça, Responsabilidade Objetiva, Utilização Responsável dos Recursos e assegura a responsabilidade civil em caso de infração à Lei ambiental, cometida por pessoas envolvidas em atividades de potentes riscos ao ambiente (artigos 40º ao 48º), (Bissau, 2011).

6) O capítulo VI prevê as penalizações, caso houver violações das leis descritas no referido diploma. Por outras palavras, os infratores serão punidos por crimes ambientais, conforme a legislação regula (artigos 49º ao 52º).

7) O capítulo VII e último trata das “disposições finais e transitórias”, enfatizando que a coexistência desta Lei com “[...] as convenções, tratados e acordos internacionais assinados, e ratificados pela República da Guiné-Bissau no âmbito do ambiente e desenvolvimento durável” artigo 55º (Bissau, 2011, p.12), (artigos 53º ao 58º).

Vale ressaltar que os artigos 5º, alínea j e 41º ambos da Lei de Bases do Ambiente n.º 1/2011 firmam o direito de todas as pessoas à “educação e formação ambiental” e, consequentemente, à educação ambiental, (Bissau, 2011, p.5). Além disso, alínea j do artigo 5.º afirma que a inclusão de componente ambiental no ensino tanto básico quanto profissional é da responsabilidade do Estado.

#### **5.4. Lei-Quadro das Áreas Protegidas (AP) Lei nº 5-A/2011, de 1 de março**

Diante da necessidade de conservação de variabilidade biológica, o governo da Guiné-Bissau adotou medidas, nomeadamente no âmbito da revisão da “Lei-quadro das áreas

protegidas”, a fim de salvaguardar a sua biodiversidade (Bissau, 2011, p. 2).

Efetivamente, a Lei-Quadro das Áreas Protegidas (AP) prevê a conservação da natureza, a salvaguarda de espécies faunísticos e florísticos em determinados ecossistemas (Bissau, 2011). A Lei contém 55 artigos e VIII capítulos.

1) o capítulo I trata das disposições gerais do diploma e tipifica ambientes/áreas alvo de proteção e justifica as razões pelas quais deve haver proteção de determinadas áreas (artigos 1º ao 4º).

2) o capítulo II traça parâmetros sobre as áreas classificáveis e desclassificáveis em termos da proteção e é subdividida em duas seções.

A Seção I aborda o processo de classificação das áreas a proteger e nomeia órgãos competentes para tal.

A Seção II aborda o processo de desclassificação das áreas a proteger e nomeia órgãos competentes para tal, (artigos 5º ao 10º).

3) o capítulo III estabelece as competências de cada órgão gestora e/ou administradora das áreas protegidas, (artigos 11º ao 19º).

4) o capítulo IV dispõe sobre a “gestão das áreas protegidas”. Seção I, versa sobre os procedimentos que norteiam as atividades a serem feitas nas áreas protegidas;

Seção II diz respeito à zonagem. Subseção I define as áreas/zonas de preservação integral; Subseção II define as áreas “/zonas de transição”; Subseção III define as “zonas de desenvolvimento durável”. Seção III trata-se das “licenças e concessões”, sobretudo para efetivação das atividades nas zonas do desenvolvimento durável (artigos 20º ao 33º).

5) o capítulo V trata das “disposições específicas” em relação às áreas protegidas. (artigo 34º)

6) o capítulo VI dispõe sobre os instrumentos e estratégias da gestão das áreas protegidas, (artigos 35º ao 40º).

7) o capítulo VII trata dos agentes fiscalizadores “das áreas protegidas” e da categorização de infrações contra áreas protegidas, (artigos 41º ao 50º).

8) o capítulo VIII apresenta “disposições finais e transitórias” do diploma.

Portanto, vale ressaltar a alínea d) do artigo 2º da Lei-Quadro das Áreas Protegidas (AP), pois garante a ação de promover pesquisa científica e a educação ambiental na Guiné-Bissau. Trata-se de mecanismos em direção a preservação ecológica, mantendo-a saudável de forma a salvaguardar valores socioculturais (Bissau, 2011). Para isso, parece-nos fundamental a aplicação e a monitorização eficiente das leis ambientais.

### CORREDORES ECOLÓGICOS-Decreto-Lei número 11/2017 de 20 de junho.

Contém 5 capítulos e 28 artigos e conta com um anexo. Versa sobre a educação ambiental, como se pode ver abaixo:

A alínea a) do artigo 17º dispõe sobre a implementação de infraestrutura, particularmente para efetivação da educação ambiental e pesquisa; ao passo que a alínea d) do mesmo artigo estabelece a facilitação da execução da educação ambiental de modo harmônico com o ambiente (Bissau, 2017).

REGULAMENTO DO FUNDO AMBIENTAL-Decreto número 6/2017, de 28 de junho. Contém V capítulos e 27 artigos.

As alíneas g e l do artigo 3º estabelecem que uma das missões do Fundo Ambiental é ajudar a promover programas de educação em matéria de “sensibilização ambiental” e, consequentemente, a sua realização (Bissau, 2017, s.p.). Entretanto, não refere à educação ambiental especificamente. Ainda assim, percebemos que apontou, de certa forma, para prática(s) educativa(s) ligada(s) à consciência ambiental. Isso justifica a sua inclusão nas Leis da Guiné-Bissau que versam sobre a educação ambiental.

Sobre as legislações que regulamentam o uso dos recursos naturais e ambientais na Guiné-Bissau, encontramos um total de 19, contidos no livro *Legislação fundamental de direito do ambiente e recursos naturais da Guiné-Bissau*, organizado por Welena da Silva. O livro divide-se em duas partes. A primeira reúne um conjunto de Leis e Decretos-Lei sobre o ambiente; e a segunda, um conjunto de Leis e Decretos-Lei sobre recursos naturais. Salientamos que realizamos a leitura dos referidos Leis e Decretos-Lei, com o intuito de encontrar artigo ou alínea que garantisse a execução da educação ambiental na Guiné-Bissau.

Na sequência, no quadro — 2, apresentaremos um resumo das Leis de Conservação ambiental na Guiné Bissau, com categorias de análise da Legislação. Nos quadros — 3 e 4, faremos apresentação de Leis e Decretos-Lei, de forma sucinta, que abordam sobre recursos naturais e ambientais na Guiné-Bissau.

Quadro 2 — Carta magna e legislações ambientais na Guiné-Bissau

| <b>Categoria</b>       | <b>Descrição</b>                           | <b>Referências Legais</b>  |
|------------------------|--------------------------------------------|----------------------------|
| <b>Constituição da</b> | Não há artigo específico sobre conservação | Artigo 15.º da CRGB (1996) |

|                                                |                                                                                                                                                                                                                                                                        |                                                                                |
|------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------|
| <b>República da Guiné-Bissau</b>               | ambiental ou educação ambiental. Apenas menciona a inserção equilibrada das populações no meio socioecológico.                                                                                                                                                         |                                                                                |
| <b>Constituições de Referência</b>             | Constituição do Brasil (CRFB) e de Portugal (CRP) garantem o direito a um ambiente saudável e estabelecem a promoção da educação ambiental.                                                                                                                            | Artigos 225.º da CRFB (1988) e 66.º da CRP (2005)                              |
| <b>Relatórios Internacionais</b>               | A PNUMA destaca a tripla crise planetária: mudança climática, perda de biodiversidade e poluição. Enfatiza o uso de tecnologias para conter esses problemas.                                                                                                           | Relatório PNUMA (2023)                                                         |
| <b>Lei de Bases do Ambiente (LBA)</b>          | Regula a proteção ambiental e a gestão sustentável dos recursos naturais. Contém 7 capítulos e 58 artigos.                                                                                                                                                             | Lei n.º 1/2011, de 2 de março                                                  |
| <b>Capítulos da LBA</b>                        | I- Disposições gerais; II- Componentes ambientais e ofensas ecológicas<br>III- Instrumentos de política de gestão ambiental; IV- Competências do Governo, V- Direitos e deveres das pessoas<br>VI- Penalizações,<br>VII- Disposições finais.                           | Artigos 1.º ao 58.º                                                            |
| <b>Educação Ambiental na LBA</b>               | Direito à educação ambiental é garantido, mas não implementado no ensino público.                                                                                                                                                                                      | Artigos 5.º, alínea j, e 41.º                                                  |
| <b>Lei-Quadro das Áreas Protegidas (AP)</b>    | Define categorias de áreas protegidas e prevê mecanismos para sua gestão sustentável. Contém 8 capítulos e 55 artigos.                                                                                                                                                 | Lei n.º 5-A/2011, de 1 de março                                                |
| <b>Capítulos da Lei-Quadro das AP</b>          | I - Disposições gerais,<br>II - Classificação e desclassificação de áreas protegidas,<br>III - Gestão e administração,<br>IV - Gestão operacional,<br>V - Disposições específicas,<br>VI - Estratégias de gestão,<br>VII - Fiscalização,<br>VIII - Disposições finais. | Artigos 1.º ao 55.º                                                            |
| <b>Educação Ambiental na Lei-Quadro das AP</b> | Promove pesquisa científica e educação ambiental.                                                                                                                                                                                                                      | Artigo 2.º, alínea d                                                           |
| <b>Corredores Ecológicos</b>                   | Infraestrutura para educação ambiental e pesquisa. Contém 5 capítulos e 28 artigos.                                                                                                                                                                                    | Decreto-Lei n.º 11/2017, de 20 de junho                                        |
| <b>Fundo Ambiental</b>                         | Apoio a programas de sensibilização ambiental. Contém 5 capítulos e 27 artigos.                                                                                                                                                                                        | Decreto n.º 6/2017, de 28 de junho                                             |
| <b>Leis sobre Recursos Ambientais</b>          | Regulam a avaliação ambiental, impacto ambiental, licenciamento e inspeção.                                                                                                                                                                                            | Lei n.º 10/2010, Decretos n.º 16/2013, 7/2017, 5/2017, 8/2017, 10/2017, 9/2017 |
| <b>Leis sobre Recursos Naturais</b>            | Regulam uso da terra, águas, florestas, pesca, biotecnologia, petróleo e mineração.                                                                                                                                                                                    | Lei n.º 5/98, Decreto-Lei n.º 5-A/92, Leis n.º 5/2011, 10/2011, 4/2014, 3/2014 |

Fonte: Produzido pelo autor (2024).

### 5.5. Leis e Decretos-Lei voltados ao meio ambiente, exploração e gestão dos recursos naturais da Guiné-Bissau.

Quadro 3- Leis e regulamentos sobre recursos ambientais

| <b>Das leis a regulamentos sobre recursos ambientais</b>                                           | <b>Descrição</b>                                                                                                                                     | <b>Referência à educação ambiental</b>                                                                                                          | <b>Referências legais</b>           |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------|
| <b>Lei da avaliação ambiental</b>                                                                  | A lei estabelece princípios e normas sobre avaliação ambiental, contém VIII capítulos, 60 artigos e 3 anexos.                                        | A lei não referencia diretamente a educação ambiental. Mas apenas o artigo 3º garante o direito de todos a um ambiente saudável ecologicamente. | Lei 10/2010, de 24 de setembro.     |
| <b>Proibição da fabricação, importação e comercialização de sacos de plástico-</b>                 | O decreto proíbe as práticas de: fabricar, importar, comercializar sacos plásticos em nome da sustentabilidade. Contém IV capítulos e 8 artigos.     | O decreto não faz referência à educação ambiental.                                                                                              | Decreto nº 16/2013, de 11 de junho  |
| <b>Regulamento do estudo de impacto ambiental</b>                                                  | O decreto regula os procedimentos sobre estudo de impacto social e ambiental. Contém IV capítulos e 23 artigos.                                      | O decreto não faz referência à educação ambiental.                                                                                              | Decreto nº 7/2017 de 28 de junho.   |
| <b>Regulamento da participação pública no procedimento da aia (avaliação de impacto ambiental)</b> | O decreto estabelece princípios orientadores sobre a atuação pública em matéria de avaliação de impacto ambiental. Contém IV capítulos e 16 artigos. | O decreto não faz referência à educação ambiental.                                                                                              | Decreto nº 5/2017 de 28 de junho.   |
| <b>Regulamento do licenciamento ambiental</b>                                                      | O decreto institui processos concernentes a licenciamento ambiental. Contém IV capítulos e 35 artigos.                                               | O decreto não faz referência à educação ambiental.                                                                                              | Decreto nº 8/2017, de 28 de junho.  |
| <b>Regulamento de inspeção ambiental</b>                                                           | O decreto estabelece procedimentos sobre a inspeção ambiental. Contém VI capítulos, 36 artigos e II anexos.                                          | O decreto não faz referência à educação ambiental.                                                                                              | Decreto nº 10/2017, de 28 de junho. |
| <b>Regulamento de auditoria ambiental</b>                                                          | Regulamenta os procedimentos sobre a auditoria ambiental. Contém V capítulos e 32 artigos.                                                           | O decreto não faz referência à educação ambiental.                                                                                              | Decreto nº 9/2017 de 28 de junho.   |

Fonte: Produzido pelo autor a partir das leis e regulamentos sobre recursos ambientais (2025).

Quadro 4 — Leis e regulamentos sobre recursos naturais

| <b>Das leis a regulamentos sobre recursos naturais</b>                                                                                                             | <b>Descrição</b>                                                                                                                                                           | <b>Referência à educação ambiental.</b>                | <b>Referências legais</b>                 |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------|-------------------------------------------|
| <b>Lei da terra</b>                                                                                                                                                | A lei estabelece normas e princípios que regem o uso privativo da terra. Contém IX capítulos e 52 artigos.                                                                 | A lei não faz referência à educação ambiental.         | Lei nº 5/98, de 28 de abril.              |
| <b>Código das águas</b>                                                                                                                                            | O decreto-lei regula os mecanismos de gestão de recursos hídricos. Contém XII capítulos e 44 artigos.                                                                      | O decreto-lei não faz referência à educação ambiental. | Decreto-Lei nº 5-A/92, de 17 de setembro. |
| <b>Lei florestal</b>                                                                                                                                               | A lei estabelece princípios que orientam a gestão florestal à luz da sustentabilidade. Contém VII títulos, V capítulos, 58 artigos.                                        | A lei não menciona a educação ambiental.               | Lei nº 5/2011, de 22 de fevereiro.        |
| <b>Lei geral das pescas</b>                                                                                                                                        | A lei define as áreas marítimas sob jurisdição da Guiné-Bissau, conferindo-lhe o direito de gestão de recursos aquáticos e biológicos. Contém VIII capítulos e 84 artigos. | A lei não faz referência à educação ambiental          | Lei nº 10/2011, de 7 de junho.            |
| <b>Regulamento de inspeção de pescado</b>                                                                                                                          | A lei regulamenta os mecanismos de inspeção de pescado. Contém IX capítulos e 78 artigos e 3 anexos.                                                                       | A lei não menciona a educação ambiental.               | Lei nº 9/2011, de 7 de junho.             |
| <b>Regulamento da pesca artesanal</b>                                                                                                                              | O decreto-lei estabelece princípios gerais que regulamentam as atividades de pesca artesanal. Contém VIII capítulos e 60 artigos.                                          | O decreto-lei não faz referência à educação ambiental. | Decreto-Lei nº 24/2011, de 7 de junho.    |
| <b>Regime jurídico de utilização da Biotecnologia moderna e da circulação, manipulação, comercialização e disseminação de organismos geneticamente modificados</b> | O decreto-lei regulamenta o uso da biotecnologia moderna e estabelece critérios para o seu bom uso. Contém VII capítulos e 36 artigos.                                     | O decreto-lei não faz referência à educação ambiental. | Decreto-Lei nº 2/2013, de 11 de julho.    |
| <b>Lei do petróleo</b>                                                                                                                                             | Estabelece normas que devem guiar as atividades petrolíferas. Contem VIII capítulos e 70 artigos.                                                                          | A lei não menciona a educação ambiental.               | Lei nº 4/2014, de 15 de abril.            |
| <b>Código de minas e minerais</b>                                                                                                                                  | Regula as atividades de exploração de recursos mineiros. Contém XII capítulos e 92 artigos.                                                                                | A lei não menciona a educação ambiental.               | Lei nº 3/2014, de 29 de abril             |

Fonte: Produzido pelo autor a partir das leis e regulamentos sobre recursos naturais (2025).

Durante a nossa investigação sobre as Leis e Decretos-Lei a respeito da proteção e conservação do meio ambiente, criação de áreas protegidas entre outros, como se pode ver nos parágrafos anteriores, não encontramos sequer uma lei que abordasse exclusivamente a educação ambiental, exceto os artigos já mencionados. Diante disso, nota-se que a Guiné-Bissau prioriza setores de naturezas variadas, como, por exemplo, legislar sobre exploração dos

recursos aquáticos, florestais em detrimento da aplicação da educação ambiental. A nosso ver, a Guiné-Bissau deveria dispor de um instrumento jurídico sobre a educação ambiental, bem como assegurar a execução de tudo que é disposto nele. Além das Leis e Decretos-Lei, o país ratificou convenções internacionais em especial sobre o acesso à informação, bem como a conservação da biodiversidade.

A Guiné-Bissau é signatária da Convenção da Diversidade Biológica (CBD), “[...] assinou em 1992 e ratificou em outubro de 1995” (Bissau, 2019, p. 6). Ressalta-se que esta convenção é um pacto internacional sobre conservação da biodiversidade.

A Guiné-Bissau ratificou a Convenção de Aarhus em 2005 através da resolução n.º 30/2005, de 2 de março, (Bissau, 2005). Essa que expressa o seu objetivo principal através do seu primeiro artigo: “O artigo 1º da Convenção exige que as partes garantam os direitos de acesso à informação, de participação do público no processo de tomada de decisões e de acesso à justiça em matéria de ambiente[...]” (United Nations, 2014, p.18, tradução nossa).

Em 2004, na Guiné-Bissau, foi criado o Instituto para a Biodiversidade e Áreas Protegidas (IBAP), sendo gerente de “[...] todas as áreas protegidas na Guiné-Bissau [...]”, (World Bank, 2019, p.17). Com efeito, o instituto é nacional guineense e autônomo institucionalmente e financeiramente, embora com limitações financeiras (World Bank, 2019).

Efetivamente, o combate à degradação dos ecossistemas guineense, causada por extração insustentável dos recursos naturais, particularmente da fauna e florestas, requer a mudança de conduta humana, a fim de colocar em linhas horizontais a “[...] ação antrópica e a conservação da natureza” (Bissau, 2011, p.3). Embora a Guiné-Bissau reconheça a degradação do seu universo ecológico, parece-nos que ainda está longe de contorná-la, por duas principais razões: a falta de educação ambiental e a falta de democratização de acesso a suas Leis concernentes à conservação e preservação ambiental.

“Conhecer o direito em vigor na Guiné-Bissau constitui, todavia, uma tarefa árdua para qualquer estudante, investigador ou interessado. Isto porque o acesso às publicações oficiais do Estado é, infelizmente, difícil” (Silva, 2018, p.7). Além disso, o “[...] quadro legal do setor do ambiente é pouco conhecido por várias instituições governamentais, mesmo no próprio Ministério do Ambiente, quer a nível regional, como local, quer no setor privado, como pela sociedade civil” (Có, 2020, p.32). Daí pergunta-se como se pode cumprir com as leis ambientais que se quer sabe da sua existência? Em afirmativa, isso é inviável.

Isto nos abre as possibilidades de pensar nas existências doutros textos oficiais de regulamentação ambiental na Guiné-Bissau. Evidencia também a falta de políticas do Estado guineense, sobretudo dos dispositivos legais, neste caso, legislações ambientais. Significa

torná-las acessíveis a toda sua população que nelas se interessa, por exemplo, através do site do Ministério do Meio Ambiente da Guiné-Bissau.

Além disso, com a "privatização" dos documentos oficiais, parece-nos que o próprio Estado da Guiné-Bissau não envolve sua população, especialmente a sociedade civil, nas questões de conservação e preservação ambiental. Isso abre espaço para a violação das legislações ambientais existentes, as quais permanecem desconhecidas por grande parte da população. Não queremos afirmar que, ao torná-las acessíveis, todos irão segui-las à risca. No entanto, a disseminação dessas informações pode contribuir para que a comunidade guineense esteja mais consciente de seus direitos e deveres, conforme previsto na legislação, fortalecendo, assim, a cooperação entre a sociedade civil e o Estado na proteção ambiental.

Vale ressaltar que a nossa análise foca-se nas leis e regulamentos oficiais da Guiné-Bissau. Embora, efetivamente, fizemos referências às convenções internacionais das quais a Guiné-Bissau é signatária, posto o artigo 55º da Lei de Bases do Ambiente prevê a observância “[...] das convenções, tratados e acordos internacionais assinados e ratificados pela República da Guiné-Bissau no âmbito do ambiente e desenvolvimento sustentável” (Bissau, 2011, p.12). Percebe-se que o país reconhece a necessidade de cooperação justamente em matéria de desenvolvimento sustentável.

Na Guiné-Bissau, o governo é uma entidade reguladora das políticas ambientais, pois “compete ao governo, através do organismo responsável pela área do ambiente, a definição e condução de uma política global no domínio do ambiente para o desenvolvimento durável [...]” (Bissau, 2011, p.11). Além disso, o artigo 2 da Lei da terra nº 5/98, de 28 de abril, diz que, “na República da Guiné-Bissau a terra é propriedade do Estado e patrimônio comum de todo povo” (Bissau, 1998, p.2). Diante disso, entende-se que a gestão da terra cabe ao Estado. Se assim é, a sua exploração sustentável depende da efetivação das políticas que o Estado estabelecer.

Neste capítulo, vimos que a Guiné-Bissau possui diversas leis ambientais, mas não há legislação específica sobre educação ambiental. A implementação da educação ambiental no ensino público ainda não ocorreu. Além disso, vimos também que as legislações sobre a preservação e a conservação do meio ambiente, assim como a implementação da educação ambiental, particularmente no ensino formal, que ainda não está sendo executada, são recentes. Em se tratando do ensino, parece-nos que o Estado deixou de lado a sua responsabilidade, pois ainda não se verifica (no ensino público guineense) componente de educação ambiental desde 2011, data da aprovação da Lei de Bases do Ambiente até a data presente.

## **6. O COLONIALISMO E SEUS DESDOBRAMENTOS EM ÁFRICA**

Neste capítulo, discorreremos sobre o colonialismo e o seu desenrolamento em África, com especial atenção à Guiné-Bissau. Ressaltamos que não é da nossa pretensão exauri-lo.

A África é o berço da humanidade e da civilização humana, (Diop, 1974; Nascimento, 2007). Em diálogo com Césaire, (1978), entende-se que antes do advento do colonialismo, em África, houve o equilíbrio dinâmico, nomeadamente a nível da organização social e política, bem como o modo de lidar com a diversidade biológica. “Os próprios africanos de pele negra são os responsáveis pelas culturas, civilizações, estados políticos organizados, e tecnologias desenvolvidas ao longo dos milênios em todo o Continente africano” (Nascimento, 2007, p.11).

Ademais, as sociedades africanas foram exitosas nesses quesitos. Assim o poeta, político e cunhador do termo “Negritude”, esclareceu que “Eram sociedades não só pré-capitalistas, como se disse, mas também anticapitalistas. Eram sociedades democráticas, sempre. Eram sociedades cooperativas, sociedades fraternais. Faço a apologia sistemática das sociedades destruídas pelo imperialismo” (Césaire, 1978, p. 27). Essa incontestável afirmação sobre as sociedades africanas coloca por baixo as inconsistentes justificativas, sobretudo de impor o colonialismo e o imperialismo ao continente africano.

Algumas ideias sobre a África e seu povo são disseminadas indiscriminadamente, como, por exemplo, o caráter incivilizado atribuído ao povo africano, que leva, conseqüentemente, à subalternização dos seus saberes por parte do invasor europeu. Ideias como esta são realidades fabricadas fora da África, ou seja, não condizem com a verdade. Portanto, o “Ocidente não tem sido calmo o suficiente e objetivo o suficiente para nos ensinar corretamente a nossa história sem falsificações grosseiras” (Diop, 1974, p.16). Há caminhos para se livrar dessas falsificações grosseiras. Um dos caminhos é que o Ocidente precisa admitir que a verdadeira história africana extrapola a sua abordagem preconceituosa. Isto é, a verdadeira história das realidades africanas deve ser contada de dentro para fora e não o contrário, cabendo aos africanos/as falarem sobre si para o mundo. Não excluimos a possibilidade de um ocidental fazer uma profunda pesquisa sobre, por exemplo, civilizações africanas, desde que essa corresponda à verdade.

Partindo de Aimé Césaire (1978) e Frantz Fanon (2008), entende-se que, durante a colonização europeia ao continente africano, ocorreram várias práticas desumanas, a começar pela invasão territorial, a escravização, a exploração de recursos humanos e naturais, extermínio de civilizações e culturas locais. Além disso, houve a inferiorização da população negra em relação à branca. “Falo de milhões de homens a quem inculcaram sabiamente o medo, o complexo de inferioridade, o tremor, a genuflexão, o desespero, o servilismo. Lançam-me

em cheio aos olhos toneladas de algodão ou de cacau exportado, hectares de oliveiras ou de vinhas plantadas" (Cesaire, 1978, p. 26). Infelizmente, ainda há muitos brancos que, inconscientemente acreditam na ideia segundo a qual são superiores às pessoas de cor pretas. O racismo é um dos clássicos exemplos disso. Enfatiza-se que a ideia de supremacia branca sobre a preta sequer tem sustentação científica.

O colonialismo tem causado grandes perdas humanas em África. Quando se fala de perdas humanas, refere-se, especialmente à vida de milhares de africanos mortos durante a época colonial. Frente a essa desumanização, o autor explica melhor,

Quanto a mim, se recordei uns tantos detalhes dessas hediondas matanças, não foi por deleitação morosa, foi porque penso que estas cabeças humanas, estas colheitas de orelhas, estas casas queimadas, estas invasões góticas, este sangue que fuma, estas cidades que se evaporam à lâmina do gládio, não é tão baixo preço que nos desembarcaremos delas. Provam que a colonização desumaniza, repito, mesmo o homem mais civilizado; que acção colonial, a empresa colonial, a conquista colonial, fundada pelo desprezo pelo homem indígena e justificada por esse desprezo, tende, inevitavelmente, a modificar quem a empreende; que o colonizador, para se dar boas consciência de habitua a ver no outro o *animal*, se exercita a trata-lo como *animal*, tende objetivamente a transformar-se, ele próprio, em *animal* (Césaire, 1978, p. 23, 24).

Há séculos a expansão europeia invadiu diferentes regiões, em mais variadas partes do mundo. As regiões africanas e sul-americanas são clássicos exemplos dessa invasão, onde ocorreu a escravização humana e a exploração dos recursos naturais, tal como a subjugação das práticas culturais locais, configurando-se como colonialismo. Além disso, são recorrentes casos de epistemicídio, racismo, sexismo, em que os conhecimentos do homem branco ocidental são apresentados como referencial, inferiorizando, assim, todos os outros conhecimentos produzidos além do universo desse homem (Grosfoguel, 2016).

A história nos mostra que, ao longo de séculos, o Ocidente tentou impor sua civilização onde quer que chegasse. Inferiorizou outras humanidades — indígena, africana —, por exemplo. Além disso, procurou “[...] afirmar que o conhecimento produzido a partir do Norte Global, por meio de seus métodos e mecanismos, é o único válido e, assim, relegar as outras formas de conhecer e se relacionar com o mundo, natureza e realidade ao campo do mítico e folclórico” (Mageste, 2023, p.10). Destarte, ainda persiste outra forma de dominação, que é a colonialidade, que persiste mesmo depois de superado o colonialismo. Trata-se de apagamento da diferença como tal em nome da sua homogeneização, sobretudo civilizacional, marca registada do colonialismo europeu.

Fanon (2008) convida a população negra a não ser mais escrava de opiniões emitidas contra o povo africano, como, por exemplo, sua inferioridade em relação à população branca. Trata-se de reafirmar a sua condição ontológica negra fora da descrição europeia a qual foi submetida há séculos. Isto é, não aceitar mais as atribuições infundadas, como, por exemplo, de que pessoas pretas têm menos capacidade intelectual que as brancas.

Diante disso, a partir do mesmo autor, percebe-se que o colonialismo, além de destruir, particularmente a África, implantou nas mentes de um grande número de africanos (desde a era colonial), uma imagem negativa de si mesmos, ou seja, o desprezo pela sua condição, tanto física quanto intelectual. Com efeito, o berço da humanidade possui vários intelectuais, como, “Dr. Cobb, o descobridor dos glóbulos brancos, é um negro...” (Fanon, 2008, p. 109), Cheik Anta Diop<sup>6</sup>, Wole Soyinka<sup>7</sup>, Amílcar Cabral<sup>8</sup> e entre outros (as).

O contato entre invasores europeus e os invadidos africanos produziu, entre tantas práticas desumanas, “a desgraça do homem de cor é ter sido escravizado. A desgraça e a desumanidade do branco consistem em ter matado o homem em algum lugar. Consistem, ainda hoje, em organizar racionalmente essa desumanização” (Fanon, 2008, p. 190). Cabe aqui uma indagação: Por que o homem branco desumanizou o homem preto?

---

<sup>6</sup> Cheikh Anta Diop (1923-1986) foi “[...] cientista [...] (matemático, físico, químico, egíptólogo, historiador, lingüístico)” senegalês, (Diallo e Diallo, 2008, p.220). Deixou contribuições para a ciência, nomeadamente nos campos: antropológico, histórico, linguístico, social. Entre os seus vários livros publicados, destacamos: *Nações Negras e Cultura*, *A unidade Cultural da África Negra* (1982), *A origem africana da civilização: mito ou realidade*. Para saber mais sobre o pensador, leia a obra *Panorama histórico da vida, do pensamento e da obra de cheikh anta diop*. [recurso eletrônico] / [tradução : Humberto Luiz Lima de Oliveira] . –Recife : Ed. UFPE, 2019. disponível em: <https://editora.ufpe.br/books/catalog/view/120/130/362>.

<sup>7</sup> Whole “Soyinka é iorubá. É um dos escritores mais importantes de todo o continente africano, produzindo suas obras literárias e de crítica desde antes da independência nigeriana, em 1960” (Andrade, 2023, s.p.). Durante o seu percurso intelectual foi agraciado com vários prêmios, nomeadamente prêmio Nobel da Literatura (1986) (Soyinka, 2020). Escreveu várias obras, destacamos: *Myth, Literature and African World* (1976) e *The Interpreters* (1965). Para saber mais sobre o autor, leia a sua obra autobiográfica *Aké: os anos de infância* (Tradução: Carolina Kuhn Facchin). Disponível em: <https://www.kapulana.com.br/wp-content/uploads/2020/09/KPLN-AKE-flipbook.pdf>. Acesso em: 10 de nov. 2024.

<sup>8</sup> Engenheiro agrônomo e político, (1924-1973), “Amílcar Cabral é reconhecido mundialmente como um ícone africano da resistência ao colonialismo europeu (Cassiani & Silva, 2022, p.2). Na verdade, “Ele não foi apenas o líder da revolução guineense, mas sim um ícone para outras revoluções pelo mundo, principalmente no continente africano, como em Angola e Moçambique” (Cassiani & Silva, 2022, p.5). Lutou pela emancipação, particularmente dos povos guineenses e cabo-verdianos, tendo considerado a cultura como [...] um método de mobilização de grupo, portanto uma arma na luta pela independência” (Cabral, 1974, p.18).” Isto é, para o mesmo autor, a preservação dos valores culturais dos povos oprimidos não deve ser tarefa menos importante na busca pela independência do jugo colonial. Aqui destacam-se algumas obras de Amílcar Cabral, *A arma da teoria: unidade e luta I*. Lisboa: Seara Nova, 1976(a), *Unity & Struggle Speeches and Writings*. Second Edition. Pretoria: United Press, 2008. Para saber mais, leia CABRAL, Amílcar. *Textos Políticos*. Porto: Edições Afrontamento, 1974.

O pensador explica isso, sem hesitação. É porque “O branco quer o mundo; ele o quer só para si. Ele se considera o senhor predestinado deste mundo. Ele o submete, estabelece-se entre ele e o mundo uma relação de apropriação...” (Fanon, 2008, p. 117). É desta apropriação brutal que levou a desintegração de relações cósmicas. Isso se verifica na exploração da natureza, do homem pelo homem. Diante disso, apelamos que haja uma espécie de redirecionamento do querer, a fim de que haja uma desapropriação, especialmente dos recursos naturais. Em outros termos, acredita-se haver a possibilidade de invés de querer um mundo só para si, que o queira tanto para si e seus semelhantes, quanto para outras espécies. Afinal, há espaço para cada espécie que constitui a diversidade em toda acepção do termo.

Desse modo, apontamos a urgente desapropriação da natureza como forma de fazer (re) nascer uma relação de prudência com relação à biodiversidade em geral, bem como desintegração, se preferir, o abandono, ainda que de forma progressiva, da postura de superioridade assumida pelo Ocidente em comparação com o mundo não ocidental, neste caso, Sul global. No entanto, especificamente na era colonial, a crueldade marcou a relação entre os invasores e invadidos, neste caso, entre brancos e pretos.

A crueldade exercida contra humanidade preta, sobretudo a colonização, a desarmonia com a natureza, por meio de monetarização da mesma por parte do regime capitalista, são exemplos emblemáticos disso. Sem deixar de lado o aspecto de complexo de inferioridade que abala muitas mentes vítimas da colonização europeia. Como superá-lo? Através da reestruturação do inconsciente coletivo. Por quê? Porque “no inconsciente coletivo do *homo occidentalis*, o preto, ou melhor, a cor negra, simboliza o mal, o pecado, a miséria, a morte, a guerra, a fome” (Fanon, 2008, p. 161). Frente a isso, parece-nos fundamental haver compreensão, consideração e, ao mesmo tempo, tolerância, particularmente no que diz respeito a quaisquer diferenças: culturais, sociais, religiosas, apenas citando três exemplos. Deste modo, “Não cessaremos de repeti-lo. Sim à vida. Sim ao amor. Sim à generosidade. Mas o homem também é não. Não ao desprezo do homem. Não à indignidade do homem. À exploração do homem. Ao assassinato daquilo que há de mais humano no homem: a liberdade” (Fanon, 2008, p. 184).

A partir do autor, percebe-se que, particularmente durante o colonialismo, a liberdade foi uma das coisas que os invasores europeus tentaram tirar dos nativos, onde quer que fossem. As suas cosmovisões e o exercício das suas práticas religiosas culturais são exemplos emblemáticos dessa negação da liberdade.

Acreditamos que ninguém se torna humano à medida que cria relações desequilibradas, tanto entre as pessoas da sua cor, quanto das outras cores. Em outras palavras,

ninguém, seja europeu, seja indígena, seja africano, torna-se humano em função de extermínio de qualquer cosmovisão, civilização, modo de vida que lhe difere, a exemplo do que os colonizadores fizeram com os não europeus, como, os africanos. No entanto, o torna humano em razão de reconhecer e respeitar a *humanidade alheia*, assim como preservar e/ou conservar toda a pluralidade de vida, como, por exemplo, o meio ambiente. Nisto, parece-nos razoável passar por uma reorientação de modos de vidas, que uma parte da humanidade tem abraçado. Trata-se de uso de recursos naturais sem precedentes, do qual sentimos seus efeitos, como, por exemplo, o aumento da temperatura global.

O ocidente projetou negativamente a condição de ser preto. Já fomos alvos de perguntas como: “Você (s) vai (ão) ficar aqui no Brasil”? Sempre devolvemos a mesma pergunta, embora com pouca reformulação, “Por que achas que devemos ficar aqui no Brasil?” Perguntas como esta revelam o nível de preconceito que muitos brasileiros ainda têm sobre a África, porque essa pergunta nos dá a entender que o berço da humanidade não é um bom lugar para se viver, o que não corresponde à verdade. A partir de Chimamanda Ngozi Adichie (2019), entende-se que a pergunta evidencia uma história única da África, feita pelo Ocidente. Com efeito, estamos perante “[...] uma verdade toda branca” (Fanon, 2008, 132), portanto, não reflete a realidade africana. Isso denota que estamos perante a reprodução da herança colonial, que desumanizou a personalidade africana, se preferir, o ser africano, atribuindo-o inferioridade em tudo que se possa imaginar, consciente ou inconscientemente.

“O inconsciente coletivo não depende de uma herança cerebral: é a consequência do que eu chamaria de imposição cultural irrefletida” (Fanon, 2008, p. 162). Desse modo, percebe-se que essa imposição cultural revela a impossibilidade da coexistência, particularmente sociocultural. É como se não houvesse/há espaço para tal. Na verdade, houve e há espaço para tal, pois, por exemplo, a existência de uma cultura não depende da eliminação de todas outras e vice-versa. Infelizmente, foi/é o que Ocidente tentou e tenta fazer, enaltecendo a imposição das línguas europeias sobre as africanas, chamando estas últimas de dialetos, retirando-lhes condições de línguas africanas.

No contexto dos países colonizados por Portugal, em África, “[...] a língua portuguesa era a única permitida no ensino escolar, os africanos deveriam aprendê-la no estágio “pré-escolar”, para poderem ingressar no curso primário” (Almeida, 1981, p.46). Isso evidencia a clara pretensão por parte do colonizador português em fazer desaparecer as línguas locais, fazendo prevalecer a sua. Ou seja, na era colonial, Portugal usou a sua língua como um dos mecanismos de dominação, ao colocá-la como a única por meio da qual se efetuasse o ensino escolar. Trata-se de silenciar as línguas locais.

Com efeito, “se quisermos mudar, precisamos estar dispostos a ensinar” (Hooks, 2021, p.93). Ensinar significa acolher a diferença, ver os fenômenos sob várias perspectivas, isto é, entender que o diálogo genuíno, especialmente entre as línguas, pode ser uma ação enriquecedora, na medida que o conhecimento sobre a diferença nos evita entrar em choque que, geralmente, deriva da ausência deste. Ressalta-se que o respeito pela diferença não significa necessariamente excluir as críticas, os questionamentos sobre diferenças das relações humanas, mas é um dos princípios que deve nortear diálogos construtivos em direção a maior compreensão possível da diversidade.

Aimé Césaire (1978) critica a forma pela qual os colonizadores europeus estabeleceram contato com outras civilizações. Ou seja, para o autor, não deveria haver invasão e, conseqüentemente, destruição das culturas encontradas com a justificativa insustentável de ausência de civilização, especialmente no caso dos africanos. Afinal, deveriam apreciar a diferença, se não fossem inimigos da diferença ontológica.

Além disso, Césaire (1978) lançou a crítica sobre a crença da superioridade de pessoa de cor branca em relação à de cor preta, porque acredita que isso não traduz a realidade, que é a diferença biológica, por exemplo, em termos de cores da pele, e jamais com base na crença. O autor propõe ainda a reformulação de tal crença, o que passa pela descrença de superioridade, em toda acepção do termo. No entanto, parece-nos que essas crenças foram/são uma espécie de cultura, passada de geração para geração. Como isso ocorre? Através do racismo, xenofobia, estereótipos, preconceito contra pessoas negras que hoje se vivem no mundo, sobretudo no Brasil.

“A civilização branca, a cultura europeia, impuseram ao negro um desvio existencial” (Fanon, 2008, p.30). Partindo e dialogando com o mesmo autor, percebe-se que isso se deve, entre tantas outras justificativas infundadas, ou seja, a atribuição da selvageria e inferioridade ao corpo negro, ao menos, um/a leitor atento/a a realidades sociais é capaz de compreender isso. Embora os invasores brancos (portugueses, franceses, ingleses...) faziam com que parecesse algo filantrópico, de *humanizar* os seus irmãos *menos humanos*, no fundo, as invasões por eles realizadas foram sinônimo de exploração, particularmente dos recursos humanos e da riqueza material da África, por meio da violência.

Para Fanon (2008), a brutalidade colonial não só explorou, expropriou regiões colonizadas, mas também produziu uma das bárbaras atitudes que expressam a implantação/introdução do complexo de inferioridade a pessoas negras. Isso tem repercutido no imaginário, infelizmente, de muitas dessas pessoas. Segundo Mendy (1994), a resistência contra o regime colonial português na então Guiné Portuguesa, hoje, Guiné-Bissau, gerou

derramamento de sangue, se preferir, mortes, sobretudo por parte dos habitantes locais. Ainda assim, o povo guineense não viu a desistência como a saída da opressão a qual estava sendo submetido pelos portugueses. Ressalta-se que, durante o regime colonial, houve derrotas.

Todavia, derrota não representava submissão total. Com o estabelecimento do domínio colonial, a luta dos subjugados assumiu a forma de resistência passiva não só contra a exploração e a opressão brutais, mas também contra o imperialismo cultural português. Em breve, porém, com uma rica tradição de resistência como fonte de inspiração, a resistência passiva deu lugar ao confronto aberto, que culminou com a declaração de um Estado independente. A dureza do domínio colonial e a sangrenta luta de libertação armada que se seguiu deixaram feridas físicas e emocionais que ainda não cicatrizaram e que, para alguns, talvez nunca cicatrizarão" (Mendy, 1994, p. 10).

Com efeito, acreditamos que há africanos, sobretudo da Guiné-Bissau, que fazem parte daqueles para os quais as feridas, tanto físicas quanto emocionais, estão longe de cicatrizar, pois as pessoas negras continuam sendo mortas brutalmente, sem falar do preconceito e racismo contra elas. Como exemplo, temos a brutal morte, do congolês Moïse Kabagambe, em 24 de janeiro de 2022, segundo a polícia, citada por Pierre e Coelho (2022, s.p.) foi pelos seguintes indivíduos: “Aleson Cristiano de Oliveira Fonseca, o Dezenove; Brendon Alexander Luz da Silva, o Totta; e Fábio Pirineus da Silva, o Belo” — no Estado do Rio de Janeiro— Brasil, traz à memória os piores episódios ocorridos na série histórica humana, colonização seguida ou acompanhada de escravização, e, conseqüentemente, mortes de milhares de africanos, especificamente a partir do século XVI em diante.

Enfatiza-se alguns impactos do colonialismo europeu em África, particularmente na Guiné-Bissau pois, em diálogo com Mendy (1994), percebe-se que ao longo da época colonial, os colonizadores europeus forjaram a inserção das suas práticas socioculturais e suas línguas aos africanos. Isto é, tentaram, a todo custo, desvalorizar, marginalizar e/ou, se possível extinguir, especialmente as culturas e as línguas africanas, em nome da sua suposta hegemonia. Nesta lógica, era preciso submeter africanos a atos desumanos.

Com efeito, submeter a população africana “[...] ao pagamento de impostos, trabalhos forçados, cultivo obrigatório de culturas de exploração, serviço militar e, entre outras coisas [...]” (Mendy, 1994, p. 50), foi uma das características do regime colonial. Segundo o mesmo autor (1994, p. 50), os colonizadores impuseram um sistema de exploração em África, com o “[...] objetivo: explorar os recursos humanos e naturais dos territórios cuja ocupação reivindicavam. Na maioria dos casos estes objetivos só podiam ser atingidos pela repressão”.

Embora pudesse ter havido diferentes formas que os invasores europeus, erroneamente autodenominados de descobridores da África, usaram para dominar a população que se encontravam no continente africano, há algo comum a toda invasão. Trata-se do “[...] uso sistemático da repressão para controlar os nativos descontentes e concretizar os objetivos do colonialismo, característica comum a todos os regimes coloniais em África. Todos estes sistemas, na maioria estabelecidos pela violência, dependiam da coerção e da violência para se manterem” (Mendy, 1994, p. 51). Portanto, “os factos dispensam-nos de provar que o instrumento essencial da dominação imperialista é a violência” (Cabral, 1974, p.10).

Era preciso toda violência e coerção aplicada contra povos nativos? Em afirmativa, não.

Os ocorridos denotam a ausência segundo a qual o ato de “compreender algo novo exige disponibilidade, preparação, exige uma nova formação” (Fanon, 2008, p. 92). Igualmente, exige eliminação de noções preconcebidas, de abraçar o diferente, no sentido de aceitar e respeitar a diferença.

No entanto, o colonizador incutiu na mente do colonizado a ideia de inferioridade, fazendo-lhe querer escapar dessa suposta inferioridade. Assim, “quanto mais assimilar os valores culturais da metrópole, mais o colonizado escapará da sua selva” (Fanon, 2008, p.34). Efetivamente, a assimilação de valores culturais, seja por quem for, sobretudo por coerção, é um caminho que conduz à perda da sua identidade, de sua essência.

Diante disso, parece-nos fundamental haver um processo de desalienação das mentes alienadas. “Sendo o nosso propósito a desalienação dos negros, gostaríamos que eles sentissem que, toda vez que há incompreensão entre eles diante do branco, há ausência de discernimento” (Fanon, 2008, p. 49). Discernimento este, por parte da humanidade negra, de encerrar a sua condição existencial como uma potência em si, digna de respeito e reconhecer que, tanto suas práticas socioculturais quanto suas línguas estão no plano horizontal com as demais. Por outras palavras, não há sequer uma cultura, língua, civilização superior à outra. Já para a humanidade branca, embora nem todos os brancos carecem de capacidades de lidar com o que lhes difere, mas para os que ainda estão nessa condição, apelamos para abrir mão da sua suposta superioridade, deixar racismo e parar de assassinar pessoas negras. O assassinato de George Floyd<sup>9</sup>, em 2020, nos Estados Unidos da América, é um dos exemplos de outros tantos casos semelhantes. Só assim, juntos, podemos construir um mundo menos injusto, mais harmônico e

---

<sup>9</sup> Para saber mais sobre o assassinato de George Floyd, acesse ao portal de notícias UOL, disponível em: <https://noticias.uol.com.br/reportagens-especiais/george-floyd-como-negro-morto-pela-policia-inspira-hoje-luta-antirracista/#cover>. Acesso em: 25 abr. 2025.

seguro para cada um de nós viver, sem distinção de raça, cor, classe social e/ou outras características afins.

A efetivação disso passa pelo esforço conjugado entre todas as categorias: branco, preto, indígena e amarelo. Daí, “juntos protestamos e afirmamos a igualdade dos homens diante do mundo” (Fanon, 2008, p. 104). O autor nos convida a ir além do campo discursivo, o que envolve materializar os discursos, ou seja, torná-los operantes. Trata-se de enfrentar a suposta supermacia branca. Durante o nosso percurso até aqui, vimos que o colonialismo destruiu a base estrutural do povo africano, embora não por completo, ao usar violência e coerção a fim de impor-lhe suas civilizações, desumanizá-lo.

### **6.1. Colonialismo: os portugueses invadiram ou descobriram a Guiné-Bissau?**

Para Almeida (1981) o colonialismo tornou os países africanos mais dependentes, sobretudo dos europeus. Por outras palavras, fez com que houvesse o aumento da dependência econômica dos países da África, tornando-os mais suscetíveis a explorações estrangeiras. Com efeito, “[...] a dependência econômica e política da maior parte dos países africanos não foi ainda eliminada” (Almeida, 1981, p. 10). A Guiné-Bissau é um dos exemplos emblemáticos.

Tendo a diversidade cultural, biológica e sociolinguística como uma das características da nação guineense, entende-se que a conjugação de conhecimento que cada cultura possui é imprescindível para que a educação ambiental decolonial tenha sucesso não só no país, mas além-fronteira. Trata-se de se incorporar conhecimentos locais nos planos curriculares, ou seja, aprender com as práticas culturais das comunidades. “Acontece que a cultura é o próprio fundamento do movimento de libertação e que apenas podem mobilizar-se, organizar-se e lutar as sociedades que preservam a sua cultura” (Cabral, 1974, p.19). Isto é, para o mesmo pensador, não há uma sociedade sem cultura e cada sociedade se identifica com a sua própria cultura.

Na atualidade, ainda é possível ver que a independência econômica permanece como um projeto a ser alcançado, sendo preciso um esforço coletivo entre o governo e a sociedade civil, justamente, para tornar viável a independência econômica. Esforços que passam pela promoção de agricultura local, disponibilidade de microcréditos para, particularmente os agricultores familiares sua produção. Além disso, percebe-se que há necessidade de reconhecimento e valorização do saber local no que diz respeito ao desenvolvimento socioeconômico.

Trata-se da abordagem decolonial, esta que, para além de ir de encontro ao colonialismo e ao capitalismo, propõe incluir os saberes particularmente ecológicos das

comunidades tradicionais e locais, como, os de indígenas da América do Sul e os de manjacos da Guiné-Bissau, nas discussões ambientais, na busca pelas soluções socioambientais. Portanto, a decolonialidade acredita na pluralidade epistemológica (exemplificando os conhecimentos científicos e os tradicionais), desde que cada saber ou conhecimento contribua para o bem-estar comum, para um mundo permeado por relações sustentáveis.

Em um contexto de diferenças, particularmente culturais, parece-nos fundamental criar outras possibilidades que permitam o maior entendimento de diferenças. Com efeito, “o paradigma das modernidades múltiplas, por exemplo, reconhece a diversidade de culturas globalmente localizadas e aceita a possibilidade de formas culturalmente diversas de ser moderno” (Bhambra, 2014, p.143). Ampliamos essa visão, além de reconhecer, é preciso aceitar o diálogo entre as culturais, sem, no entanto, criar um parâmetro hierárquico, o que está além do alcance do sistema colonial.

Durante a colonização, o povo da Guiné-Bissau foi cruelmente tratado pelos portugueses. Os eventos desumanos ocorriam de modo quase que sequencial. Nas palavras de Henriques (2017, p. 79-80), lê-se o seguinte: “Teodora Inácia Gomes, um dos rotos da luta pela libertação, nasceu no Sul, e no sítio onde vivia, Empada, lembra-se de ver as pessoas a serem chicoteadas, a serem agarradas e de lhes baterem até sangrarem, por não pagarem o imposto da palhota.” A mesma autora continua, “um dos episódios mais referidos da história do século XX guineense é o massacre de Pindjiguiti, em 1959: um grupo de trabalhadores da Casa Gouveia fez greve por melhores salários, e a PIDE<sup>10</sup> disparou sobre eles no porto de Bissau, deixando dezenas de mortes e feridos” (Henriques, 2017, p.80). Portanto, a PIDE exerceu poder de dominação, violentando os cidadãos.

O colonialismo deixou impactos negativos, por onde quer que fosse, pois “a sociedade branca destruiu o velho mundo do africano sem lhe possibilitar um novo. Ela destruiu as bases tribais tradicionais de sua existência, barrou o caminho do futuro após ter fechado o caminho do passado (...)” (Fanon, 2008, p.157). Destruiu igualmente as ricas civilizações africanas, justamente por demoniza-las, destruiu meio ambiente etc. Além disso, “na Europa, isto é, em todos os países civilizados e civilizadores, o negro simboliza o pecado. O arquétipo dos valores inferiores é representado pelo negro” (Fanon, 2008, p.160). Além disso, nota-se que o sistema

---

<sup>10</sup> Segundo Pimentel (2011, p.139), PIDE significa “Polícia Internacional de Defesa do Estado”. Para saber mais sobre as funções de PIDE, leia o texto intitulado *A Polícia Política do Estado Novo Português – PIDE/DGS: História, justiça e memória* da autoria de Irene Flunser Pimentel. Disponível em: <https://revista.arquivonacional.gov.br/index.php/revistaacervo/article/view/374/374>. Acesso em: 28 jul. 2024.

colonial tentou, a todo custo, exercer o seu poder de domínio em várias configurações, por exemplo, económica e social nas terras invadidas.

## **6.2. Sistema colonial: a divisão étnica na sociedade guineense e o processo educativo colonial na Guiné-Bissau**

Para atingir os seus objetivos, o sistema colonial português usou diversas estratégias de dominação, de exploração dos povos e territórios por onde passou. Efetivamente, o “sistema colonial trabalhou a divisão étnica em vários momentos, explica o sociólogo Miguel de Barros”, citado por Henriques (2017, p.92). Entende-se que “num primeiro, durante a instalação da administração colonial, houve uma integração das etnias que considerava mais próximas à sua cultura, uma classe média mista que teve acesso à estrutura administrativa colonial” (Henriques, 2017, p.92). Já “num segundo momento, mais crítico, usou a diferenciação para instigar a desconfiança e a luta no seio próprio movimento de libertação”(Henriques, 2017, p.92).

Partindo do sociólogo Miguel de Barros citado/entrevistado por Henriques (2017), entende-se que essa diferenciação cinge particularmente os assimilados, os não assimilados<sup>11</sup> e os cabo-verdianos. Além disso, “conta que, muitas vezes, o chefe de posto que executava as medidas da administração colonial era cabo-verdiano e, para mostrar trabalho feito, obrigava a população a executar trabalho forçado” (Henriques, 2017, p.79). Com base em Henriques (2017), entende-se que o sistema colonial português semeou o ódio entre grupos étnicos guineenses e entre os guineenses e os cabo-verdianos, por discriminar um grupo em detrimento do outro e por privilegiar os cabo-verdianos em relação aos guineenses, mesmo no país destes últimos. Além disso, criou-se um imaginário na cabeça dos assimilados como sendo superiores aos seus compatriotas, neste caso, os não assimilados.

Em África antes do advento do colonialismo, “[...] toda aprendizagem era inseparável da prática. Todos os adultos eram encarregados da formação dos imaturos e de sua iniciação social” (Almeida, 1981, p. 19). Entende-se que o processo de aprendizagem girava em torno dos saberes locais, deixados pelos antepassados. Por outras palavras, as realidades, como, por exemplo, material, social e espiritual, eram ensinadas aos mais novos, o que lhes permitia, à medida que crescessem, uma vivência e, conseqüentemente, incorporação dos preceitos, que cada comunidade tinha como norteador de suas condutas sociais. Respeitar os mais velhos, zelar pelo bem comum são alguns exemplos.

---

11.

Enfatiza-se que o modelo de ensino implantado pelo colono português na então Guiné Portuguesa, que, mais tarde, viria a ser chamada Guiné-Bissau, visava apenas impor modos de vida português aos guineenses. Assim, segundo Almeida (1981, p.42) “Silva Cunha, ministro dos territórios do Ultramar, declarava em 1972:”

A educação deve ser eminentemente pragmática. Ela não teria por objetivo a simples difusão do conhecimento, mas deve visar, antes de tudo, formar cidadãos capazes de sentir plenamente os imperativos da vida portuguesa, de saber interpretá-los e de fazer deles uma realidade constante, a fim de assegurar a perpetuação da nação (Cunha, 1972, p.46 *apud* Almeida, 1981, p.42).

Diante disso, percebe-se que a efetivação da dominação portuguesa sobre o povo guineense passaria por aniquilação completa dos modos de vida da população local, por exemplo, as línguas locais. O sistema de educação colonial apontava para isso, porque “a cada etapa mais o ensino colonial era abstrato, separado da prática, da experiência vivida, do trabalho produtivo, da vida comunitária, o que transformava os estudantes africanos do curso secundário em ‘brancos’, como os chamavam os trabalhadores guineenses” (Almeida, 1981, p.90). Disto, pode-se concluir que um dos objetivos do sistema colonial era *embranquecer* toda população colonizada, com toda acepção da palavra.

Partimos do pressuposto segundo o qual é mais fácil que um/a estudante adquira conhecimento, especificamente escolar, quando as aulas são ministras na sua língua ou na língua que mais domina. Falando da realidade da Guiné-Bissau, desde sua invasão pelo Portugal, lê-se.

A língua portuguesa também permanece como um obstáculo, principalmente para a alfabetização de adultos e o ensino básico nas áreas rurais, mas não há por enquanto indícios de modificação da decisão de adotar a língua oficial desde o início da escolarização. Está prevista a criação de um Centro de Estudos de Linguística Aplicada para normatizar o crioulo e as línguas étnicas guineenses, o que representará a primeira iniciativa de promoção das línguas nacionais (Almeida, 1981, p.181).

A promoção das línguas nacionais, particularmente o guineense (língua mais conhecida como crioulo) no processo de ensino e aprendizagem é uma valia, pois pode possibilitar que estudantes tenham uma maior compreensão de matérias que estão sendo ensinadas, por exemplo, a do domínio da Geografia. Isto é, transcenderão as barreiras que os obrigam, na escola, sobretudo acessar conhecimentos sistematizados apenas através da língua portuguesa, como sempre aconteceu nas instituições de ensino. Sobre o que acontecia na escola secundária da Guiné, Almeida descreve que:

[...] a escola secundária só existia na capital, veiculando uma cultura urbana e eurocêntrica, numa língua estranha ao povo e com uma ideologia que discriminava os africanos, apontando-os claramente como inferiores, incapazes, ignorantes e preguiçosos, devendo ser "salvos" pela "civilização" incorporada em seus colonizadores (Almeida, 1981, p.91).

O projeto de *civilizar* faria jus a toda atrocidade cometida contra os africanos pelos colonizadores europeus? Ou ainda era preciso desumanizá-los para depois *humanizá-los*? Não! Afinal, desde sempre são humanos e civilizados, mas o que foge da racionalidade dos colonizadores é compreender que, no mundo, não há apenas uma civilização, mas há civilizações.

### 6.3. Decolonialidade, Resistência e Redefinição

Ao olharmos para as sociedades humanas, sobretudo quando se trata de diferenças, sejam culturais, sejam sociais, vimos que há um *modus operandi*, que questiona e julga as diferenças enquanto condição humana, apenas a partir do seu olhar eurocêntrico, neste caso, a dita supremacia branca. Nisto, perguntamos como isso se sustenta? Em afirmativa, “mundo que se sustenta por intermédio de um padrão de comportamento que advém de homens brancos e europeus que invadem territórios, subjagam conhecimentos e praticam genocídios na América, em especial, na porção central e sul deste continente” (Veira e Bispo, 2021, p. 5-6). Praticaram genocídios também na África. Inclusive, arrancaram milhares de pessoas, na condição de escravizadas, para virem trabalhar, particularmente nos engenhos de cana de açúcar no Brasil.

A decolonialidade refere-se ao “projeto político-acadêmico” que procura indagar e superar as estruturas de poder que moldam, hierarquizam os conhecimentos e tentam suprimir a diversidade, nomeadamente cultural em nome de uma cultura que julga ser universal, neste caso, a europeia (Grosfoguel *et al.*, p.10, 2018). Disso decorre a necessidade de mobilizar não só os intelectuais que passaram pela ou que ainda estão na acadêmica, mas os que nunca tiveram oportunidade de passar por isso (um considerável número de anciãos africanos e indígenas, por exemplo), para juntos, levar adiante esse projeto.

De fato, os mesmos autores, mencionados no parágrafo acima, lançam crítica a pesquisadores/as que utilizam o termo decolonialidade em seus trabalhos sem nunca dialogar com os autores negros ou indígenas. Por outras palavras, os referidos pesquisadores/as dialogam apenas com os estudiosos que tratam do assunto, mas sob a “perspectiva da população

branca”(Grosfoguel *et al.*, p.10, 2018). Com isto, podemos concluir que estamos perante uma reprodução da colonialidade.

Historicamente, o conceito decolonial está vinculado a lutas anticoloniais que marcaram as independências das antigas colônias e pode ser definido como um processo de superação do colonialismo e das relações de opressão que ele causou (Quijano, 2005). Já o conceito decolonial é tratado na literatura como a busca de meios para desafiar e continuamente romper com a estrutura do poder colonial. É um projeto de transgressão histórica da colonialidade que inclui a luta dos povos historicamente subalternizados (Santos, 2018; Walsh, 2010). Nesse viés, é relevante salientar que, consoante com Viero Taques, Marques e Mise (2023), a educação ambiental pode fundamentar-se em movimentos decoloniais, dadas as possíveis articulações políticas, socioambientais, culturais e a potência das práticas pedagógicas recriadoras de espaços de convivência abertos à produção de múltiplos saberes e de aprendizagens.

O conceito decolonial considera o processo de colonialismo superado, mas leva em conta a colonialidade que constitui um conjunto de práticas opressoras que ainda permanecem muito arraigadas nos países colonizados (Quijano, 2014). Partindo do mesmo autor, racismo, a negação do conhecimento e saberes dos povos originários, a cultura dos povos originários e tradicionais são exemplos. Assim o conceito decolonial não nega o processo de colonialidade, mas procura transgredí-lo mediante processos que consideram a historicidade e a cultura dos povos subalternizados.

O conceito de decolonidade está aliado a um processo permanente de luta, resistência e superação da colonialidade em todos os campos da atividade humana. “Mais do que uma opção teórica, pensar a partir do pensamento decolonial pode significar resistir à dominação epistêmica que também é, talvez, uma das mais significativas formas de colonizar” (Oliveira e Lucci, 2021, p. 12).

De acordo com Aníbal Quijano (2014), vivemos numa sociedade composta por culturas diferentes, que são articuladas por um grupo que, geralmente, impõe-se aos demais. Para articular tais grupos heterogêneos, é necessário mais que a capacidade de impor-se, é preciso a persuasão, o controlo. O autor denomina essa relação social de “paradigma epistemológico da totalidade” (Quijano, 2014, p.300), ou seja, o que vale para um determinado grupo social, vale para o todo.

Assim, no princípio da totalidade, o poder se torna a mais importante forma de articulação social e o todo e as partes seguem a mesma lógica. Em relação a isso, Quijano (2014) chama a atenção para a importância de cada indivíduo, na sua subjetividade e no todo. Cada

elemento de uma totalidade histórica tem sua particularidade, que deve ser considerada. Numa crítica ao eurocentrismo no modo de produção do conhecimento e no controlo da subjetividade, o autor afirma que é preciso descolonizar tais visões. E a luta não pode ser somente contra o dominador, mas contra toda exploração e dominação.

Conclui-se que a concepção decolonial é um campo aberto à coexistência de mais variados conhecimentos, valorizando culturas e tradições invisibilizadas pela colonialidade. Adicionalmente, a educação ambiental decolonial apresenta como indispensável no que diz respeito à articulação dos saberes locais, objetivando propor soluções para a atual desestruturação, particularmente do meio ambiente.

#### **6.4. Educação Ambiental na Guiné-Bissau: um caminho a trilhar?**

As comunidades da Guiné-Bissau, especialmente as de manjacos de *Cadjob*, partindo da minha experiência enquanto membro de uma dessas, procuram, além de respeitar a natureza como um corpo vivo e indispensável à sobrevivência de muitos seres vivos, como os seres humanos, adotar práticas que possam modificar, sobretudo o meio ambiente, com o objetivo de manter a sobrevivência. Enfatizamos práticas como o respeito pelo ciclo biológico das plantas frutíferas, como as mangas. Além disso, cultivar relações sustentáveis, pois não visam acúmulo de bens, no sentido de aguardar para apenas obter dinheiro. Mesmo assim, persiste a separação entre a natureza e sociedade. Sobre este assunto, os autores explicam que

[...] a separação entre natureza e sociedade centrada, sobretudo, na ideia de racionalidade e objetivação em muitas situações faz com que a rica diversidade, não apenas de espécies vegetais e animais, mas sobretudo de culturas, saberes, modos de vida existente no mundo natural, seja ignorada (Veira e Bispo, 2021, p. 7).

A diferença deve ser algo a celebrar e não a extirpar, que não quer dizer não a questionar. Trata-se de haver uma perspectiva que, além não ignorar o mundo natural como indispensável à nossa saudável existência, que coloque a diversidade no centro de atenção.

Em se tratando da educação ambiental decolonial, incluir diversas modalidades, se preferir, métodos de ensino, como, “[...] o estudo da realidade, o estudo científico e os trabalhos práticos [...]” Almeida (1981, p.189), é fundamental. Trata-se de conectar alunos/as com sua realidade material e imaterial. Sobre o objetivo principal de inter cruzar métodos, Almeida (1981, 189) explica que “[...] é procurar habituar o aluno a investigar, experimentar, pesquisar para conhecer em vez de esperar do professor a transmissão unilateral de informações, que

seriam acumuladas pelo estudante sem uma visão crítica da sua real utilidade”. Adicionalmente, é uma forma de possibilitar uma interação dos estudantes com diferentes conhecimentos, bem como admitir que o progresso, especialmente socioeconômico, não se restrinja apenas ao campo científico. Isto quer dizer que os saberes aprendidos com os pais são válidos tanto para nortear as condutas sociais quanto para produção econômica.

O que está acontecendo hoje em África são os desdobramentos do colonialismo, que é a colonialidade, ou melhor, a perpetuação das relações que evidenciam a subalternização e a inferiorização das civilizações, saberes e culturas africanas pelo Ocidente. Na verdade, havendo terminado o colonialismo na África, ainda há colonialidade. Assim cumpre-nos apresentar a diferença entre colonialismo e colonialidade. Segundo Lucini e Oliveira (2021), o colonialismo é um sistema de dominação, opressão, exploração aplicado pelos colonizadores contra os povos colonizados e seus bens. Aqui o termo colonizadores refere-se aos europeus; e colonizados, aos africanos, indígenas e a colonialidade; segundo as mesmas autoras (2021), trata-se de um processo de denúncia e de luta contra as formas de dominação, exploração, subalternizações de saberes tradicionais que ainda há no mundo, mesmo com o fim do colonialismo.

Nisto, como alternativa, busca-se soluções na educação ambiental decolonial para sanar o atual problema, com foco na Guiné-Bissau. Considerando “[...] que as culturas Africanas não serão levadas a sério até que a sua utilização na educação se torne uma realidade” (Diop, 1974, p.22), parece-nos urgente implementar a ambiental decolonial na Guiné-Bissau, a fim de enaltecer as culturas locais e restabelecer uma relação sustentável com o meio ambiente.

Na atualidade, visualizamos vários projetos desenvolvidos para explorar os recursos naturais da África. A *Shell Company* é um dos clássicos exemplos que ilustra bem o neocolonialismo. Para além de explorar recursos naturais, exploram mão de obras baratas da população local, causando efeitos nocivos à saúde, principalmente dos que habitam nas redondezas de onde se extrai petróleo. Cada avanço carrega em si suas consequências, podendo ser positivas ou negativas.

Explicamos o avanço tecnológico, particularmente na área de industrialização em que, por um lado, temos máquinas a substituir o ser humano nas tarefas pesadas, como escavar grandes profundidades e, de outro, temos enorme poluição em decorrência do funcionamento das indústrias.

A expressão “desenvolvimento” pode carregar vários significados, conforme cada grupo social. Para o Ocidente, o desenvolvimento pode se expressar a partir de construções de prédios, de shoppings, de supercomputadores, robôs (que ainda geram desemprego), de transformar o

reino ecológico para o bem de um ser, que é humano. Além disso, vemos que o aumento do Produto Interno Bruto (PIB) é um dos indicadores do dito “desenvolvimento”. Entretanto, a ideia do desenvolvimento é polissêmica, isto é, envolve a noção de “bens e serviços” e, por outro, “valores sociais” (Ki-Zerbo, 2009, p.134). Portanto, no contexto africano, os valores sociais podem ser entendidos como a prática de solidariedade, de cooperativismo, mas, no Norte Global, parece que isso não faz sentido. Por isso, assiste-se

os desastres ambientais causados por mineradoras, vazamentos de petróleo, desmatamento desenfreado das florestas, negativa de direitos às minorias e o assassinato de povos inteiros e seus modos de viver são justificáveis diante da garantia que uma determinada humanidade terá acesso a tudo de bom que o desenvolvimento pode produzir (Mageste, 2023, p.11).

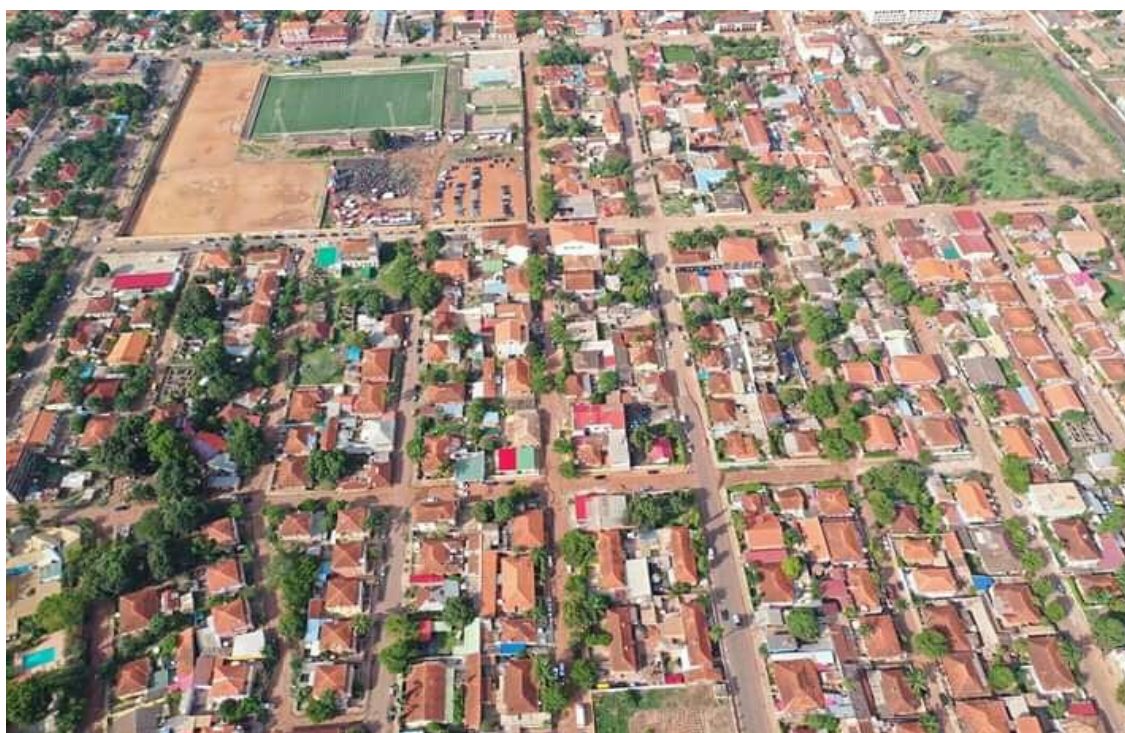
Em virtude disso, percebemos a importância de uma sociedade que preze mais para as questões coletivas que individuais. A produção de modos harmônicos, sobretudo com o meio ambiente, passa pela edificação e manutenção de vida com base na solidariedade. Trata-se de enaltecer o valor solidário para com o outro que os lucros. O que envolve também a criação políticas viradas à inclusão social em termos de acesso igual aos bens socioeconômicos (Locateli e Wenczenovicz, 2021).

Assim, acredita-se que a educação ambiental decolonial possui uma potencialidade transformadora à medida que torna possível a reconexão da sociedade com suas práticas socioculturais, ora desvalorizadas pelo colono europeu, seguindo na direção de superar os entraves impostas pelo colonialismo, e, conseqüentemente, construir uma sociedade mais saudável e sustentável.

Te (2021) aponta vários autores africanos e não africanos com pressupostos decoloniais, visando recuperar saberes silenciados dos povos africanos, ou melhor, “decolonizar as pseudo-histórias sobre os africanos”. De qualquer forma, pode-se destacar, por exemplo, Albert Memmi, Wole Soyinka, Valentim-Yves Mudimbe, Joseph Ki-Zerbo, Paulin J. Hountondji, Chinua Achebe, Oyèrónke Oyèwùmí, Frantz Fanon, Aimé Césaire, Elikia M'Bokolo, Célestin Monga, Carlos Lopes e entre outros/as. As suas perspectivas analíticas e interpretativas da(s) realidade(s) africana(s) partem da compreensão dos efeitos micro e macro do colonialismo. Antes demais, como assevera a professora queniana Njoki Nathani Wane (2006), o colonialismo europeu deixou marcas imperecíveis na passagem, sócio-política, histórica e econômica dos povos africanos (Té, 2021).

A República da Guiné-Bissau “[...] é considerada um dos países mais ricos em biodiversidade da África Ocidental e com uma costa marinha beneficiária do fenômeno de ressurgência [...]” (Guiné-Bissau, 2011, p.1). No entanto, a colonização portuguesa invadiu seu povo e suas terras, impactando negativamente as relações dentro da sociedade, tal como o meio ambiente. Dentro da sociedade, houve uma tentativa de supressão e de desvalorização de práticas culturais locais (Cabral, 1974). Tudo isso fez com que as comunidades locais perdessem um pouco de conexão com o meio ambiente. Em se tratando da Guiné-Bissau, importa-nos apresentar, na sequência, a imagem aérea da capital Bissau (Figura 2). Enfatizamos que a imagem não engloba toda a cidade, como se pode ver.

Figura 2- Imagem aérea de Bissau



Fonte: Albano Barai, 2019.

A Guiné-Bissau, assim como o Brasil, é ex-colônia de Portugal. Por mais de trezentos anos esteve sujeita a Portugal como colônia até a declaração de sua independência em 1973, tornando-se a primeira colônia portuguesa da África a separar-se oficialmente de Portugal (Amado, 2005). Porém, mesmo após o processo de independência, marco histórico para a população local, conforme Ávila (2022), não houve uma reestruturação do sistema educacional. A independência marcou a história, mas não propiciou o desenvolvimento do país. Segundo o mesmo autor, a língua portuguesa era obrigatória nas escolas, mudando a tradição local por obrigar a mudança no idioma local, falado tradicionalmente pela maioria da população.

O sistema educativo guineense, mesmo após a independência, em 1973, sempre reforçou valores portugueses, enaltecendo e criando o desejo nos estudantes de estudar em Portugal, o “país dos sonhos” de muitos guineenses (Té, 2021). O ato de ser educado nessa perspectiva, fez com que muitos se separassem dos saberes e cultura de seus antepassados, os conhecimentos acadêmicos das práticas culturais.

Surgem algumas preocupações na Guiné-Bissau, relacionadas com o meio ambiente, na década de oitenta, apresentadas por Té (2021), relacionadas à água, saneamento e à desertificação, representando o início das mudanças nas políticas econômicas, porém, as questões ambientais não haviam ainda recebido a atenção necessária. Muitos problemas permeiam ainda hoje o cotidiano dos guineenses, especialmente as comunidades insulares pertencentes as áreas habitadas do Arquipélago das Bijagós.

Nesta averiguação, a decolonialidade da educação a partir de múltiplas dimensões – políticas, sociológicas, educacionais, surge como uma forma da representação e da busca tanto da história quanto do reconhecimento da dignidade humana (Té, 2021).

A proposta de educação ambiental decolonial é um elo que possibilita a reconexão dessas sociedades com o meio ambiente. Trata-se da promoção de conhecimentos locais e as práticas culturais no ensino formal, a fim tornar suas realidades visíveis nos manuais educativos.

Considerando a atual crise ecológica, especificamente na Guiné-Bissau, acredita-se que a incorporação dos conhecimentos das comunidades locais nos currículos escolares vai auxiliar na conservação do reino ecológico, dando, assim, condição para a continuidade de várias espécies.

Té (2021) sugere que a educação decolonial guineense deve estar fundamentada nas múltiplas percepções africanas que dão sentido à existência das pessoas com dignidade, sendo que a espiritualidade é um processo de luta, de autorecuperação das bases ancestrais e o conduto para uma libertação plena, por isso, a própria espiritualidade encontra-se no coração de qualquer ser humano. Ela é que busca fazer uma ligação com as nossas almas próprias, com os mundos da natureza, dos vivos e dos não vivos. Ela permeia quase todos os domínios da vida dos africanos.

Historicamente, a espiritualidade tem servido como fonte pessoal e comunitária de libertação, consolação, esperança, transmitindo os seus valores humanísticos (Te, 2021, p. 143). Particularmente em Guiné-Bissau, com efeito, a educação ambiental decolonial busca enaltecer as perspectivas educacionais africanas, com base nos seus conhecimentos tradicionais, para daí incorporá-las no currículo, sobretudo a partir da primeira classe até a 12ª classe.

Isto requer mobilizar as diferentes abordagens socioculturais carregadas por cada grupo étnico guineense, bem como a forma pela qual eles lidam com os recursos naturais. Além disso, acredita-se que a educação ambiental decolonial vislumbra as capacidades em termos de conhecimentos que nos possibilitam outro olhar sobre como lidar com a biodiversidade.

A melhor compreensão da importância da educação ambiental decolonial na Guiné-Bissau passa necessariamente pela análise histórica do colonialismo na nação. Há séculos, o país passou pelo domínio colonial português, tendo seus recursos naturais explorados e seus povos escravizados. Esse domínio colonialista provocou, entre tantas outras coisas, a extinção de certos conhecimentos, em nome da “civilização”.

Nisto, entende-se que a educação decolonial vai na contramão das persistentes heranças coloniais na sociedade guineense, criando, assim, um espaço em que os saberes tradicionais possam expressar-se. Para tal, consideramos fundamental estabelecer um plano educativo para educar no caminho da cidadania responsável, exige novas estratégias de fortalecimento da consciência crítica, a fim de habilitar grupos de pressão para uma ação social comprometida com a reforma do sistema capitalista.

A reflexão crítica deve gerar a práxis, isto é, ação – reflexão – ação, Freire (2013), e a educação ambiental, ao formar para a cidadania ativa e igualitária, vai preparar homens e mulheres para exigir direitos e cumprir deveres, para a participação social e para a representatividade, de modo a contribuir e influenciar a formulação de políticas públicas e a construção de uma cultura de democracia (Junior e Pelicioni, 2014, p.7).

A educação ambiental decolonial configura-se como uma das possibilidades que nos leva a direção contrária, neste caso, a do desenvolvimento acelerado. Esse não tem na sua pauta tolerância as mais variadas espécies existentes. Por extensão, a educação ambiental decolonial pode levar-nos a *re-harmonizar* com a natureza em geral, porque reconhece o caráter organizacional da natureza da qual o ser humano é uma das partes.

Desse modo, a educação ambiental decolonial visa promover uma interação saudável entre diferentes partes da mesma natureza, particularmente entre os seres humanos e não-humanos. Ainda, busca revitalizar ou enfatizar as relações que os grupos minoritários têm desenvolvido com o meio ambiente. Exemplo, o modo como os indígenas lidam com a natureza. Semelhantemente, a conhecida filosofia Ubuntu, que enaltece a cooperação e harmonia tanto no seio social quanto entre a sociedade e demais seres existentes, merece especial atenção.

Ressaltamos que vamos abordar sobre a filosofia Ubuntu no capítulo a seguir para justamente refletirmo-nos sobre as suas contribuições para a possível re-harmonia<sup>12</sup> cósmica.

Entretanto, “o modelo capitalista, baseado na inclusão de um estado de bem-estar social, não se sustentou com a adoção da política neoliberal, gerou contradições que agravam a exclusão social” (Locateli e Wenczenovicz, 2021, p.447,448). Diante disso, parece-nos necessário haver o equilíbrio entre todas as formas de sustentabilidade.

Com efeito, a sustentabilidade compartimentada tende a inclinar mais para uma das suas facetas. Nisto, pensá-la holisticamente coaduna com a evidente necessidade de conservar a biodiversidade. Por conseguinte, verifica-se que há tendência de priorizar a sustentabilidade econômica em detrimento à social e à ambiental, o que compromete o nosso viver e, muito provavelmente, compromete as futuras gerações. Isto é, a sustentabilidade focada no econômico, no crescimento do produto interno bruto, rendas, industrialização, consumo, avanço tecnológico e modernização social é um “equivoco porque minimiza a relevância da promoção da dignidade em diversos sentidos” (Locateli e Wenczenovicz, 2021, p.452). Desse modo, percebe-se que a concentração em sustentabilidade econômica impacta negativamente, especialmente o meio ambiente pelo que se sugere a mudança de perspectiva. Daí decorre a necessidade de dialogar com outras formas educacionais, neste caso, a educação ambiental decolonial, a fim de superar os espólios coloniais.

Ademais, observa-se que o colonialismo fez com que grande número da população desprezasse seus conhecimentos tradicionais, sobretudo linguístico. Assim, a superação de tudo isso exige um trabalho em conjunto, principalmente entre o governo guineense e sociedade civil. Além disso, parece-nos necessário capacitar recursos humanos, neste caso, os/as professores/professoras, a fim de ministrar aulas em matéria de educação ambiental decolonial. Por extensão, igualmente, supõe-se que é preciso incentivar toda comunidade guineense a se envolver na produção do conteúdo curricular, afinal se trata de colocar nos documentos os conhecimentos guineenses. O próximo capítulo será dedicado a análise do conteúdo das entrevistas.

---

<sup>12</sup> Aqui, o termo re-harmonia significa processo de nutrir relações sustentáveis, olhar para a biodiversidade como necessária e, talvez, indispensável para a saudável coexistência no seio planetário. Ela vai contra a monetarização de diversas espécies e da privatização de recursos naturais (uma das características do sistema capitalista). Trata-se de um viver sustentável, o que ainda pode ser encontrado, por exemplo, na perspectiva filosófica Ubuntu e nas comunidades tradicionais.

## 7. ANÁLISE E DISCUSSÕES DOS RESULTADOS DAS ENTREVISTAS

Considerando a necessidade de garantir o sigilo dos professores entrevistados, os seus nomes não serão mencionados, exceto a escola onde fizemos entrevistas, que é Unidade Escolar Jorge Ampa Cumelerbo. Os professores entrevistados possuem formação superior em seguintes áreas: Licenciatura em Língua Portuguesa, Bacharelados em Biologia/Química e em Geografia/História. 2 professores têm Bacharelado em História/Geografia; 1 possui bacharelado em Biologia/Química e Licenciatura em Língua Portuguesa e 2 possuem Licenciatura em Língua Portuguesa.

Enfatizamos que, nesta parte do texto, os 3 pontos reticências significam repetição da palavra que as precede por duas ou três vezes. Êh, âh, ee, eee, significam pausas reflexivas. Os três pontos dentro de colchetes significam a supressa, como é do conhecimento de muitas pessoas. Ressaltamos que atribuímos nomes fictícios para os nossos entrevistados. Eis os nomes: P1, P2, P3, P4 e P5. Efetivamente, entrevistamos um total de 5 professores.

Temos um total de 13 perguntas e ambas foram respondidas pelos entrevistados. Entretanto, optamos por analisar 7 das 13, por razão do nosso escopo. Eis as perguntas que não são objeto da análise: Qual é o seu nome completo? Você é professor/a de qual área/disciplina? Qual é o seu último grau acadêmico concluído (bacharel, licenciatura, mestrado ou outro)? Há quantos anos você trabalha como professor/a? Já realizou ações em educação ambiental numa perspectiva decolonial? Quais? Na sua ideia, de que forma a educação ambiental decolonial pode contribuir para estabelecer uma relação equilibrada entre a humanidade e o meio ambiente?

Como vimos no capítulo 4, o colonialismo foi uma das práticas mais bárbaras e desumana de todo tempo. Por exemplo, segundo Cá (2000, p. 6) “[...] a cultura dos povos africanos foi profundamente afetada pelo impacto do colonialismo português,” sobretudo na Guiné-Bissau.

Em relação ao colonialismo, afirma-se que todos os entrevistados afirmaram ter ouvido o termo. Assim, ao responder à pergunta: **Você já ouviu falar sobre o colonialismo? Se sim, fale sobre**, um dos entrevistados afirma: “Bom, no meu ponto de vista, colonialismo tem a ver com a ocupação ilegal de um território alheio, ee (pausa reflexiva), como, pronto, aconteceu com o nosso território, que foi ocupado de uma forma indevida por um outro país. Instalaram aqui durante muitos anos e exploraram-nos, tiraram-nos muitos recursos e conseqüentemente até colonizaram a nossa, âh (pausa reflexiva), a nossa mente, posso assim dizer, porque há várias influências também que a colonização deixou... marcas, deixou muita

influência até na forma de pensar. E, acho que isso tem a ver mais ou menos com o colonialismo” (P1, 2025). Isso denota os impactos negativos da colonização e os seus desdobramentos ainda presentes nas sociedades colonizadas, especificamente a guineense, “colonizaram a nossa âh (pausa reflexiva), a nossa mente” (P1, 2025). Assim, a descolonização, sobretudo das mentes passa pela valorização das realidades socioculturais, saberes e línguas locais.

No que diz respeito à educação ambiental, todos os entrevistados disseram ter ouvido sobre, mas de uma forma superficial, ou seja, nunca tiveram oportunidade de aprender formalmente. Com efeito, ao responder à pergunta: **Já ouviu falar da educação ambiental? Se sim, compartilhe o seu entendimento sobre o tema.** O entrevistado não hesita em responder: “Educação ambiental, tenho ouvido assim por alto, mas na escola nunca, nunca. Sempre ouço pessoas dizendo que a educação ambiental, nunca tem acesso àquilo, mas aquilo que eu posso destacar, ou seja, argumentar aqui, é que a educação ambiental para mim é uma área, por exemplo, que tenciona formar pessoas ou cidadãos conscientes e responsáveis relativamente ao ambiente. Nessa área, acho eu que êh (pausa reflexiva) as pessoas aprendem valores, atitudes e conhecimentos, têm algumas habilidades que vão levar as pessoas a adotarem certas práticas ou certos comportamentos quanto, é... ao ambiente, ou seja, como podem lidar diariamente com o ambiente” (P3, 2025).

Com este excerto, podemos chegar a duas inferências possíveis. Primeira, a educação ambiental formal não é ensinada nas escolas públicas guineenses, porque a “educação ambiental, exatamente, como, aqui na Guiné-Bissau, nós não temos ainda essa cadeira que se fala sobre a disciplina, êh (pausa reflexiva), que se fala sobre a educação ambiental no nosso ensino” (P4, 2025). Segunda inferência possível é que há um reconhecimento da importância da educação ambiental. Com efeito, não basta reconhecer a importância da educação ambiental, como também possuir conhecimento sobre. Trata-se da constância na aplicação da educação ambiental quotidianamente, embora ainda persistem os impactos do colonialismo na Guiné-Bissau, especificamente no setor de ensino.

Sendo assim, pergunta-se: **Já percebeu ou observou os impactos do colonialismo durante o seu período de docência? Se sim, quais foram/são eles?** “Sim, bom, acho que no âmbito didático, sim, eu já observei, porque, bom, tem a ver mais com recursos didáticos. Nós trabalhamos geralmente com materiais vindos, (pausa reflexiva), como é que é? — Nesse caso, do país colonizador, Portugal. Então, muitas vezes, o que acontece é que esses materiais não são adaptados ao nosso contexto e à nossa realidade (P1,

2025). Além disso, “[...] já observei os impactos, âh (pausa reflexiva) do colonialismo na... minha atividade de docência. Primeiramente, falo da língua. A língua utilizada para a docência na Guiné-Bissau, ou, aliás, a língua oficial no país, é a língua portuguesa” (P2, 2025).

Como essas afirmações, entende-se que as realidades guineenses são relegadas a segundo plano, desprestigiadas, desvalorizadas. Por outras palavras, percebe-se que a importação dos recursos didáticos de Portugal para a Guiné-Bissau, com conteúdos distantes da realidade guineense significa uma colonização mental profunda, por consequência disso, há perda da identidade, alienação. Não estamos a dizer que não se deve importar matérias didáticas para Bissau, desde que condizem com as realidades da Guiné-Bissau. Por extensão, presume-me que, diante de dezenas de línguas nacionais, ter apenas a língua portuguesa, no contexto do processo de ensino guineense, é um caminho para, se possível, eliminar as línguas locais paulatinamente, portanto, estamos perante a colonialidade. Nisto, parece-nos urgente valorizar as línguas e os conhecimentos locais.

No que diz respeito à conservação do meio ambiente na Guiné-Bissau, pergunta-se: **Durante a sua docência, você já trabalhou com textos e/ou atividades relacionadas à preservação do meio ambiente na Guiné-Bissau? Se sim, explique como e em que ano (s).** Dos 5 entrevistados, 4 disseram ter trabalhado com os textos que dizem respeito à conservação ambiental, apenas 1 disse que não o fez. Eis a resposta sobre a pergunta ora colocada: “Sim, durante a minha atividade da docência, âh (pausa reflexiva), já falamos sobre, portanto, a conservação do meio ambiente na disciplina de didática de língua portuguesa. Foi em 2022 que abordamos essa matéria no texto da língua portuguesa”. Como foi abordado? “Sim, abordamos isso na aula, portanto, na atividade da leitura e... compreensão exatamente da leitura do texto narrativo e... também fizemos questão de explorar as personagens, aquelas categorias narrativas, onde tiramos a lição moral, âh (pausa reflexiva) de que havia pessoas que pegavam lixo e deitavam no mar, e há pessoas que estavam a aconselhar de que não devem deitar o lixo, portanto, ao mar, porque, podem, portanto, aniquilar aqueles animais aquáticos que são importantes para o recurso do país. Então, ali, o aconselhamento foi dado por uma personagem, depois tiramos lição de moral de que o nosso meio ambiente deve ser a nossa preocupação. Temos que conservá-lo, porque tendo o meio ambiente confortável, portanto, isso vai contribuir para o desenvolvimento e o bem-estar e da saúde da população” (P2, 2025).

Se o meio ambiente merece a nossa preocupação, então deve haver uma educação ambiental ativa e partilhada para orientar as nossas ações em direção à sustentabilidade. Esta

pode ser alcançada mediante a colaboração, a cooperação, a capacitação, a construção inclusiva de conhecimentos, a educação, o engajamento, o comprometimento de todos atores sociais com a biodiversidade. Além disso, ela pode ser alcançada quando a sua busca se torna uma obrigação, uma atividade quotidiana, uma necessidade para satisfazer. Assim, podemos ter um mundo com menos perturbações socioecológicas sobretudo. Por extensão, parece-nos fundamental valorizar conhecimentos locais, particularmente no processo de ensino.

Nessa ordem de ideia, perguntou-se: **Você valoriza/preserva os conhecimentos locais nas suas aulas de educação ambiental? De que forma?** Como resposta, “Não, nunca aprendi isto na escola, nunca trabalhei com textos, bom, eu não posso [...] dizer sobre a valorização, de, desse conhecimento, uma vez que não aprendi nada sobre isto” (P3, 2025). Ressalta-se que todos os entrevistados afirmaram que nunca deram aula de educação ambiental.

Isto nos leva a duas inferências: primeira, não se ensina educação ambiental nas escolas; segunda, os conhecimentos locais estão longe de serem integrados aos currículos de ensino guineense. A ausência da educação ambiental pode ser um dos entraves quando se pensa em construir e nutrir relações saudáveis entre a humanidade e a variabilidade biológica, posto que o viver sustentável se aprende. Portanto, todos nós devemos a aprender e continuar aprendendo a viver sustentavelmente, caso não, pode haver a “queda do céu”, como sustentam Kopenawa e Bruce (2015). Adicionalmente, parece-nos fundamental integrar a educação ambiental decolonial no processo ensino e aprendizagem.

Considerando o exposto no parágrafo anterior, indagou-se: **“Você já ouviu falar da educação ambiental decolonial? Se sim, fale tudo o que sabe sobre a educação ambiental decolonial.”** Como respostas, temos: “Sim, sim, ouvi falar, até hoje, essa situação, pensamento em termos de tratar certos conhecimentos que adquirimos dos europeus colonizadores. Essa tendencia, né? Para mim, a educação ambiental decolonial significa que, ãh (pausa reflexiva), bom, talvez, não é negar tudo sobre o conhecimento que os europeus produziram, neste caso, Portugal, que é nosso colonizador. Mas diminuir essa influência muito, para nós, com o nosso ponto de vista, o nosso conhecimento, basearmos isso mais para a nossa própria experiência, quer dizer, conhecimento aqui dentro, invés de fora, como defendem, até neste preciso momento que estamos a falar, como defendem muitos, né, dizem que por isso estamos a fracassar” (P5, 2025). Efetivamente, dos 5 professores entrevistados, apenas 1 diz ter ouvido falar.

Com o excerto acima, percebe-se que houve e ainda há uma espécie de transferência de conhecimentos dos colonizadores para os colonizados. Essa transferência visa, especialmente, invisibilizar, destruir e negar sistematicamente os conhecimentos tradicionais

como válidos. Entende-se que tudo aconteceu em nome da suposta superioridade dos conhecimentos dos invasores/colonizadores em detrimento dos invadidos/colonizados. Portanto, infere-se que os colonizadores não são capazes ou não estão interessados em valorizar conhecimentos outros. Decifra-se que o termo decolonial é novo para a maioria dos professores entrevistados e, quem sabe, para um considerável número da população guineense. À vista disso, parece-nos pertinente haver conteúdos decoloniais particularmente no sistema do ensino, afinal, os currículos não são neutros, pois sempre visam alcançar um objetivo.

Diante dos desequilíbrios ecológicos, parece-nos urgente mobilizar diferentes conhecimentos a fim de atenuá-los. Para isso, questionou-se: **Na sua ideia, de que forma a educação ambiental pode contribuir para estabelecer uma relação equilibrada entre a humanidade e o meio ambiente?** As respostas foram: “Ok, de forma que isso pode contribuir para uma relação equilibrada entre a humanidade e... o ambiente ou meio ambiente, é que como já disse destaquei aqui questão de que conhecimento em que a pessoa vai apreendendo nesta área que é educação ambiental, vai apreendendo valores e atitudes, alguns conhecimentos, e para poder adotar, ter um comportamento sustentável, âh (pausa reflexiva) quanto como lidar com o meio ambiente” (P3, 2025). Isto é, no seio da biodiversidade, não se pode comportar sustentavelmente sem a educação, principalmente a ambiental. Por quê?

Porque “hoje, por exemplo, ali perto, no Senegal, a quem disse que as pessoas estão a ser ensinadas como reflorestar, como cuidar, por exemplo, como defender de, de ventos que carregam poeiras do Saara para esses países limítrofes, tudo isso é uma educação ambiental é que está em ação. A relação já existia, só que nós é que estávamos a destruir essa relação. Então, destruindo essa relação, acabamos de descobrir de que devemos voltar e construir essa relação com o ambiente, porque, senão, nós dependemos do ambiente e o ambiente depende de nós. Se um desaparecer, o outro também vai desaparecer. Outro sentirá muito mais as consequências, sentirá muito mais dificuldades. Por isso é que deve haver âh (pausa reflexiva) essa educação ainda muito mais cedo. Se eu for um decisor político ou qualquer, isso que eu defenderia. As pessoas com experiências, que são pais, começaram isso já, com as crianças dentro da casa antes de partirem para as salas de aulas” (P5, 2025).

O entrevistado (P5, 2025) ilustra que, em algum momento da história humana, havia um certo equilíbrio relacional entre a humanidade e o meio ambiente. No entanto, presume-se que foi interrompido pela modernidade e o mundo capitalista, que sobrevive pela maximização de lucros. Em adição, ele sugere que os pais devem contribuir para os seus filhos, ensinando-lhes como lidar com o meio ambiente em suas casas. Por outras palavras, o processo de ensino não se deve restringir aos espaços escolares. Portanto, um mundo melhor depende da boa

educação que integra várias vertentes educacionais, visando cada vez mais difundir práticas sustentáveis.

Na sequência, faremos análise de categorias que emergiram nas entrevistas com os professores (quadro 5). Nesta análise, buscaremos entender, sobretudo, os impactos do colonialismo no processo de ensino básico e secundário na Guiné-Bissau, assim como a importância da educação ambiental face aos desequilíbrios ambientais. Com efeito, articular as entrevistas com bibliografias usadas nesta dissertação, de modo a identificar convergências e/ou divergências.

Quadro 5 — Categorias que emergiram nas entrevistas com os professores

| Categorias analíticas           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|---------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Conhecimento tradicional</b> | “Os conhecimentos tradicionais, até hoje, são aqueles que vamos buscar, depois, para os transformar em conhecimentos científicos. Ninguém pode negar essa contribuição, como esses conhecimentos, é só dar esse conhecimento em que determinados conhecimentos podem cruzar e podemos tirar o melhor para toda a humanidade, para todas as pessoas.” (P5, 2025). Dito de outra forma, é momento de cruzar conhecimentos (tradicionais X científicos), a partir daí, construir novos em prol da sustentabilidade do planeta Terra como um todo.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| <b>Impactos do colonialismo</b> | <p>Os entrevistados mencionam os impactos positivos e negativos do colonialismo no que diz respeito ao ensino formal. Quanto ao positivo, “nós sabemos ler escrever hoje e escrever é através do colonialismo” (P4, 2025).</p> <p>Quanto ao negativo, trata-se da “[...] questão da proibição da língua, do uso da língua crioula, sobretudo nas escolas”. “Impactos negativos, eu nunca vi também um livro, então, escrito [...] crioulo, então, [...] é só a língua portuguesa, que não devia também ser assim, [...] temos o nosso crioulo que é a nossa identidade, não pode ficar assim [...]” (P4, 2025).</p> <p>Por extensão, temos “[...] a questão da proibição da língua, do uso da língua crioula, sobretudo nas escolas. Estamos a aprender a língua portuguesa. É outra coisa que eu posso enxergar como um dos impactos” (P3, 2025). Por experiências próprias, eu era chefe da disciplina e fiscalizava a turma no sentido de, caso escutasse alguém a falar em outra língua que não fosse português, exceptuando as aulas de inglês e francês, aplicar-lhe uma multa, conforme estabelecido pela maioria da turma. Portanto, contribuí, sem saber, para não integração das línguas locais, especificamente na sala de aula.</p> |
| <b>Perenidade de vida</b>       | “[...] o ser humano tem de... preservar o ambiente para... que a sua vida possa continuar a, a existir, porque há muitos fenômenos, aquecimento global, por exemplo, alterações climáticas, que eu referi há bocado” (P1, 2025).                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |

|                              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                              | Além disso, “[...] a forma que pode ser útil para relacionar o meio ambiente e o homem, há que haver uma, uma sensibilização à humanidade para ter um conhecimento sólido e eficaz, sobre a importância do meio ambiente. Dizemos que nossa vida está relacionada ao meio ambiente. Se o meio ambiente for destruído, realmente vai ser um prejuízo para nós” (P 2, 2025). Portanto, há uma preocupação com as crises ambientais em que cada um de nós deve conservar o meio ambiente direto ou indiretamente.                                                                                                                                                                                          |
| <b>Oralidade</b>             | “E também a oratura, é... questão de... conhecimento oral assim, é... esse tipo de conhecimento não é valorizado. Obviamente, isto não é valorizado, nós estamos constantemente a aprender aquilo que é dos brancos, por assim dizer” (P3, 2025). A valorização de oralidade significa também a valorização cultural, pois é uma das formas de expressão cultural. Por isso, é vital.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| <b>Preservação ambiental</b> | “A preservação de ambiente aqui normalmente não vem como educação básica, como educação escolar, dentro das escolas. Então vem a educação que nós ouvimos através de programas, rádios, televisões, através de grandes ONGs, como Tininguena, né?” (P5, 2025). “Nunca...” (P3, 2025), ou seja, quase não se fala da preservação ambiental. Assim, entende-se que a preservação ambiental não é algo que se ensina nas escolas tanto no ensino básico quanto no liceu. Isso revela a falta de comprometimento do governo da Guiné-Bissau com a sustentabilidade ambiental.                                                                                                                               |
| <b>Abordagem de aula</b>     | <p>“O quê que eu faço? Se você é do Sul, logo começo a falar de Cantanhez, que é a nossa maior reserva natural de floresta. Se você é de Leste, então, começamos a falar dos solos, que são rochosos, né? Se você é de, de zona Norte, por exemplo, região de Oio, então, como tem terras úmidas, né, por isso praticam agricultura.” (P5, 2025).</p> <p>“Eu abordei este texto para mostrar para os alunos que as práticas abusivas sobre as pescas tradicionais não cumprem com as leis exigentes na Guiné-Bissau” (P4, 2025). Com isso, percebe-se que ainda prevalece o sistema de ensino no qual há pouco espaço para a construção conjunta de conhecimentos entre professor (s) e estudantes.</p> |

Fonte: Produzido pelo autor, com dados da pesquisa (2025).

Com efeito, os resultados de análise categorial expõem a relevância tanto entre as categorias quanto para compreender a vitalidade da educação ambiental como necessária para enfrentar crises socioambientais. Adicionalmente, expressam a necessidade de valorização da oralidade, ou seja, dos saberes e conhecimentos expressos oralmente, porque “[...] esse tipo de conhecimento não é valorizado” (P3, 2025). Efetivamente, isto constitui a negação das culturas/saberes africanas como válidos, em especial guineense, pois, segundo Bá, (2010), no contexto africano, a oralidade, para além de ser um berço de conhecimentos, é através dela que se transmite conhecimentos, sobretudo dos mais velhos aos mais novos. Portanto, parece-nos

fundamental haver espaço onde não é mais a forma pela qual se apresentam os conhecimentos (oral e/ou escrita) que determina seus valores, mas a sua consistência no espaço e no tempo.

Se a relação do mundo moderno com a natureza baseia-se na exploração e na apropriação dos recursos naturais, de fato, “a relação do homem tradicional com o mundo era, portanto, uma relação viva de *participação* e não uma relação de pura utilização” (Bá, 2010, p.189). De forma mais simples, a sustentabilidade é algo inerente a essa tradição, porque, nela, não há relação de apropriação do reino ecológico, mas, sim, de criar condições para continuidade da existência múltipla saudável no seio da biodiversidade. Ademais, “na sociedade tradicional africana, as atividades humanas possuíam frequentemente um caráter sagrado ou oculto, principalmente as atividades que consistiam em agir sobre a matéria e transformá-la, uma vez que tudo é considerado vivo” (Bá, 2010, p.185). Isto quer dizer que nem tudo deve ser transformado, posto que a má intervenção na natureza pode resultar em desequilíbrio. A atual crise ambiental é um dos exemplos. Diante do exposto, a educação ambiental crítica é necessária.

A educação ambiental crítica envolve “[...] encontrar uma forma integrada de ler e interpretar o meio ambiente e atuar sobre ele, o que só é possível quando se tem em vista um tipo de questionamento crítico que envolve o próprio homem [...]” (Ramos, 2001, p.17). Trata-se de assumir a postura que nos leve a ler bem e interpretar bem as nossas ações, principalmente à luz da sustentabilidade ambiental. Isso requer de nós aplicação da perspectiva crítica da educação ambiental. “Esta tendência crítica da Educação Ambiental tem entre seus objetivos, o de ressignificar o sistema de relações entre as pessoas, a sociedade e a natureza, ao reconhecer e enfrentar a crise socioambiental” (Sammarco; Foppa; Rodriguez, 2020, p.3). Isso significa promover um mundo dialógico, em que, através de diferentes perspectivas, como, por exemplo, da educação ambiental decolonial, construirmos relações baseadas na inclusão, na justiça e na ética.

A ausência da educação ambiental decolonial revela a permanência da colonialidade, particularmente no sistema educativo. Já a ausência da educação ambiental como componente curricular revela uma lacuna a ser preenchida no contexto das crises socioambientais. Para tal, o governo da Guiné-Bissau é o responsável número 1 para sua execução e monitoramento. Por um lado, vimos que há prevalência de colonialidade no campo educativo. Por outro, há degradação ambiental, bem como desprezo dos conhecimentos em detrimento dos sistematizados, se preferir, científicos. Destarte, os resultados de análise revelam os impactos do colonialismo, possibilitando melhor o seu entendimento. Além disso, revelam as percepções sobre a importância da educação ambiental no contexto das perturbações ecológicas.

Portanto, a partir das entrevistas, podemos inferir que, após séculos da opressão do sistema colonial português contra o povo da atual Guiné-Bissau, embora terminado, ainda existem resquícios. Ainda há privilegia da língua portuguesa em detrimento das línguas locais, por exemplo, crioula, no processo de ensino e aprendizagem, especificamente no contexto do ensino formal. Se a língua é uma das nossas identidades, então, o governo guineense, em colaboração com a sociedade civil, deve promover o uso sobretudo da língua crioula nas salas de aulas. Isso é nevrálgico no sentido de ir contra a colonialidade de saber.

## **8. IDEIA DE EQUILÍBRIO SOCIOECOLÓGICO A PARTIR DE PERSPECTIVAS FILOSÓFICAS AFRICANAS**

Neste capítulo, abordaremos a questão da estabilidade socioecológica à luz de filosofias africanas.

Se a filosofia, segundo Deleuze e Guattari (1993, p.3), consiste em criar conceitos, ou seja, ela “[...] é a arte de formar, de inventar de fabricar conceitos”, entende-se a necessidade de incorporação dessa criação, com intuito de criar espaços de relações saudáveis no seio planetário. De forma mais simples, é na prática e na vivência da criação conceitual que se operam mudanças significativas. Isto é, filosofando harmoniosamente com a biodiversidade. Ressaltamos que fazemos o uso da definição da filosofia, para melhor auxiliarmos nesta parte de reflexão, ou seja, reconhecemos que há outras formas de definir o que é a Filosofia.

Com efeito, ao dialogar com Ramose (1999), percebe-se que a filosofia Ubuntu tem muito a contribuir para relações sociais menos fragmentadas, menos individualistas, justamente por priorizar o princípio da unicidade. Em outras palavras, ela pode ser resumida como “Eu sou porque nós somos”. Essa perspectiva nos convida a colocar no plano horizontal os bens particulares e os coletivos, com intuito de enfrentar a insustentabilidade ao nível das relações entre seres. Em diálogo com Krenak e Marques (2019, 2015), considerando as relações desarmônicas, cultivadas e nutridas, principalmente pela sociedade hegemônica ocidental no contexto da relação do ser humano com outras partes da natureza (animais, plantas...), considera-se que haja colaboração entre nós enquanto espécie humana, que é para superá-las. Neste caso, remetemos às comunidades tradicionais africanas e indígenas principalmente. “Portanto, enquanto a visão ingênua prossegue, os africanos estão em uma busca da harmonia em todas as esferas da vida” (Ramose, 1999, p.8). O autor convida-nos a superar aquilo que nos coloca em desarmonia com o cosmos e a pensar e a viver harmonicamente.

No contexto ambiental, dialogando com Ramose (1999), a filosofia Ubuntu considera que há relação da interdependência entre o ser humano e a natureza. Além disso, na perspectiva filosófica Ubuntu, há incentivos no que diz respeito à adoção e consequentemente à prática de um estilo de vida pautado no cuidado de seres humanos e não-humanos. Trata-se de usar tecnologias para o bem planetário. Por outras palavras, reorientar investimentos alocados em fábricas de armas nucleares para setores relacionados com alimentação, saúde, educação para todos.

Já no seio da comunidade humana, ou seja, nas relações interpessoais, percebe-se que ações como: apoiar quem necessita, incentivo pela construção de bons laços dentro da

comunidade humana, respeitar e aceitar a diferença e cultivar as ações que vão conciliar os bens comum e individual, de certa forma, são indicativos que a pessoa (s) está (ão) a filosofar *ubuntuamente*.

A racionalidade filosófica do Ubuntu, em diálogo com Ramose (1999), assenta na busca contínua por construir relações harmoniosas consigo mesmo e com as outras formas de existências, sendo o movimento como princípio norteador dessa busca. Por outras palavras, a construção de um cosmos harmônico não é um fim em si, mas um meio pelo qual o modo de vida se expressa. Entretanto, “a racionalidade europeia, ao contrário, é egocêntrica, optou por sobrepor o “Eu” ao “Nós”. Essa escolha, ao longo da história ocidental, materializou-se na forma de dominação” (Vasconcelos, 2017, p.5). Desse modo “consideremos dois exemplos de seu potencial nefasto: contra a pessoa, citemos a colonização; contra a natureza, podemos mencionar o avanço científico-tecnológico” (Vasconcelos, 2017, p.4). Isto aponta para direção contrária da do Ocidente no que diz respeito ao agir racional para com a diversidade social e biológica, pois o Ocidente tem desenvolvido potências nefastas contra humanidade não ocidental, bem como contra a natureza.

A racionalidade do “[...] Ocidente, caracterizada pela tendência a instrumentalizar seja a pessoa seja a natureza” (Vasconcelos, 2017, p.5), bem com a constante busca pelo domínio da natureza suportada pelo progresso tecnológico. No entanto, o mesmo progresso tecnológico poderia ser aplicado apenas para projetos que visam recuperar as florestas, a produção de bens de consumo e sua distribuição equitativa para todos. O funcionamento de distribuição equitativa de bens de consumo, como água, luz, alimentação, depende fortemente de um trabalho em conjunto entre diferentes setores, nomeadamente estatais e privados, tendo a solidariedade para com o outro como acento tônico.

O termo “Nós” aplica-se, evidentemente, à outra pessoa (*untu*), tanto a nível individual quanto coletivo, apontando para uma existência amparada pela intersubjetividade. Contudo, o “Nós” também pode se referir à natureza (*kintu*). Neste caso, ele indica que não há existência para a pessoa humana senão uma existência situada através da natureza. Dito de outra forma: o ser humano é com a natureza. Isto implica em afirmar que agredir, desrespeitar e colocar em risco a pessoa humana e/ou a natureza significa negar *Ubuntu* e agir de modo contrário à sua ética (Vasconcelos, 2017, p.10).

Partindo dessa compreensão, entende-se que pode referir-se à condição existencial, ou seja, à natureza na totalidade em que o ser humano deve reconhecer cada parte que a constitui

como tal (biodiversidade), bem como tecer relações que fortaleçam essas partes. Isto evidencia a ação ética do Ubuntu. Evidentemente, desafia a compreensão do mundo ocidental da biodiversidade, que isola e desune a humanidade da natureza. Nisto, “[...] há a necessidade de demonstrar que dependemos não apenas dos outros seres humanos, mas também de outras entidades cósmicas (ar, água, montanhas, árvores, minerais, animais, etc.) que nos possibilitam viver” (Kashindi, 2015, s.p.). Além disso, segue o mesmo autor, “negligenciar o outro é, na perspectiva do Ubuntu, desumanizar-se. Urge, pois, sair ao encontro desse outro, reconhecê-lo e construir com ele uma solidariedade afetiva, calorosa, como a própria etimologia da ética indica” (Kashindi, 2015, s.p.). Conclui-se que a perspectiva é um modo de vida, não uma projeção idealizada sobre como se deve comportar para com os outros, embora persista a colonização em diferentes vertentes.

Em diálogo com Fanon (2008), a colonização não foi/é apenas territorial e domínio físico dos colonizados, mas mental. Perante isso, é necessário “[...] descolonizar as mentes, libertar não apenas os seres humanos, mas toda a natureza que está ameaçada pela lógica da exploração capitalista. Fazendo-o assim é também libertar a vida, é escutar, respeitar e reconhecer esse outro que me constitui [...]” (Kashindi, 2015, s.p.). Construir a estabilidade relacional entre os seres que compõem o cosmos é também não deixar que as diferenças, particularmente culturais, nos tornem insensíveis à humanidade alheia.

No universo Ubuntu, a solidariedade é um dos traços característicos fundamentais no tange à convivência comunitária. Dito de outras palavras, Metz não hesita em esclarecer que,

To exhibit solidarity is for people to engage in mutual aid, to act in ways that are reasonably expected to benefit each other. Solidarity is also a matter of people's attitudes such as emotions and motives being positively oriented toward others, say, by sympathising with them and helping them for their sake. For people to fail to exhibit solidarity would be for them either to be uninterested in each other's flourishing or, worse, to exhibit ill-will in the form of hostility and cruelty, (Metz, 2011, p.7).

Percebe-se que o fato de ser solidário traz duplo benefício: primeiro, diz respeito à satisfação causada pelo ato de ajudar, neste caso, beneficiário; segundo, trata-se da constante busca da plenitude humana — ser útil ao outro, que está sendo feita por pessoa solidária. A solidariedade pode ser entendida como uma das maiores e melhores expressões humanas, pois, através dela, podemos cultivar e erguer sociedades socialmente sãs e ecologicamente estáveis dinamicamente. No campo social, pode haver a redução de desigualdades, à medida que cada

um de nós se solidarize com o outro. Já no ecológico, de nós, é exigido um bom uso dos recursos naturais. Afinal, geralmente, é dela que extraímos recursos para a nossa sobrevivência, que também muitos não são renováveis, como água doce, gás natural, etc.

Sendo assim, “a filosofia Ubuntu propõe uma racionalidade humana coletiva e relação dos seres com a natureza, mantido pela harmonia e equilíbrio para a ascensão da plenitude” (Chico; Uyetaque; Filho, 2021, p.22). Não significa que há um desprezo da racionalidade individual nessa perspectiva filosófica, mas, por entender que a realização individual está intrinsecamente ligada à coletiva (comunidade), pois “[...] a noção de comunidade é tão presente na vida do africano que até o morto precisa da comunidade para sepultá-lo” (Silva, 2017, p.3). Isso denota a pertinência da comunidade na vida individual de cada ser comunitário. Sobre moral-teórica do Ubuntu, Metz assevera:

Summing up, according to the moral-theoretic interpretation of *ubuntu*, one is required to develop one's humanness by honouring friendly relationships (of identity and solidarity) with others who have dignity by virtue of their inherent capacity to engage in such relationships, and human rights violations are serious degradations of this capacity, often taking the form of very unfriendly behaviour that is not a proportionate, counteractive response to another's unfriendliness (Metz, 2011, p.16).

Partindo do excerto, percebe-se as relações socioecológicas, identidade e as ações solidárias são pertinentes no contexto de tensões socioambientais, visto que oferecem elementos para resolução destas. Por outras palavras, quanto mais se construa boa relação com a biodiversidade, mais se está a garantir a sua perenidade.

Os conflitos socioambientais, que vão da exploração à preservação do meio ambiente marcam o mundo moderno (Chico; Uyetaque; Filho, 2021). Entretanto, “desde que o universo é beleza, abundância, plenitude, diversidade, harmonia e unidade”, (Obenga, 2004, p. 9), a filosofia Ubuntu tem, de um lado, buscado reconhecer na abundância, recursos finitos (recursos não renováveis); a plenitude remete a contínua busca por algo maior, neste caso, perfeição dinâmica; de outro, a harmonia e unidade como pilares fundantes que sustentam a diversidade. Dito de outra forma, é quase impossível conceber um universo saudável sem a permanente articulação dos referidos pilares. A ausência da harmonia na esfera social pode dar espaço a conflitos, por exemplo, o conflito entre a Rússia e a Ucrânia. Já na esfera ecológica, perda da biodiversidade, conflitos pela posse da terra, por exemplo.

A não observância das particularidades inerentes à humanidade no seu todo, como tais, contribuiu para que uma considerável parte da humanidade (indígenas, africanos) fossem subhumanizados à medida que o Ocidente lutou para lhes impor suas culturas. Para se livrar da

sugerida alienação, o ser humano precisa viver o tempo e não no tempo. Isto é, ser parte construtora da sua história e não viver da história de outrem, como sugere Ramose (1999). Importa esclarecer a expressão viver no tempo aqui utilizada. Não se trata de viver extratemporal, mas de viver movido pelos arranjos já construídos e considerados modelos e aceitá-los acriticamente. Portanto, as filosofias africanas discorrem sobre o viver o tempo.

### **8.1. Filosofia Africana através dos tempos: A antiga corrente filosófica egípcia**

A filosofia está longe de ser a propriedade exclusiva do Ocidente, particularmente da Grécia, como se costuma ouvir dizer. Em outras partes do mundo, existiam filosofias, como, por exemplo, na África. Sobre este assunto, o pensador Théophile Obenga afirma:

Uma grande tradição filosófica e científica existia no antigo Egito. O filósofo era considerado alguém que podia penetrar em escritos antigos e se valer das instruções nele disponíveis. Essas obras constituíam uma tradição filosófica, isto é, um conjunto de ensinamentos (*sebayit*) vistos como um corpo coerente de precedentes que influenciam o presente. A história da filosofia já era, portanto, um sistema de filosofia. Imhotep, Hor-Djed-Ef, Kagemni e Ptah-Hotep no Reino Antigo (2686-2181 a.E.C.) construíram a primeira tradição filosófica na história do mundo (Obenga, 2004, p. 8).

Considerando o excerto, percebe-se que as atividades reflexivas e/ou especulativas sobre a natureza dos fenômenos existentes (coisas), dos acontecimentos, não tiveram seu início no mundo ocidental. Por outras palavras, Obenga (2004) aponta para uma pluralidade de filosofias, portanto, há diferentes filosofias. Os antigos filósofos egípcios ocupavam das atividades transcendentais à reflexão. Efetivamente,

No antigo modelo egípcio, os filósofos não são apenas analistas críticos, mentes eruditas capazes de ler textos antigos. Eles também devem estar preparados para pedir conselhos e procurar os caminhos certos. Além disso, eles devem superar seu próprio desempenho conduzindo a investigação de causas subjacentes à realidade sempre de maneira detalhada e precisa. Mas além disso, o filósofo deve buscar a sabedoria, isto é, o que é verdadeiro, correto e útil para a comunidade. Assim, para o antigo Egito, a filosofia implica a construção crítica do conhecimento, a penetração intelectual e a profundidade, mas também, e talvez acima de tudo, modéstia e moderação, humildade e um desejo infinito de perfeição. Isto é a sabedoria e ainda uma concepção válida da filosofia hoje (Obenga, 2004, p. 8-9).

A busca pelo bem comum, proceder criticamente, reconhecer a nossa condição limitada no que diz respeito à apreensão de realidades, pode ser uma abertura para novas realidades possíveis. Adicionalmente, o exercício da ética pode ser vital para a compreensão da complexidade humana, no contexto da diversidade sociolinguística. Em diálogo com Obenga (2004), para isso, requer atividades filosóficas, pois transcende o real, o aparente, o comum, buscando fugir dos dados acabados, portanto, compreender a natureza das realidades. Trata-se de uma fuga envolvente, isto é, não tomar o aparente pelo real e vice-versa, investigar profundamente nuances subjacentes ao real e ao aparente.

Com efeito, “no Ocidente, desde os Gregos que a filosofia se debruça sobre a definição e indicação do real em termos do ser, através de uma perspectiva estática responsável por expressões como realidade que existe, qualquer coisa que exista ou o que é” (Mudimbe, 2019, p. 175). A partir de Ramose e Obenga (1999, 2004), no tocante ao SER nas filosofias africanas, particularmente Ubuntu e egípcia, é dinâmico, pois “verbos expressando a existência não são estáticos, mas dinâmicos na filosofia egípcia. São basicamente verbos de movimento, enfatizando a duração e referindo-se a momentos do tempo”. Verbos como “existir”, “ser”, “ser estável, duradouro” e “tornar-se” [...]” (Obenga, 2004, p. 10).

Nesta lógica, parece-nos fundamental compreender o dinamismo inerente à ontologia humana, no sentido de desafiar a estrutura hegemônica concernente à produção de conhecimento, também hegemônico, que tende a lhe dar a validade universal. Longe de invalidar os progressos científicos hegemônicos. A condição dinâmica do Ser pode possibilitar ao ser humano um entendimento dos outros seres a partir destes últimos e não de si, a estabelecer vínculos profundos com a biodiversidade como um todo. É também, “fazer coisas para o bem dos outros; pensar em si mesmo como ligado aos outros [...]” (Le Grange, 2015). A final, a ação, no movimento dinâmico, reconhece a finitude, a necessidade de priorizar o bem comum.

No entanto, a sociedade moderna possui umas características, não únicas, que são: individualidade, segregação tanto social quanto espacial e violência (Chico; Uyetaque; Filho, 2021, p.5). À vista disso, é possível afirmar que ela tem causado, através das suas formas de apropriar e explorar o reino natural, perturbações ecológicas. “É nesse contexto que se evidencia a importância de estudar a doutrina tradicional africana *Ubuntu* como uma filosofia alternativa aos problemas da modernidade, especialmente ecológicos e ambientais” (Chico; Uyetaque; Filho, 2021, p.4). Acrescentamos que, a nosso ver, deve haver uma espécie de incorporação das práticas *ubuntianas* de modo a operar mudanças significativas no cerne da exploração e apropriação ecológica. “Portanto, uma pessoa nutrida ou revestida pelos pilares

que formam a essência *Ubuntu*, é abalada pelo sofrimento do outro, humano ou não, pela devastação florestal, pela guerra, miséria, fome, sofrimento dos animais, etc” (Chico; Uyetaque; Filho, 2021, p.5). Isso demonstra que a filosofia Ubuntu procede por práticas sustentáveis não só no seio social, mas também, no da biodiversidade. Portanto, “[...] *ubuntu* significa se tornar mais plenamente humano através de relações mais profundas com outros seres humanos” (Le Grange, 2015, p.10), visando o bem comum.

Até este momento da nossa reflexão sobre as filosofias, particularmente Ubuntu, vimos que, perante crises socioambientais, a filosofia Ubuntu aponta caminhos para suas resoluções. Na sequência, apresentaremos a proposta de educação ambiental decolonial, baseada na filosofia Ubuntu.

## **8.2. Proposta de educação ambiental decolonial para a Guiné-Bissau**

Nesta proposta, apresentamos a incorporação da educação ambiental, particularmente decolonial para/na Guiné-Bissau. O objetivo principal é despertar na comunidade guineense a vontade do uso dos saberes locais na conservação e preservação do meio ambiente, baseando na filosofia Ubuntu, “Eu sou porque nós somos”. De 7.<sup>a</sup> a 12.<sup>a</sup> classe, em especial, do liceu Jorge Ampa Cumelerbo, nas disciplinas de: ciências sociais e geografia sobretudo.

Com efeito, a educação ambiental decolonial é um espaço aberto a múltiplas ideias, de construção ativa, participativa, e inclusiva, em que cada voz tem o seu peso singular. Por outras palavras, nesse espaço não se dá voz, mas se escuta, ouve, analisa, reflete, indaga, acolhe e articula vozes diferentes, porque todos têm/podem ter voz. Há análise dessas sob múltiplas perspectivas, com o intuito de produzir outros conhecimentos, que não existiriam se não houvesse o espaço para tal. Logo, isso é educação ambiental decolonial. Ressaltamos que abordagens metodológicas: ativa e participativa baseiam-se nas perspectivas de Lima (2017) e de Santos; Jacobi (2017).

Diferentemente de uma perspectiva individualista, a ação ambiental no contexto Ubuntu é essencialmente comunitária. A ideia de "Nossa terra nossa vida" reforça que a proteção ambiental depende da cooperação entre os membros da sociedade e do senso de pertencimento. O diálogo é um pilar da filosofia Ubuntu e se manifesta no compartilhamento de saberes sobre o meio ambiente. Esse processo valoriza a oralidade e os conhecimentos tradicionais, garantindo que as práticas sustentáveis sejam transmitidas entre gerações.

O plano de aula abaixo (Quadro 6) busca integrar conhecimentos científicos e tradicionais em uma abordagem que valoriza a diversidade epistêmica e promove a responsabilidade socioambiental por meio da educação ambiental decolonial, perspectiva que busca romper com modelos eurocêntricos e valorizar os saberes locais e ancestrais das comunidades.

Quadro 6— Plano de aula baseado na perspectiva da Educação Ambiental Decolonial

| <p align="center"><b>Plano de Aula: “Nô Téra, Nô Vida” (Nossa Terra, Nossa Vida)</b></p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><b>1. Identificação</b><br/> Público-alvo: Estudantes do Ensino Médio<br/> Duração: 4 encontros (1 por semana, três com duração de 2h e um com duração de 4h)<br/> Área do Conhecimento: Ciências da Natureza e Ciências Sociais<br/> Responsáveis: Professores de Ciências e convidados (anciãos da comunidade, ambientalistas locais, linguistas)</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| <p><b>2. Objetivos:</b><br/> Estimular a construção coletiva de conhecimentos na sala de aula;<br/> Promover a interação ativa entre docentes e discentes;<br/> Sensibilizar sobre a importância dos conhecimentos locais, integrando-os aos conhecimentos científicos;<br/> Incentivar o uso da língua crioula no ambiente escolar;<br/> Relacionar e sistematizar conhecimentos locais e científicos sobre sustentabilidade;<br/> Alertar sobre os impactos do uso insustentável dos recursos naturais;<br/> Propor a responsabilidade ética em relação a humanos e não-humanos, embasada na filosofia Ubuntu;<br/> Discutir as formas com que o modo de produção e consumo atual contribui para a degradação ambiental e iniquidades sociais.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| <p><b>3. Metodologia:</b><br/> As metodologias serão participativas e inclusivas, considerando as seguintes etapas:<br/> <b>1-Diagnóstico inicial e Roda de Conversa (2h):</b><br/> -Reunir alunos, professores e membros da comunidade para discutir a relação entre natureza e coletividade.<br/> -Questionar: “Como nossos ancestrais cuidavam da terra?” e “Como podemos cuidar juntos do meio ambiente hoje?”<br/> -Apresentar a filosofia Ubuntu: “Eu sou porque nós somos”, ligando-a à ideia de que a natureza pertence a todos e sua preservação deve ser coletiva.<br/> <b>2-Mapeamento dos Saberes Locais (2h):</b><br/> -Dividir os participantes em grupos para identificar práticas tradicionais sustentáveis da região, como:<br/> -Manejo sustentável da floresta e dos rios.<br/> -Uso de plantas medicinais.<br/> -Técnicas de agricultura ecológica.<br/> -Cada grupo conversa com anciãos e líderes comunitários para aprender mais sobre esses conhecimentos.<br/> <b>3-Mutirão Ecológico: “Cuidar da Terra Juntos” (4h)</b><br/> -Escolher um espaço da escola ou comunidade (pátio, rio, horta, bosque) para realizar uma ou mais ação(ões) coletiva(s), demanda do Diagnóstico inicial e Mapeamento dos Saberes Locais, que poderão ser, entre outras:<br/> -Plantio de árvores nativas.<br/> -Construção de um jardim medicinal comunitário.<br/> -Limpeza de áreas degradadas.<br/> -Produção de adubo natural com resíduos orgânicos.<br/> <b>4-Socialização e Compromisso Comunitário (2h)</b></p> |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Cada grupo compartilha o que aprendeu e propõe maneiras de aplicar os conhecimentos locais na proteção ambiental.</p> <p>Escrever um compromisso coletivo, baseado no Ubuntu, destacando ações concretas para manter a natureza saudável para as futuras gerações.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| <p><b>4. Recursos Necessários:</b></p> <p>Materiais didáticos e audiovisuais.</p> <p>Espaço para debates e oficinas.</p> <p>Convite a especialistas e anciãos da comunidade.</p> <p>Apoio institucional e governamental para workshops e materiais educativos.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| <p><b>5. Avaliação:</b></p> <p>Participação ativa dos estudantes nas atividades.</p> <p>Produção de materiais de divulgação dos saberes tradicionais.</p> <p>Reflexões e registros individuais e coletivos sobre a articulação entre saberes locais e científicos.</p> <p>Discussão final sobre as possibilidades de implementação das práticas sustentáveis na comunidade.</p> <p>Produto: material didático acessível a outras escolas e adaptável aos distintos contextos da Guiné-Bissau.</p>                                                                                                                                                                                                                         |
| <p><b>6. Parcerias:</b></p> <p>Instituições de ensino e pesquisa, como, por exemplo, a Universidade Amílcar Cabral e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa (INEP)</p> <p>Comunidades locais e lideranças tradicionais.</p> <p>Governo da Guiné-Bissau para apoio e financiamento.</p> <p>Organizações ambientais e culturais.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| <p><b>7. Referências:</b></p> <p>RAMOSE, Mogobe B. African Philosophy through Ubuntu. Harare: Mond Books, 1999, p.49-66. Tradução para uso didático por Arnaldo Vasconcellos.</p> <p>LE GRANGE, Lesley. Ubuntu/Botho como uma ecofilosofia e ecosofia. Tradução para uso didático de LE GRANGE, Lesley. Ubuntu/Botho as Ecophilosophy and Ecosophy. Journal of Human Ecology, 49(3), 2015, p. 301-308., por Leonardo da Silva Barbosa.</p> <p>SANTOS, Vânia Maria Nunes dos; JACOBI, Pedro Roberto. Educação, ambiente e aprendizagem social: metodologias participativas para geoconservação e sustentabilidade. <b>Rev. Brasileira de estudos pedagógicos</b>, Brasília, v. 98, n. 249, p. 522-539, maio/ago. 2017.</p> |

Fonte: Produzido pelo autor (2025).

A educação ambiental tradicionalmente baseia-se em modelos eurocêntricos que impõem conhecimentos externos sobre o meio ambiente, muitas vezes desconsiderando saberes locais. No entanto, uma abordagem decolonial propõe um paradigma diferente, no qual a aprendizagem parte do que já existe na comunidade. Nesse contexto, o mapeamento dos saberes tradicionais torna-se um elemento essencial, pois valoriza práticas sustentáveis dos povos de Guiné-Bissau, reconhecendo a legitimidade de seus conhecimentos sobre conservação ambiental. A educação ambiental decolonial enfatiza um modelo de aprendizagem não hierárquico, mas, sim, colaborativo. A participação de anciãos, líderes comunitários e estudantes promove uma troca de saberes que rompe com a visão colonialista de que o conhecimento válido advém exclusivamente das instituições formais. Dessa forma, a

comunidade torna-se protagonista na construção de soluções ambientais adaptadas à sua realidade e cultura.

Consequentemente, esperamos que a perspectiva de educação ambiental decolonial, baseada nos princípios filosóficos do Ubuntu, como: respeito, justiça socioecológico, a responsabilidade mútua entre integrantes de uma comunidade, a construção de um cosmos mais harmonioso no qual se celebra principalmente a conservação da biodiversidade. Para tal, percebe-se que é necessário levar em conta diferentes os conhecimentos (tradicionais X científicos), articulá-los e intercalá-los no sentido de produzir novos conhecimentos. Portanto, considera-se fundamental que os docentes guineenses promovam debates relacionados ao uso de saberes locais face às crises ambientais. Trata-se de despertar nos estudantes interesses pela educação ambiental decolonial, já que está ligada à sua realidade.

## 9. CONSIDERAÇÕES FINAIS

De fato, a investigação aponta, através dos dados obtidos a partir de bibliografias consultadas, bem como das entrevistas realizadas, que, apesar de ter acabado o colonialismo em África, particularmente na Guiné-Bissau, ainda persiste a colonialidade. Diante disso, entende-se que o país precisa de incorporar os saberes locais nos seus planos curriculares a fim de melhor enfrentar a colonialidade em suas variadas formas.

Com este estudo, buscamos conhecer um pouco mais sobre a educação ambiental decolonial do ponto de vista de um país africano, em específico a República da Guiné-Bissau. Durante toda a história da atual Guiné-Bissau, houve situações de exploração e invisibilidade. O país vive um cenário de instabilidade política e econômica desde o período pós-independência. A recuperação de uma história silenciada pela colonialidade é um trabalho árduo, porém, é imprescindível para a superação de pensamentos hegemônicos e coloniais no país africano em questão.

Afinal, há espaço para diálogo intercultural, visto que o colonialismo assim como a colonialidade marcaram e marcam, de forma negativa, o continente africano, sobretudo a Guiné-Bissau. Perante o exposto, em termos gerais, exemplificamos a invasão do território africano pelos invasores europeus. Adicionalmente, os agressores escravizaram povos africanos, inferiorizaram suas línguas e culturas, exploraram/exploram seus recursos naturais, etc. Tudo isso contribui para o empobrecimento da África, particularmente em termos econômicos. Por que houve essa inferiorização? Porque acreditamos que o europeu, para justificar seus comportamentos desumanos, precisava apresentar ao mundo sua suposta superioridade, pois faltava-lhe o básico dos básicos, que é a capacidade de lidar com a diferença, sobretudo sociocultural e linguística pacificamente.

Nesse viés, a decolonialidade abre espaços para diferentes processos de subjetivação, separando-se da cultura hegemônica e procurando diálogos, gestos e saberes interculturais, desconstruindo modelos unívocos de educação, buscando a construção de novas perspectivas educacionais, baseada na relação entre sujeitos de culturas diferentes e no reconhecimento das identidades culturais.

Durante o nosso percurso investigativo, concluímos que, mesmo havendo o fim do colonialismo na África em geral e na Guiné-Bissau em particular, ainda persiste outra forma de dominação, neste caso, a colonialidade. Diante do exposto, apontamos a efetivação da Educação Ambiental Decolonial como caminho pelo qual se faz face à colonialidade, com o intuito de emancipar saberes e culturas do povo da Guiné-Bissau.

A Guiné-Bissau, por ser um país com várias línguas, portanto, várias culturas, possui a necessidade de articular seus diferentes modos de vida a fim de transformá-los, ou melhor, em vez de apenas (re)transmitir conteúdos produzidos pelo Ocidente, ensinar os conhecimentos socioculturais nas escolas. Considerando a presença da herança colonial no país, sobretudo quando se fala do ensino e aprendizagem, entendemos que o atual modelo educativo deve ser ampliado, englobando outras perspectivas, se preferir, conhecimentos locais. Assim, a educação ambiental decolonial pode, pois as publicações científicas sobre a temática ainda são escassas.

Parece-nos haver uma interdependência, em matéria de conservação, preservação, gestão e proteção, entre as leis que regulam a relação humana com o ambiente e a educação ambiental decolonial, pois a ausência de uma (s) impossibilita (m) a sustentabilidade. Por outras palavras, não bastam ter leis sem meios para sua difusão, ou seja, tornando-as conhecidas pela população em geral, a fim de obedecê-las. Também, não basta ter educação ambiental decolonial sem ter as legislações que prescrevem os direitos e deveres de cada cidadão em relação ao uso dos recursos naturais e ambientais.

Assim, diante da degradação ambiental, dos ecossistemas, de insustentável exploração do reino ecológico que a Guiné-Bissau enfrenta, a educação ambiental decolonial pode ser um caminho a seguir com intuito de (re) criar, reinventar e ampliar modos sustentáveis, sobretudo em todo território nacional. Considerando que a degradação ambiental pode causar mal aos campos, como, social, cultural e económico. Por isso, é fundamental a proteção ambiental e boas práticas de gestão dos recursos naturais.

Na Guiné-Bissau, embora a educação ambiental esteja prevista na Lei de Bases do Ambiente, ainda não acontece a sua aplicação. Por outras palavras, a educação ambiental não está sendo ensinada nas escolas, como se esperava. Diante do contexto atual de crises ambientais, em grande medida, resultantes de ações antrópicas, vê-se vital a passagem do discurso à prática. Dito de outra forma, não basta legislar a educação ambiental para depois sem a ensinar. Para tal, o governo deve promover a obrigatoriedade da educação ambiental, sobretudo da 1ª classe à 12ª classe, a fim de fazer face às perturbações ecológicas. Efetivamente, a referida educação deve basear-se nas realidades (conhecimentos e saberes) locais, o que não exclui totalmente outras perspectivas educativas, desde já que prezam para o bem comum.

Em se tratando do ensino formal, a sistematização dos saberes e conhecimentos locais guineenses vai permitir a sua difusão e, consequentemente, o seu ensino em diferentes esferas de instruções públicas e privadas. Isto deve ser uma das prioridades do Estado guineense, afinal os saberes e conhecimentos estão intrinsecamente ligados às culturas, neste caso específico, do povo da Guiné-Bissau. Enfatizamos que, novamente, não é a citada sistematização que confere

a validade aos saberes e conhecimentos locais, mas pode ser um instrumento necessário para a sua disseminação pelo mundo.

Considerando a interligação de que o cosmos é constituído, a filosofia Ubuntu oferece caminhos justamente para repensarmos as nossas formas de estar com e no mundo, visando construir e nutrir laços harmônicos com a biodiversidade. Sem as quais não se pode pensar na sustentabilidade relacional. Em outras palavras, de nada adianta consertar problemas sociais enquanto há perturbações do reino ecológico e vice-versa. Assim sendo, o equilíbrio dinâmico é vital no contexto das flutuações socioecológicas, assim como para a vitalidade planetária.

Esperamos também que haja participação ética de toda a humanidade na construção de um mundo no qual as diferenças étnicas, civilizacionais, culturais, religiosas, políticas, raciais e afins sejam encarradas como a manifestação de pluralidades inerentes ao cosmos. Acreditamos que do diálogo e/ou debate intercultural aberto, baseado no respeito e a ética, pode dar genes a uma nova compreensão cultural, assim também do encontro e/ou debates entre saberes e conhecimentos, a título de exemplo, científicos e ancestrais/tradicionais, pode ser uma fonte de novos conhecimentos, de novas perspectivas, que só o debate pode gerar. Nisto, o exercício de compreender o outro, de escutá-lo ativamente, de aceitá-lo, de conviver de modo coexistencial, de dar a condição para o desabrochar de múltiplos *ecoconhecimentos*, é nevrálgico para relações profícuas diante das crises socioecológicas.

Com efeito, é fundamental vivermos em paz e pela paz, tanto no âmbito social quanto ecológico. Isso significa unir forças, articulando conhecimentos e saberes, e priorizando o bem comum para construirmos juntos caminhos de harmonia nesses domínios. Portanto, esperamos que novos estudos sejam realizados sobre educação ambiental, especialmente sob a perspectiva decolonial na Guiné-Bissau, a fim de ampliar o debate, identificar lacunas e propor alternativas viáveis, com ênfase na aplicação prática da educação ambiental decolonial no país.

## 10. REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. Tradução: Julia Romeu. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ALMEIDA, Hilda Maria Ferreira de. **Educação e transformação social formas alternativas de educação em país descolonizado**. Dissertação de mestrado em educação. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, Instituto de estudos avançados em educação departamento de filosofia da educação, 1981.

AMADO, Leopoldo. Guiné-Bissau: 30 anos de independência. **Rev. Africana Studia**, Nº 8, , Edição da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2005, pp 109-135.

ANDRADE, Karen de. Traduzir Wole Soyinka, *Com Ciência – Revista eletrônica de jornalismo científico*, 2023. Disponível em: <https://www.comciencia.br/traduzir-wole-soyinka/>. Acesso em: 10 de nov. 2024.

ARENDT, Hannah. **Origens do totalitarismo**: Hannnah Arendt. Tradução do Roberto Raposo. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

AUGEL, Moema Parente. **O Desafio do Escombros**: Nação, Identidade e Pós Colonialismo na Literatura da Guiné-Bissau. Rio de Janeiro: Garamond, 2007.

ÁVILA, W. Aspectos do cotidiano, sistema escolar, ensino de ciências e física de Guiné-Bissau: Relatos de um professor Guineense /Warley Ávila. São José do Rio Preto, 2023, 54 p. **Trabalho de conclusão de curso**. Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto. Orientadora: Monica Abrantes.

BÁ, Amadou Hampâtê. A tradição viva. In: **História geral da África, I: Metodologia e pré-história da África** / editado por Joseph Ki-Zerbo. – 2.ed. rev. – Brasília: UNESCO, 2010. 992 p.

BANCO MUNDIAL. **O Banco Mundial na Guiné-Bissau**, 2023. Disponível em:<https://www.worldbank.org/pt/country/guineabissau/overview#:~:text=Faz%20fronteira%20a%20norte%20com,grupos%20%C3%A9tnicos%2C%20l%C3%ADnguas%20e%20religi%C3%B5es>. Acesso em: 25 de out. 2023.

BARAI, Albano. Veja a cidade completa de Bissau através das imagens aéreas, 2019 . Disponível em: <https://projeto1gw.blogspot.com/2019/07/veja-cidade-completa-de-bissau-atraves.html>. Acesso em: 19 jul. 2024.

BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida**. Tradução: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2001.

BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón. Introdução: Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico. In: **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico** / organizadores Joaze Bernardino-Costa, Nelson Maldonado-Torres, Ramón Grosfoguel. --1. ed. --Belo Horizonte : Autêntica Editora, 2018. (Coleção Cultura Negra e Identidades).

BHAMBRA, Gurminder K. As possibilidades quanto à sociologia global. uma perspectiva pós-colonial. Tradução: David Harrad. **Revista Sociedade e Estado** - Volume 29 Número 1 Janeiro/Abril 2014.

BRAGA, Gustavo Bastos; Fiúza, Ana Louise Carvalho; REMOALDO, Paula Cristina Almeida. Conceito de modo de vida: entre traduções, definições e discussões. **Rev. Sociologias**, Porto Alegre, 2017, p. 370-396.

Cá, L. O. (2000). A educação durante a colonização portuguesa na Guiné-Bissau (1471-1973). **Rev. ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v.1 , n.4, out. 2000. Disponível em: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-105762>.

CABRAL, Amílcar. Textos Políticos. Porto: Edições Afrontamento, 1974.

CASSAMA, Daniel Júlio Lopes Soares. Amílcar Cabral e a independência da Guiné-Bissau e Cabo Verde / Daniel Júlio Lopes Soares Cassama – 2014 92 f. ; 30 cm .Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara) Orientador: Edmundo Antonio Peggion.

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo**. Tradução: Noémia de Sousa. Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora, 1978.

CÓ, Heloíse Tuila Costa. Proposta de educação ambiental para a Guiné-Bissau, 2020. Dissertação (mestrado)- Universidade de Lisboa, Faculdade de Direito, 2020. Disponível em: [https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/49792/1/ulfd0149018\\_tese.pdf](https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/49792/1/ulfd0149018_tese.pdf). Acesso em: 13 nov. 2024.

DAL-FARRA, Rossano André & LOPES, Paulo Tadeu Campos. Métodos mistos de pesquisa em educação: pressupostos teóricos. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente-SP, v. 24, n. 3, p. 67-80, set./dez. 2013.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** Tradução de Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. São Paulo: Editora, 1993.

DIALLO, Alfa Oumar, DIALLO Cíntia Santos. Vida e Obra de Cheikh Anta Diop: o homem que revolucionou o pensamento africano. **Ciênc. let.**, Porto Alegre, n. 44, p. 115-124, jul./dez. 2008.

DIAS, Lucas Seolin; MARQUES, Maurício Dias. Meio ambiente e a importância dos princípios ambientais. **Periódico Eletrônico Fórum Ambiental da Alta Paulista**, v. 7, n. 5, 2011.

DIOP, Cheik Anta. **A origem africana da civilização: mito ou realidade**. Traduzido para o Português a partir da tradução inglesa de Mercer Cook. Lawrence Hill & Co., Publishers, Inc. Manufactured in the United States of America, 1974.

FANDÉ, Morto Baiém. **Alterações climáticas e comunidades costeiras: avaliação de risco e adaptação à erosão e inundação costeira em cenários de elevação do nível do mar na Guiné-Bissau**. 2020. Tese (Doutorado) – Universidade de Lisboa (Portugal). 2020.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas** / Frantz Fanon; tradução de Renato da Silveira- Salvador : EDUFBA, 2008, p. 194.

FREIRE, Paulo. Carta de Paulo Freire aos professores . **Estudos Avançados**, São Paulo, Brasil, v. 15, n. 42, p. 259–268, 2001. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/9805>. Acesso em: 4 dez. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido** [recurso eletrônico] / Paulo Freire. - 1. ed. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GAFFO, Leandro. Paisagem e representação: ampliando horizontes da abordagem biogeográfica. In: **Cartografia biogeográfica e da paisagem** [recurso eletrônico]: volume I /organizadores Eduardo Salinas Chávez, Leonice Seolin Dias. 1.ed. - Tupã: ANAP, 2019.

GIL, Antonio Carlos, 1946 – **Como elaborar projetos de pesquisa** / Antonio Carlos Gil. – 6. ed. – São Paulo : Atlas, 2017.

GIL, Antonio Carlos, 1946 – **Como elaborar projetos de pesquisa**/Antonio Carlos Gil – 4.ed. – São Paulo: Atlas, 2002.

GOUDIE, S. Andrew. **The human impact on the natural environment** : past, present and future / Andrew S. Goudie. –Seventh edition, John Wiley & Sons, Ltd, The Atrium, Southern Gate, Chichester, West Sussex, PO19 8SQ, UK, 2013.

GROSGUÉL, R. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Revista Sociedade e Estado** – Volume 31 Número 1 Janeiro/ Abril 2016.

GUATTARI, Félix. **As três ecologias**. Tradução Maria Cristina F. Bittencourt. — Campinas, SP: Papirus, 1990.

GUINÉ-BISSAU. [Constituição (1996)] **Constituição da República da Guiné-Bissau**, Bissau.

GUINÉ-BISSAU. Ministério da Educação Nacional, Cultura, Ciência, Juventude e dos Desportos. Lei de bases do sistema educativo, Bissau, 2010.

GUINÉ-BISSAU. Código de Minas e Minerais. Lei nº 3/2014, de 29 de abril. Bissau, 2014.

GUINÉ-BISSAU. Lei do Petróleo. Lei nº 4/2014, de 15 de abril. Bissau, 2014.

GUINÉ-BISSAU. Código das águas. Decreto-Lei nº 5-A/92, de 17 de setembro. Bissau, 1992.

GUINÉ-BISSAU. Decreto nº 10/2017, de 28 de junho. Regulamento de Inspeção Ambiental. Bissau, 2017.

GUINÉ-BISSAU. Decreto nº 16/2013, de 11 de julho. Proibição da fabricação, importação e comercialização de sacos de plástico. Bissau, 2013.

GUINÉ-BISSAU. Decreto nº 24/2011, de 7 de junho. Regulamento da Pesca artesanal. Bissau, 2011.

GUINÉ-BISSAU. Decreto nº 5/2017, de 28 de junho. Regulamento da Participação Pública no procedimento da AIA. Bissau, 2017.

GUINÉ-BISSAU. Decreto nº 6/2017, de 28 de junho. Regulamento do Fundo Ambiental. Bissau, 2017.

GUINÉ-BISSAU. Decreto nº 7/2017, de 28 de junho. Regulamento do estudo de impacto ambiental. Bissau, 2017.

GUINÉ-BISSAU. Decreto nº 8/2017, de 28 de junho. Regulamento do licenciamento ambiental. Bissau, 2017.

GUINÉ-BISSAU. Decreto nº 9/2017, de 28 de junho. Regulamento de Auditoria Ambiental. Bissau, 2017.

GUINÉ-BISSAU. Decreto-Lei nº 10/2011, de 7 de junho. Lei Geral das Pescas. Bissau, 2011.

GUINÉ-BISSAU. Decreto-Lei nº 11/2017 de 20 de junho. Corredores ecológicos. Bissau, 2017.

GUINÉ-BISSAU. Decreto-Lei nº 2/2013, de 11 de julho. Regime Jurídico de utilização da biotecnologia moderna e da circulação, manipulação, comercialização e disseminação de Organismos Geneticamente Modificados. Bissau, 2013.

GUINÉ-BISSAU. Decreto-Lei nº 9/2011, de 7 de junho. Regulamento de inspeção de pescado. Bissau, 2011.

GUINÉ-BISSAU. Lei da Avaliação Ambiental. Lei nº 10/2010, de 24 de setembro. Bissau, 2010.

GUINÉ-BISSAU. Lei da Terra. Lei nº 5/98 de 28 de abril. Bissau, 1998.

GUINÉ-BISSAU. Lei de Bases do Ambiente. Lei nº 1/2011, de 2 de março. Bissau, 2011.

GUINÉ-BISSAU. Lei Florestal. Lei nº 5/2011, de 22 de fevereiro. Bissau, 2011.

GUINÉ-BISSAU. Lei-quadro das Áreas Protegidas. Lei nº 5-A/2011, de 1 de março. Bissau, 2011;

GUINÉ-BISSAU. Secretaria de estado do ambiente. Sexto relatório nacional sobre a diversidade biológica da república da Guiné-Bissau. Bissau, 2019. Disponível em: <https://www.cbd.int/doc/nr/nr-06/gw-nr-06-pt.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2024.

GUINÉ-BISSAU. Lei das Áreas Protegidas. Decreto nº 12/2000. Cria o Parque Natural dos Tarrafes do Rio Cacheu. **Boletim Oficial 49 da República da Guiné-Bissau**. Bissau, 2000. Disponível em: <https://ministerioambiente.gw/wp-content/uploads/2020/09/Decretos-no-11-12-13-2000.pdf>. Acesso: 20 de set. 2024.

GUINÉ-BISSAU. Conselho de Ministros: Decreto-Lei n 5-A/2011, de 1 de março de 2011. Aprovada a Revisão da Lei Quadro das Áreas Protegidas. **Suplemento ao Boletim Oficial da República da Guiné-Bissau n.º9**. Bissau, 2011. Disponível em: <https://ibapgbissau.org/wp-content/uploads/2022/12/Lei-Quadro-das-APs-2011.pdf>. Acesso em: 23 de set. 2024.

GUINÉ-BISSAU. Conselho de Ministros: Decreto-Lei n.º 5/2011, de 22 de fevereiro de 2011. Aprovada a Lei Florestal, que se publica em anexo e faz parte integrante do presente Decreto-Lei. **Suplemento ao Boletim Oficial da República da Guiné-Bissau n.º8**. Bissau, 2011. Disponível em: <https://faolex.fao.org/docs/pdf/gbs118220.pdf>. Acesso em: 27 dez. 2024.

GUINÉ-BISSAU. **Decreto nº 2/2005**, de 14 de março de 2005. Criado o Instituto da Biodiversidade das áreas protegidas, IBAP. **Boletim Oficial da República da Guiné-Bissau nº 11**. Bissau, 2005. Disponível em: <https://faolex.fao.org/docs/pdf/gbs119624.pdf>. Acesso: 20 set. 2024.

GUINÉ-BISSAU. **Lei n.º 1/2011**, de 2 de março de 2011. Aprovada a Lei de Bases do Ambiente. **Suplemento ao Boletim Oficial da República da Guiné-Bissau n.º9**. Bissau, 2011.

GUINÉ-BISSAU. Secretaria de estado do ambiente. **Sexto relatório nacional sobre a diversidade biológica da república da Guiné-Bissau**. Bissau, 2019. Disponível em: <https://www.cbd.int/doc/nr/nr-06/gw-nr-06-pt.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2024.

GLOBAL FOREST WATCH. Guiné-Bissau. [2023] e [2024]? Disponível em: <https://www.globalforestwatch.org/dashboards/country/GNB/?category=climate&location=WyJjb3VudHJ5IiwR05CII0%3D>. Acesso em: 30 abr. 2025.

GLOBAL FOREST WATCH. Perda anual de cobertura arbórea por fator dominante em Guiné-Bissau. [2023] e [2024]? Disponível em: <https://www.globalforestwatch.org/dashboards/country/GNB/?category=forest-change&location=WyJjb3VudHJ5IiwR05CII0%3D>. Acesso em: 30 de abr. 2025).

HENRIQUES, Joana Gorjão, 1975- **Racismo em português: O lado esquecido do colonialismo**/Joana Gorjão Henriques -1, ed. - Rio de Janeiro: Tinta-da-china Brasil, 2017.

CHICO, Hermelindo; UYETAQUE, Nicolle Sayuri; FILHO, Carlos Frederico Mares De Souza. Ubuntu: uma filosofia alternativa à crise ambiental. **Rev. Faculdade de Direito**, 2021, v. 45: exxxxxx.

HOOKS, bell. **Ensinando Comunidade: uma pedagogia da esperança**. Tradução: Kenia Cardoso. São Paulo: Elefante, 2021. <https://faolex.fao.org/docs/pdf/gbs118220.pdf>. Acesso em: 20 de set. 2024.

KASHINDI, Jean Bosco Kakozi. **Metafísicas africanas: eu sou porque nós somos**. 2015. Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/entrevistas/548478-metafísicas-africanas-eu-sou-porque-nos-somos-entrevista-especial-com-jean-bosco-kakozi-kashindi>. Acesso em: 2 jan. 2025.

KI-ZERBO, J. **Para quando a África?** Rio de Janeiro, Pallas, 2009.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. **A queda do céu: palavras de um xamã yanomami**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do Mundo**. São Paulo, Companhia das Letras, 2019.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica** / Marina de Andrade Marconi, Eva Maria Lakatos. – 8. ed. – São Paulo : Atlas, 2017.

LE GRANGE, Lesley. Ubuntu/Botho como uma ecofilosofia e ecosofia. Tradução para uso didático de LE GRANGE, Lesley. Ubuntu/Botho as Ecophilosophy and Ecosophy. **Journal of Human Ecology**, 49(3), 2015, p. 301-308., por Leonardo da Silva Barbosa.

LIMA, Valéria Vernaschi. Espiral construtivista: uma metodologia ativa de ensino-aprendizagem. **Rev. Interface - Comunicação, Saúde, Educação, SP** (Botucatu) 2017.

LOCATELI, C. C.; WENCZENOVICZ, T. J. Bem viver e gênero: aproximações e reflexões decoloniais. **Revista Videre**, Dourados, v. 13, n. 26, jan./abr., 2021 – ISSN: 2177-7837.

MAGESTE, Ana Elisa Silva. **Uma análise do conceito de desenvolvimento sustentável apresentada no relatório Brundtland (1987) a partir da perspectiva decolonial**. 2023. 24f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Direito) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2023.

MALDONADO TORRES, Nelson. Transdisciplinaridade e decolonialidade. Dossiê: Decolonialidade E Perspectiva Negra. **Soc. Estado**. 31 (1), Jan-Apr 2016. Disponível em

<https://www.scielo.br/j/se/a/CxNvQSnhxqSTf4GkQvzck9G/?lang=pt>. Acesso em 15 out. 2022.

MAPSOFWORD.COM. Guiné-Bissau Mapa, 2014. Disponível em: <https://pt.mapsofworld.com/guinea-bissau/>. Acesso em: 19 jul. 2024.

MARQUES, Luiz. **Capitalismo e colapso ambiental**/ Luiz Marques. - Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2015.

MARTINS, Maria de Fátima M. Estudos de revisão de literatura. Coordenação de informação e comunicação. Vice-presidência de educação, informação e comunicação /vpeic/fiocruz. Rio de Janeiro, 17 de setembro de 2018.

MENDY, Peter Karibe. **Colonialismo português em África**: a tradição de resistência na Guiné-Bissau (11879-1959). Lisboa: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa, cop. 1994.

METZ, Thaddeus. *Ubuntu as a moral theory and human rights in South Africa*. **African human rights law journal**, 2011.

MIGNOLO, W. D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 32, n. 94, 2017.

MIGUEL, Luciano Costa. Desenvolvimento sustentável: uma visão conciliadora para a concretização de um direito fundamental e um princípio da ordem econômica. **Revista Brasileira de Políticas Públicas**, Brasília, v. 2, n. 2, p. 141-156, jul./dez. 2012.

MORIN, Edgar, 1921- **Os sete saberes necessários à educação do futuro** / Edgar Morin ; tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya ; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. – 2. ed. – São Paulo : Cortez ; Brasília, DF : UNESCO, 2000.

MOURA, Patrícia Garcia de; BATISTA, Luciana Rodrigues Vieira; MOREIRA, Emilia Addison Machado. População indígena: uma reflexão sobre a influência da civilização urbana no estado nutricional e na saúde bucal. **Rev. Nutr**, Campinas, , 2010. 23(3):459-465.

MUCCI, José Luiz Negrão. Introdução às Ciências Ambientais. In: **Educação ambiental e sustentabilidade**/editores Arlindo Philippi Jr, Maria Cecília Focesi Pelicioni. 2. ed rev. e atual. Barueri, SP: Manole, 2014. --(coleção ambiental, v.14).

MUDIMBE, Valentin Yves. **A invenção da África: gnose, filosofia e a ordem do conhecimento**. Editora Vozes, 2019.

NAÇÕES UNIDAS. **Causas e Efeitos das Mudanças Climáticas**. Nova York: United Nations, [2022? 2023?] Disponível em: <https://www.un.org/pt/climatechange/science/causes-effects-climate-change>. Acesso em: 06 nov. 2024.

NAÇÕES UNIDAS. Conferência do Rio (Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, Rio de Janeiro, 1992. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/szzGBPjxPqnTsHsnMSxFWPL/?lang=pt>. Acesso em 20 jul. 2024.

NAMONE, Dabana. A luta pela independência na Guiné-Bissau e os caminhos do projeto educativo do PAIGC: etnicidade como problema na construção de uma identidade nacional. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara), Araraquara, 2014.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. **O tempo dos povos africanos**: suplemento didático da linha do tempo dos povos africanos. Ipeafro - Secad/Mec – Unesco, 2007.

NEVES, Frederico Monteiro et al. A biodiversidade na era da globalização: Mercado internacional e degradação ambiental como vetores de simplificação da Biosfera. **Fronteira: Journal of Social, Technological and Environmental Science**, v. 8, n. 1, p. 185-213, 2019.

OBENGA, Théophile. Egypt: Ancient History of African Philosophy. In: KWASI, Wiredu (ed.). **A Companion to African Philosophy**. Massachusetts: Blackwell Publishing, 2004, p.31-49. Tradução para uso didático, para o projeto de pesquisa *Dissecando o racismo epistêmico: a urgência de outra perspectiva no ensino de filosofia*, por Vinícius da Silva.

OLIVEIRA, Elizabeth de Souza; LUCINI, Marizete. O Pensamento Decolonial: Conceitos para Pensar uma Prática de Pesquisa de Resistência. **Rev. Boletim Historiar**, vol. 08, n. 01, Jan./Mar. 2021, p. 97-115 | <https://seer.ufs.br/index.php/historiar/index>.

OLIVEIRA, Roberto de; SILVA, Tâmara de e; MOURA, Geraldo Jorge Barbosa de. Ecologia humana e os saberes dos povos tradicionais. In: MARQUES, Juracy; FRAGA, Jairton, (orgs). **Ecologia Humana e Agroecologia** /Juracy Marques e Jairton Fraga, organizadores. Paulo Afonso: Editora SABEH, 2016. 334 p.; il.

PELACANI, Bárbara et al. Educação ambiental desde el sur: da ruptura com a perspectiva colonial em busca de outras relações sociedade-natureza. In: MONTEIRO, Bruno A. P. et al., (orgs). **Decolonialidades na educação em ciências**. - 1. ed. - São Paulo: Editora Livraria da Física, 2019, - (Coleção culturas, direitos humanos e diversidades na educação em ciências).

PELICIONI, Maria Cecília Focesi; PHILIPPI JÚNIOR, Arlindo. Bases políticas, conceituais, filosóficas e ideológicas da educação ambiental. In: **Educação ambiental e sustentabilidade**. Tradução Barueri: Manole, 2014. . --(coleção ambiental, v.14).

PIERRE, Eduardo; COELHO, Henrique. Presos pela morte de Moisés: quem são, qual a participação no crime o que disseram à polícia. G1.Globo.com, 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2022/02/02/veja-quem-sao-os-presos-pela-morte-de-moise-e-qual-a-participacao-de-cada-um-nas-agressoes.ghml>. Acesso em: 12 jun. 2024.

PIMENTEL, Irene Flunser. A Polícia Política do Estado Novo Português – PIDE/DGS História, justiça e memória. *Acervo*, Rio de Janeiro, v. 24, no 1, p. 139-156, jan/jun 2011 - pág. 139.

PNUMA. **Rumo a uma economia verde Caminhos para o Desenvolvimento Sustentável e a Erradicação da Pobreza**: Síntese para Tomadores de Decisão, www.unep.org/greeneconomy. 2011. ISBN: 978-92-807-3204-7.

PORTUGAL. [CONSTITUIÇÃO (2005)]. Constituição da República Portuguesa – CRP. **Diário da República n.º 86\_1976, Série I de 1976-04-10**, Lisboa, 2005. Disponível em: <https://diariodarepublica.pt/dr/legislacao-consolidada/decreto-aprovacao-constituicao/1976-34520775>. Acesso em: 23 nov. 2024.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder, globalización y democracia. *Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Nuevo León*, año 4, n. 7-8, 2000.

ROCHA, Davi Maia. **Educação ambiental decolonial: perspectiva para construção decolonial em território paradigmático de hegemonia colonial**. Orientador: Prof. Dr. Fábio Pessoa Vieira. 2022. 92 f. Dissertação (Mestrado em Ensino, Filosofia e História das Ciências) – Pós-graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências, Universidade Federal da Bahia e Universidade Estadual de Feira de Santana, Salvador, 2022.

RAMOS, Elisabeth Christmann. Educação ambiental: origem e perspectivas. **Educar**, Curitiba, n.18, p.201-218. 2001. Editora da UFPR.

RAMOSE, Mogobe B. African Philosophy through Ubuntu. Harare: Mond Books, 1999, p.49-66. Tradução para uso didático por Arnaldo Vasconcellos.

REGO, André de Almeida. Corte de madeiras e o confinamento de populações indígenas: o caso da Bahia do século XIX. **Revista Crítica Histórica**. Ano II, Nº 4, dezembro/2011 ISSN 2177-9961.

READ, Herbert. **A educação pela arte**/ Herbert Read: tradução Valter Lellis Siqueira. - São Paulo: Martins Fontes, 2001. - (Coleção a).

REIGOTA, Marcos. **Meio ambiente e representação social** / Marcos Reigota. - 8. ed. - São Paulo: Cortez, 2010. - (Coleção questões da nossa época; v. 12).

RETONDAR, Anderson Moebus. A (re)construção do indivíduo: a sociedade de consumo como “contexto social” de produção de subjetividades. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 23, n. 1, p. 137-160, jan./abr 2008.

SAMMARCO, Yanina Micaela; FOPPA, Carina Catiana; RODRIGUEZ, Ivan Borroto. Educação ambiental, educação do campo e ambientalização escolar: diálogos entre diversas paisagens escolares. Rev. **Ambiente & Educação** | v. 25 | n. 2 | 2020.

SANTOS, Vânia Maria Nunes dos; JACOBI, Pedro Roberto. Educação, ambiente e aprendizagem social: metodologias participativas para geoconservação e sustentabilidade. **Rev. Brasileira de estudos pedagógicos**, Brasília, v. 98, n. 249, p. 522-539, maio/ago. 2017.

SANTOS, Boaventura de Sousa e MENESES, Maria Paula (orgs). **Epistemologias do Sul**. G.C gráfica de Coimbra, LDA. Ed. edições almeida. SA. 2009. ISBN 978-972-40-3738-7.

SANTOS, Vívian Matias dos. (2018). Notas desobedientes: decolonialidade e a contribuição para a crítica feminista à ciência. Rev. **Psicologia & Sociedade**, 30, e200112.

SILVA, C. F. O humanismo perdido e a contribuição da cultura bantu. **Ensaio Filosóficos**, Volume XV – Julho/2017.

SILVA, Marcelo da; CASSIANI, Suzani. Amílcar Cabral, o pedagogo da revolução. Revista Sergipana de Educação Ambiental |REVISEA, São Cristóvão, Sergipe, Brasil V.9, N.2,2022|ISSNEletrônico:2359-4993.

SILVA, Welena da (org.). **Legislação fundamental de direito do ambiente e recursos naturais da Guiné-Bissau**, [recurso eletrônico], Lisboa, 2018, Disponível em: [https://www.icjp.pt/sites/default/files/publicacoes/files/e-book\\_lfdarn\\_guinebissau\\_final.pdf](https://www.icjp.pt/sites/default/files/publicacoes/files/e-book_lfdarn_guinebissau_final.pdf). Acesso em 14 nov. 2024.

SOYINKA, Wole, 1934- Aké: os anos de infância/ Wole Soyinka; tradução Carolina Kuhn Facchin. -- 1. ed.-- São Paulo: Kapulana, 2020.

TORES, Salvo; BENEGLIAMO, Maura; DAL GOBBO, Alice. Pensamento decolonial: das raízes do debate a uma proposta de método. Tradução: Isabela Cristina dos Santos. **Revista X**, v.19, n.2, set.2020, p.448-468.

TRISTÃO, Martha. Apontamentos de pesquisas produzidas pelo NIPEEA como fluxos de reexistências de uma educação ambiental decolonial. **Rev. Remeo**, v.38, n.3, p. 333-353, set./dez.2021. E-ISSN: 1517-1256.

UNEP- UNITED NATIONS ENVIRONMENT PROGRAMME. **The United Nations Environment Assembly (UNEA)**. Nairobi: United Nations Environment Programme, 13 nov. 2024. Disponível: <https://www.unep.org/environmentassembly/>. Acesso em; 14 nov. 2024.

UNEP- UNITED NATIONS ENVIRONMENT PROGRAMME. **UNEP\_Annual\_Report**. Nairobi: United Nations Environment Programme, 2023. Disponível em:

[https://wedocs.unep.org/bitstream/handle/20.500.11822/44777/UNEP\\_Annual\\_Report\\_2023.pdf?sequence=19](https://wedocs.unep.org/bitstream/handle/20.500.11822/44777/UNEP_Annual_Report_2023.pdf?sequence=19). Acesso em: 14 nov. 2024.

UNITED NATIONS ECONOMIC COMMISSION FOR EUROPE. **The Aarhus Convention: an implementation guide**. 2. ed. 2014. Disponível em: [https://unece.org/DAM/env/pp/Publications/Aarhus\\_Implementation\\_Guide\\_interactive\\_eng.pdf](https://unece.org/DAM/env/pp/Publications/Aarhus_Implementation_Guide_interactive_eng.pdf). Acesso em: 27 nov. 2024.

VASCONCELOS, Francisco Antonio de. Filosofia Ubuntu. **LOGEION: Filosofia da informação**, Rio de Janeiro, v. 3 n. 2, p. 100-112, mar./ ago. 2017.

VIEIRA, F. P., BISPO, M. | Envolvimento e Educação Ambiental: possibilidades sustentáveis com a decolonialidade. Ambiente e Educação. **Rev. Educação Ambiental**, 2021.

WALSH, C. Pensamiento crítico y matriz (de)colonial: reflexiones latinoamericanas. Quito: Universidad Andina Simon Bolivar/Abya-Yala, 2005.

WORLD BANK. Reforço da Capacidade do Quadro Nacional de Avaliação de Impacto Ambiental Ambiental e Social. Bissau, 2019. Disponível em: <https://documents1.worldbank.org/curated/en/158161577680761323/pdf/Guinea-Bissau-Strengthening-Capacity-of-Country-System-for-Environmental-and-Social-Management.pdf>. Acesso em: 5 dez. 2024.

## 11. APÊNDICES

**Resumo do artigo submetido para publicação na revista Reunir.**



**REUNIR:**  
**Revista de Administração, Ciências**  
**Contábeis e Sustentabilidade**

[www.reunir.revistas.ufcg.edu.br](http://www.reunir.revistas.ufcg.edu.br)

**Dos saberes tradicionais à ciência moderna: retomada histórica das relações do homem com a natureza.**

**From traditional knowledge to modern science: a historical overview of human-nature relationships**

**De los saberes tradicionales a la ciencia moderna: un recorrido histórico de las relaciones del hombre con la naturaleza**

**PALAVRAS-CHAVE**  
Interculturalidade;  
Dialogo de  
saberes;

**Resumo:** Desde dos primórdios a evolução humana está atrelada a natureza. Assim, ao passar dos tempos, a humanidade criou/recriou e ainda cria diferentes modos de lidar com a natureza. Há milhares de anos, a relação da humanidade com a natureza era um pouco amigável, mas a era moderna ditou limites que está extinguindo essa relação. De um lado, temos a natureza enquanto a totalidade da existência, do outro, temos a humanidade enquanto uma pequena parte dela, que busca dominá-la a todo custo. Diante disso, vê-se cada vez mais a perda da biodiversidade decorrente desse domínio. Assim, partimos da hipótese segundo a qual, a partir da modernidade, a ciência, com os seus métodos, buscou sobrepor e subjugar todas as outras formas de conhecimentos, especialmente produzidos fora do Ocidente. Acredita-se que o senso comum e a ciência buscam explicar os fenômenos, naturais ou não. Nesta lógica, é necessário criar um ambiente que aceite reinar a coexistência entre os mais vários conhecimentos e/ou saberes. Buscaremos, a partir de, entre outros autores, Keith Thomas, Rubem Alves, Walter Mignolo e Clive Ponting, entender até que ponto o respeito pela biodiversidade pode guiar-nos à luz da convivência pacífica e saudável entre diferentes perspectivas culturais. A presente pesquisa tem por objetivo investigar de que maneira os saberes tradicionais e científicos impactam a convivência inter-humana e entre humanidade com a biodiversidade. Proceder-se-á o estudo bibliográfico como procedimento metodológico. Espera-se que esta pesquisa nos ajude a compreender a necessidade de coexistência, para assim, tornar o espaço biossocial equilibrado.

**12.2. Capítulo publicado no livro intitulado *Experiências de educação ambiental: ensino, pesquisas e diálogos* (pp.7-23)**

## **EDUCAÇÃO AMBIENTAL DECOLONIAL NA GUINÉ-BISSAU E O ENFRENTAMENTO AO COLONIALISMO EUROPEU**

**José Mendes**

**Débora Schmitt Kavalek**

### **RESUMO**

Vemos que o desenvolvimento técnico-científico, consequência da modernidade, embora com inegáveis contribuições à humanidade, tem deixado o meio ambiente cada vez mais frágil. Já a educação, em todas as suas variações, pode contribuir para que a sociedade humana desenvolva uma relação profícua com a variabilidade biológica no intuito de reduzir os impactos ambientais. Nisto, propomos a incorporação de outras formas de educação, para viabilizar ações, face à desestruturação ecológica num país africano, que sente as consequências da colonialidade. Assim, apresentamos perspectivas para implantar a educação ambiental decolonial na República da Guiné-Bissau, pois esta vai ao encontro do conhecimento do território e do seu povo. O objetivo deste estudo é compreender de que maneira a educação ambiental decolonial pode contribuir para a mitigação de crises socioambientais na Guiné-Bissau, região que sofreu invasão portuguesa que colonizou suas terras e seu povo, impactando negativamente no meio ambiente. Como procedimento metodológico, escolheu-se a pesquisa bibliográfica. Por fim, concluímos que a recuperação da história silenciada pela colonialidade, na Guiné-Bissau, é um trabalho árduo devido aos conflitos que persistem mesmo após sua independência, porém, é imprescindível a superação de pensamentos hegemônicos e coloniais no país africano em questão, sendo a educação ambiental decolonial um promotor e capacitador de comunidades, na medida que cria espaço aberto ao diálogo intercultural, para daí, integrar os conhecimentos de comunidades locais nas tomadas de decisões ligadas, parcialmente ao meio ambiente.

**Palavras-chave:** Modernidade; Comunidades locais; Relações socioambientais; Decolonialidade.

### **DECOLONIAL ENVIRONMENTAL EDUCATION IN GUINEA-BISSAU**

#### **ABSTRACT**

We see that the technical-scientific development, a consequence of modernity, although with undeniable contributions to humanity, has left the environment increasingly fragile. Education, on the other hand, in all its variations, can contribute to the development of a fruitful relationship with biological variability in order to reduce environmental impacts. In this, we propose the incorporation of other forms of education, to enable actions, in the face of

ecological destructuring in an African country, which feels the consequences of coloniality. Thus, we present perspectives to implement decolonial environmental education in the Republic of Guinea-Bissau, as this is in line with knowledge of the territory and its people. The objective of this study is to understand how decolonial environmental education can contribute to the mitigation of socio-environmental crises in Guinea-Bissau, a region that suffered a Portuguese invasion that colonized its lands and people, negatively impacting the environment. As a methodological procedure, a bibliographic research was chosen. Finally, we conclude that the recovery of the history silenced by coloniality in Guinea-Bissau is hard work due to the conflicts that persist even after its independence, however, it is essential to overcome hegemonic and colonial thoughts in the African country in question, with decolonial environmental education being a promoter and trainer of communities, as it creates an open space for intercultural dialogu, from there, it is necessary to integrate the knowledge of local communities in decision-making that is partly linked to the environment.

**Keywords:** Modernity; Local communities; Socio-environmental relations; Decoloniality.

## 1. INTRODUÇÃO

A educação tem um papel importante, especialmente quando se trata de construir laços amigáveis tanto no campo sociocultural quanto no da interação entre espécie humana com outras espécies e seu meio. Considerando o desequilíbrio ecológico que vivemos hoje, percebe-se a necessidade de ir além da convencional educação ambiental. Isto envolve sua articulação com a educação ambiental decolonial. Com efeito, a educação ambiental decolonial, particularmente na Guiné-Bissau, configura-se como uma das possibilidades que nos leva à direção contrária do desenvolvimento acelerado. Esse não tem na sua pauta tolerância às mais variadas espécies existentes.

Historicamente o conceito decolonial está vinculado a lutas anticoloniais que marcaram as independências das antigas colônias e pode ser definida como um processo de superação do colonialismo e das relações de opressão que ele causou (Quijano, 2005). Já o conceito decolonial é tratado na literatura como a busca de meios para desafiar e continuamente romper com a estrutura do poder colonial. É um projeto de transgressão histórica da colonialidade que inclui a luta dos povos historicamente subalternizados (Santos, 2018; Walsh, 2010). Nesse viés, é relevante salientar que, consoante com Viero Taques, Marques e Mise (2023), a educação ambiental pode fundamentar-se em movimentos decoloniais, dadas as possíveis articulações políticas, socioambientais, culturais e a potência das práticas pedagógicas recriadoras de espaços de convivência abertos à produção de múltiplos saberes e de aprendizagens.

Por extensão, a educação ambiental decolonial pode conduzir-nos à re-harmonização com a natureza em geral, porque reconhece o caráter organizacional da natureza da qual o ser

humano é uma das partes. O objetivo deste artigo é compreender de que maneira a educação ambiental decolonial pode contribuir para a mitigação de crises socioambientais. Para esta investigação, o procedimento metodológico baseou-se em estudo bibliográfico. Assim, buscou-se compreender o contexto de um dos países da África Ocidental.

A Guiné-Bissau é uma nação situada na costa ocidental da África. A sua extensão total é de 36.125 km<sup>2</sup>, “faz fronteira a norte com o Senegal, a sul com a Guiné, e a sua costa Atlântica é composta pelo Arquipélago dos Bijagós, com cerca de 88 ilhas” (Banco Mundial, 2023, s.p.). Enfatiza-se que o país é banhado pelas águas do Oceano Atlântico e “tem uma grande variedade de grupos étnicos, línguas e religiões” (Banco Mundial, 2023, s.p.). O clima é tropical úmido, tendo duas estações anuais que são seca e chuvosa.

Tendo a diversidade cultural, biológica e sociolinguística como uma das características da nação guineense, entende-se que a conjugação de conhecimento que cada cultura possui é imprescindível para que a educação ambiental decolonial tenha sucesso não só no país, mas além-fronteira. Trata-se de se incorporar conhecimentos locais nos planos curriculares, ou seja, aprender com as práticas culturais das comunidades. Este artigo está dividido em três seções, para além das considerações finais. Na primeira seção, buscaremos evidenciar, de maneira não exaustiva, os impactos do projeto da modernidade/globalização tanto no meio ambiente quanto no social.

Na segunda seção, apresentaremos, no primeiro momento, de forma preliminar, a invasão portuguesa na Guiné-Bissau. No segundo momento, apresentaremos a decolonialidade como caminho para a superação da herança colonial portuguesa especificamente na área de educação, para daí, contribuir para a mitigação da degradação ambiental. Já na terceira seção descreveremos aspectos sobre a educação ambiental decolonial na Guiné-Bissau, entendendo que a coexistência sociocultural saudável, bem como a solidariedade são uma das alternativas para uma relação socioambiental estável.

## **1. MODERNIDADE E SEUS IMPACTOS SOCIOAMBIENTAIS**

O projeto da modernidade tem afetado as relações tanto entre diferentes segmentos sociais quanto ambientais. Parece-nos urgente trabalhar arduamente de modo a desestabilizar a postura de produção capitalista, até porque, caso contrário grande parcela da humanidade pode desaparecer da face da Terra devido às alterações climáticas ocasionadas pela destruição dos recursos naturais.

A ocidentalização e consumismo são fatores mais característicos da era contemporânea (Bauman, 2001). Numa primeira leitura, a ocidentalização trata-se de uma política elaborada no Ocidente com a finalidade de subjugar outros modos de vida. De forma mais evidente, trata-se de uma pretensão de reduzir diferentes perspectivas de vida aos moldes ocidentais. Para tal, exigiu-se a elaboração de modelos de vida mais sofisticados de modo a acomodar a todo quanto é estilo de vida, sem deixar escapar algum, mesmo com o menor grau de diferença. Na nossa perspectiva, o consumismo, por sua vez, trata-se de consumo desnecessariamente sustentável, pois é caracterizado por impulsos e não pela necessidade de, por exemplo, saciar a fome.

Curiosamente, hoje, segundo Bauman, (2001), grande número da população mundial, especialmente da do Ocidente, vive sob proteção física. Ou seja, suas casas são cercadas de muros; outras, de seguranças; e, outras ainda, de mais sofisticadas câmeras de vigilâncias. Nisto, pode-se concluir que, Estados-modernos, sobretudo ocidentais, são especialistas em firmar barreiras, proteger seus territórios, para que os estrangeiros não entrem, e se tiverem que entrar, que seja por confirmação de ter cumprido todos os protocolos exigidos, o que evidencia sua incapacidade de tecer conexão com o que lhes difere, neste caso, povos não europeus (portanto, outros modos de vida).

Entretanto, parece-nos que jamais ocorreu ao mundo moderno Ocidental buscar formular sábias questões sobre outras formas socioculturais, pois em suas mentes racionais tudo cabia, inclusive, o plano de minar a diferença logo que a encontrar, sob os mais variados aspectos de vida, sobretudo social.

Segundo Oliveira (2018), foram várias as formas de silenciamento, de apagamento e de desvalorização das heranças simbólicas e materiais de grupos considerados subalternos para a formação e o desenvolvimento do Brasil. A modernidade conseguiu invisibilizar todo o planeta não europeu, enfatizando apenas o conhecimento eurocêntrico, universalizando seus próprios paradigmas como sendo os únicos representantes da verdade, da história da civilização e da ciência. Nesse sentido, Quijano (2014) questiona a “colonialidade do saber” (p. 305). A colonialidade do saber está presente, pois, nas maneiras de aprendizagem, nos critérios para os trabalhos acadêmicos, na cultura, no senso comum, na imagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em tantos outros aspectos da modernidade, segundo Maldonado Torres (2007).

Com efeito, vimos que o projeto da modernidade contribui para a redução da biodiversidade, bem como das mais distintas diferenças civilizatórias existentes. Doravante, apresentaremos a perspectiva decolonial como alternativa em direção ao afastamento do legado colonial, especificamente quando se trata da hierarquização entre civilizações, imposta pelo regime colonial europeu.

## **2. A DECOLONIALIDADE COMO CAMINHO PARA A SUPERAÇÃO DA HERANÇA COLONIAL**

Há séculos, a expansão europeia invadiu diferentes regiões, em mais variadas partes do mundo. As regiões africanas e sul-americanas são clássicos exemplos dessa invasão, onde ocorreu a escravização humana e a exploração dos recursos naturais, tal como a subjugação das práticas culturais locais, configurando-se como colonialismo. Além disso, são recorrentes casos de epistemicídio, racismo, sexismo, em que os conhecimentos do homem branco ocidental são apresentados como referências, inferiorizando, assim, todos outros conhecimentos produzidos fora do Ocidente (Grosfoguel, 2016).

A história nos mostra que, ao longo de séculos, o Ocidente tentou impor sua civilização onde quer que chegasse. Inferiorizou outras humanidades — indígena, africana —, por exemplo. Além disso, procurou “[...] afirmar que o conhecimento produzido a partir do Norte Global, por meio de seus métodos e mecanismos, é o único válido e, assim, relegar as outras formas de conhecer e se relacionar com o mundo, natureza e realidade ao campo do mítico e folclórico” (Mageste, 2023, p.10). Destarte, ainda continua haver outra forma de dominação, que é a colonialidade, que persiste mesmo depois de superado o colonialismo. Trata-se de apagamento da diferença como tal em nome da sua homogeneização, sobretudo civilizacional, marca registrada do colonialismo europeu.

Embora possuam a mesma origem na história dos povos que foram massacrados durante o processo de colonização dos territórios que hoje são os países pertencentes ao Sul Global, os conceitos se distanciam quando se trata da sua relação com o colonialismo. O conceito decolonial considera o processo de colonialismo superado, mas não leva em conta a coloniedade que constitui em conjunto de práticas opressoras que ainda permanecem muito arraigadas nos países que foram antigas colônias como o racismo, a negação do conhecimento e saberes dos povos originários, a cultura dos povos originários e tradicionais em si, enquanto o conceito decolonial não nega o processo de colonialidade, mas procura transgredi-lo através de processos que consideram a historicidade e a cultura dos povos subalternizados.

O conceito de decolonidade está aliado a um processo permanente de luta, resistência e superação da colonialidade em todos os campos da atividade humana. “Mais do que uma opção teórica, pensar a partir do pensamento decolonial pode significar resistir à dominação epistêmica que também é, talvez, uma das mais significativas formas de colonizar” (Oliveira e Lucci, 2021, p. 12).

De acordo com Aníbal Quijano (2014), vivemos numa sociedade composta por culturas diferentes, que são articuladas por um grupo que, geralmente, se impõe aos demais. Para articular tais grupos heterogêneos, é necessário mais que a capacidade de impor-se, é preciso a persuasão, o controle. O autor denomina essa relação social de “paradigma epistemológico da totalidade” (Quijano, 2014, p.300), ou seja, o que vale para um determinado grupo social, vale para o todo. Assim, no princípio da totalidade, o poder se torna a mais importante forma de articulação social e o todo e as partes seguem a mesma lógica.

Em relação a isso, Quijano (2014) chama a atenção para a importância de cada indivíduo, na sua subjetividade e no todo. Cada elemento de uma totalidade histórica tem sua particularidade, que deve ser considerada. Numa crítica ao eurocentrismo no modo de produção do conhecimento e no controle da subjetividade, o autor afirma que é preciso descolonizar tais visões. E a luta não pode ser somente contra o dominador, mas contra toda exploração e dominação.

Disto, conclui-se que a concepção decolonial é um campo aberto à coexistência de mais variados conhecimentos, valorizando culturas e tradições invisibilizadas pela colonialidade. Nas páginas a seguir, apresentaremos a proposta da educação ambiental decolonial como indispensável no que diz respeito à articulação dos saberes locais, objetivando propôr soluções para a atual desestruturação, particularmente do reio ecológico.

### **3 A EDUCAÇÃO AMBIENTAL DECOLONIAL NA GUINÉ-BISSAU**

lidade, visualizamos vários projetos desenvolvidos para explorar os recursos naturais da África. A *Shell Compony* é um dos clássicos exemplos que ilustra bem o neocolonialismo. Para além de explorar recursos naturais, exploram mão de obras baratas da população local, causando efeitos nocivos à saúde, principalmente dos que habitam nas redondezas de onde se extrai petróleo. Cada avanço carrega em si suas consequências, podendo ser positivas ou negativas. Explicamos o avanço tecnológico, particularmente na área de industrialização em que, por um lado, temos máquinas a substituir o ser humano nas tarefas pesadas, como escavar grandes profundidades e, de outro, temos enorme poluição em decorrência do funcionamento das indústrias.

A expressão *desenvolvimento* pode carregar vários significados, conforme cada grupo social. Para o Ocidente, o desenvolvimento pode se expressar a partir de construções de prédios, de shoppings, de supercomputadores, robôs (que ainda geram desemprego), de transformar o

reino ecológico para o bem de um ser, que é humano. Além disso, vemos que o aumento do Produto Interno Bruto (PIB) é um dos indicadores do dito *desenvolvimento*. Entretanto, a ideia do desenvolvimento é polissêmica, isto é, envolve a noção de “bens e serviços” e, por outro, “valores sociais” (Ki-Zerbo, 2009, p.134). Portanto, no contexto africano, os valores sociais podem ser entendidos como a prática de solidariedade, de cooperativismo, mas, no Norte Global, parece que isso não faz sentido, por isso, assiste-se

Os desastres ambientais causados por mineradoras, vazamentos de petróleo, desmatamento desenfreado das florestas, negativa de direitos às minorias e o assassinato de povos inteiros e seus modos de viver são justificáveis diante da garantia que uma determinada humanidade terá acesso a tudo de bom que o desenvolvimento pode produzir” (Mageste, 2023 p.11).

Em virtude disso, percebemos a importância de uma sociedade que preze mais para as questões coletivas que individuais. A produção de modos harmônicos, sobretudo com o meio ambiente, passa pela edificação e manutenção de vida com base na solidariedade. Trata-se de enaltecer o valor solidário para com o outro que os lucros. O que envolve também a criação políticas viradas à inclusão social em termos de acesso igual aos bens socioeconômicos (Locateli e Wenczenovicz, 2021).

Assim, acredita-se que a educação ambiental decolonial possui uma potencialidade transformadora à medida que torna possível a reconexão da sociedade com suas práticas socioculturais, ora desvalorizadas pelo colono europeu, seguindo na direção de superar os entraves impostos pelo colonialismo, e, conseqüentemente, construir uma sociedade mais saudável e sustentável.

Te (2021) aponta vários autores africanos e não africanos com pressupostos decoloniais, visando recuperar saberes silenciados dos povos africanos, ou melhor, “decolonizar as pseudo-histórias sobre os africanos”.

De qualquer forma, pode-se destacar, por exemplo, Albert Memmi, Wole Soyinka, Valentim-Yves Mudimbe, Joseph Ki-Zerbo, Paulin J. Hountondji, Chinua Achebe, Oyèrónke Oyèwùmí, Frantz Fanon, Aimé Césaire, Elikia M'Bokolo, Célestin Monga, Carlos Lopes e entre outros/as. As suas perspectivas analíticas e interpretativas da(s) realidade(s) africana(s) partem da compreensão dos efeitos micro e macro do colonialismo. Antes demais, como assevera a professora queniana Njoki Nathani Wane (2006), o colonialismo europeu deixou marcas imperecíveis na passagem, socio-política, histórica e econômica dos povos africanos (Té, 2021).

A República da Guiné-Bissau é rica tanto em termos culturais quanto em termos de recursos naturais. No entanto, a colonização portuguesa invadiu seu povo e suas terras, impactando negativamente as relações dentro da sociedade, tal como o meio ambiente. Dentro da sociedade, houve uma tentativa de supressão e de desvalorização de práticas culturais locais. Tudo isso fez com que as comunidades locais perdessem um pouco de conexão com o meio ambiente.

Guiné-Bissau, assim como o Brasil, foi colônia de Portugal. Por mais de trezentos anos esteve sujeita a Portugal como colônia até a declaração de sua independência em 1973, tornando-se a primeira colônia portuguesa da África a separar-se oficialmente de Portugal. Porém, mesmo após o processo de independência, marco histórico para a população local, conforme Ávila (2022), não houve uma reestruturação do sistema educacional. A independência marcou a história, mas não propiciou o desenvolvimento do país. Segundo o mesmo autor, a língua portuguesa era obrigatória nas escolas, mudando a tradição local por obrigar a mudança no idioma local, falado tradicionalmente pela maioria da população.

O sistema educativo guineense, mesmo após a independência, em 1973, sempre reforçou valores portugueses, enaltecendo e criando o desejo nos estudantes de estudar em Portugal, o “país dos sonhos” de muitos guineenses (Té, 2021). O ato de ser educado nessa perspectiva, fez com que muitos se separassem dos saberes e cultura de seus antepassados, os conhecimentos acadêmicos das práticas culturais.

Surgem algumas preocupações na Guiné-Bissau, relacionadas com o meio ambiente, na década de oitenta, apresentadas por Té (2021), relacionadas à água, saneamento e à desertificação, representando o início das mudanças nas políticas econômicas, porém, as questões ambientais não haviam ainda recebido a atenção necessária. Muitos problemas permeiam ainda hoje o cotidiano dos guineenses, especialmente as comunidades insulares pertencentes às áreas habitadas do Arquipélago das Bijagós.

Nesta averiguação, a decolonialidade da educação a partir de múltiplas dimensões – políticas, sociológicas, educacionais, surge como uma forma da representação e da busca tanto da história quanto do reconhecimento da dignidade humana (Té, 2021).

A proposta de educação ambiental decolonial é um elo que possibilita a reconexão dessas sociedades com o meio ambiente. Trata-se da promoção de conhecimentos locais e as práticas culturais, especialmente no ensino formal, a fim de tornar suas realidades visíveis nos manuais educativos. Considerando a atual situação de crise ecológica, especificamente na Guiné-Bissau, acredita-se que a incorporação dos conhecimentos das comunidades locais nos

currículos escolares vai auxiliar na conservação do reino ecológico, dando, assim, condição para a continuidade de várias espécies.

Té (2021) sugere que a educação decolonial guineense deve estar fundamentada nas múltiplas percepções africanas que dão sentido à existência das pessoas com dignidade, sendo que a espiritualidade é um processo de luta, de autor-recuperação das bases ancestrais e o conduto para uma libertação plena,

por isso, a própria espiritualidade encontra-se no coração de qualquer ser humano. Ela é que busca fazer uma ligação com as nossas almas próprias, com os mundos da natureza, dos vivos e dos não vivos. Ela permeia quase todos os domínios da vida dos africanos. Historicamente, a espiritualidade tem servido como fonte pessoal e comunitária de libertação, consolação, esperança, transmitindo os seus valores humanísticos (Te, 2021, p. 143).

Particularmente em Guiné-Bissau, com efeito, a educação ambiental decolonial busca enaltecer as perspectivas educacionais africanas, com base nos seus conhecimentos tradicionais, para daí, incorporá-las no currículo, sobretudo a partir da primeira classe até ao 12º ano. Isto requer mobilizar as diferentes abordagens socioculturais carregadas por cada grupo étnico guineense, bem como a forma pela qual eles lidam com os recursos naturais. Além disso, acredita-se que a educação ambiental decolonial vislumbra as capacidades em termos de conhecimentos que nos possibilita outro olhar sobre como lidar com a biodiversidade .

A melhor compreensão da importância da educação ambiental decolonial na Guiné-Bissau passa necessariamente pela análise histórica do colonialismo na nação. Há séculos, o país passou pelo domínio colonial português, tendo seus recursos naturais explorados e seus povos escravizados. Esse domínio colonial provocou, entre tantas outras coisas, a extinção de certos conhecimentos, em nome da *civilização*. Nisto, entende-se que a educação decolonial vai na contramão das persistentes heranças coloniais na sociedade guineense, criando, assim, um espaço onde os saberes tradicionais possam expressar-se. Para tal, consideramos fundamental estabelecer um plano educativo para

Educar no caminho da cidadania responsável exige novas estratégias de fortalecimento da consciência crítica, a fim de habilitar grupos de pressão para uma ação social comprometida com a reforma do sistema capitalista. A reflexão crítica deve gerar a práxis, isto é, ação – reflexão – ação; e a educação ambiental, ao formar para a cidadania ativa e igualitária, vai preparar homens e mulheres para exigir direitos e cumprir deveres, para a participação social e para a representatividade, de modo a contribuir e influenciar a formulação de políticas públicas e a construção de uma cultura de democracia (Junior e Pelicioni 2014, p.7).

A educação ambiental decolonial configura-se como uma das possibilidades que nos leva à direção contrária, neste caso, a do desenvolvimento acelerado. Esse não tem na sua pauta tolerância as mais variadas espécies existentes. Por extensão, a educação ambiental decolonial pode levar-nos a re-harmonizar com a natureza em geral, porque reconhece o caráter organizacional da natureza da qual o ser humano é uma das partes.

A educação ambiental decolonial visa promover uma interação saudável entre diferentes partes da mesma natureza, particularmente entre os seres humanos e não-humanos. Ainda, busca revitalizar ou enfatizar as relações que os grupos minoritários têm desenvolvido com o meio ambiente. Exemplo, o modo como os indígenas lidam com a natureza. Semelhantemente, a conhecida filosofia Ubuntu, que enaltece a cooperação, harmonia tanto no seio social quanto entre a sociedade e demais seres existentes, merece especial atenção. Entretanto, “o modelo capitalista, baseado na inclusão de um estado de bem-estar social, não se sustentou com a adoção da política neoliberal, gerou contradições que agravam a exclusão social” (Locateli e Wenczenovicz, 2021, p.447,448). Diante disso, parece-nos necessário haver o equilíbrio entre todas formas de sustentabilidade.

No entanto, a sustentabilidade compartimentada tende a inclinar mais para uma das suas facetas. Nisto pensá-la holisticamente coaduna com a evidente necessidade de conservar a biodiversidade. Entretanto, verifica-se que há tendência de priorizar a sustentabilidade econômica do que a social e a ambiental, o que compromete o nosso viver e, muito provavelmente, compromete as futuras gerações. Isto é, “a sustentabilidade concentrada no econômico, em crescimento do produto interno bruto, rendas, industrialização, consumo, avanço tecnológico e modernização social é um equívoco porque minimiza a relevância da promoção da dignidade em diversos sentidos” (Locateli e Wenczenovicz, 2021, p.452). Desse modo, percebe-se que a concentração em sustentabilidade econômica impacta negativamente, especialmente o meio ambiente pelo que se sugere a mudança de perspectiva. Daí decorre a necessidade de dialogar com outras formas educacionais, neste caso, a educação ambiental decolonial, a fim de superar os espólios coloniais.

Ademais, observa-se que o colonialismo fez com que grande número da população desprezasse seus conhecimentos tradicionais, sobretudo linguístico. Assim, a superação de tudo isso exige um trabalho em conjunto, principalmente entre o governo guineense e sociedade civil. Além disso, é necessário capacitar recursos humanos, neste caso, os/as professores/professoras, a fim de ministrar aulas em matéria de educação ambiental decolonial.

Por extensão, igualmente, é preciso incentivar toda comunidade guineense a se envolver na produção do conteúdo curricular, afinal se trata de colocar nos documentos os conhecimentos locais guineenses.

Cientificamente, a resolução de problemas socioambientais precisa de mobilização e aplicação de vários conhecimentos, que é para fazer face ao cenário de escassez de recursos naturais. Inclui-se aqui a questão de educação ambiental decolonial, para justamente pensar em outras possibilidades de se relacionar com a natureza. Trata-se de trazer a educação ambiental decolonial para o âmbito do debate ambiental contemporâneo como um caminho que pode conduzir a humanidade a uma estabilidade dinâmica entre si e entre ele e o meio ambiente. Sem isso, as relações tanto inter-humanas quanto humanas e não-humanas tendem a deteriorar-se.

#### **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Para este estudo objetivamos conhecer um pouco mais sobre a educação ambiental decolonial sob o ponto de vista de um país africano, em específico a República da Guiné-Bissau. O país vive um cenário de instabilidade política e econômica desde o período pós-independência. A recuperação de uma história silenciada pela colonialidade é um trabalho árduo, porém, é imprescindível para a superação de pensamentos hegemônicos e coloniais no país africano em questão. Afinal, há espaço para diálogo intercultural. Visto que o colonialismo assim como a colonialidade marcaram e marcam, de forma negativa, o continente africano, sobretudo a Guiné-Bissau. Perante o exposto, em termos gerais, exemplificamos a invasão do território africano pelos invasores europeus. Adicionalmente, os agressores escravizaram povos africanos, inferiorizaram suas línguas e culturas, exploraram/exploram os seus recursos naturais etc. Tudo isso contribui para o empobrecimento da África, particularmente em termos econômicos.

Nesse viés, a decolonialidade abre espaços para diferentes processos de subjetivação, separando-se da cultura hegemônica e procurando diálogos, gestos e saberes interculturais, desconstruindo de modelos unívocos de educação, buscando a construção de novas perspectivas educacionais, baseada na relação entre sujeitos de culturas diferentes e no reconhecimento das identidades culturais.

A Guiné-Bissau, por ser um país com várias línguas, portanto, várias culturas, possui a necessidade de articular seus diferentes modos de vida a fim de transformá-los, ou melhor, em vez de apenas (re)transmitir conteúdos produzidos pelo Ocidente, ensinar os conhecimentos

socioculturais nas escolas. Considerando a presença da herança colonial no país, sobretudo quando se fala do ensino e aprendizagem, entendemos que o atual modelo educativo deve ser ampliado, englobando outras perspectivas, se preferir, conhecimentos locais. Assim, a educação ambiental decolonial pode ser considerada como um promotor e capacitador de comunidades, na medida que cria espaço aberto ao diálogo intercultural, para daí, integrar os conhecimentos de comunidades locais nas tomadas de decisões ligadas, parcialmente ao meio ambiente.

Por extensão, considerando a importância do tema e acreditando na necessidade de se conhecer mais a respeito, esperamos que outras investigações sejam feitas no quesito da educação ambiental decolonial na Guiné-Bissau, de modo a ampliar o debate, pois as publicações científicas sobre a temática ainda são escassas.

## 5. Referencias

- ÁVILA, W. Aspectos do cotidiano, sistema escolar, ensino de ciências e física de Guiné-Bissau: Relatos de um professor Guineense /Warley Ávila. São José do Rio Preto, 2023, 54 p. **Trabalho de conclusão de curso**. Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto. Orientadora: Monica Abrantes Galindo de Oliveira.
- BANCO MUNDIAL. **O Banco Mundial na Guiné-Bissau**, 2023. Disponível em: <https://www.worldbank.org/pt/country/guineabissau/overview#:~:text=Faz%20fronteira%20a%20norte%20com,grupos%20%C3%A9tnicos%20%C3%ADnguas%20e%20religi%C3%B5es>. Acesso em: 25 de out. 2023.
- BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida**. Tradução: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2001.
- GROSGOUEL, R. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Revista Sociedade e Estado** – Volume 31 Número 1 Janeiro/Abril 2016.
- JR, A. P. PELICIONI, M. C. F. Bases Políticas, Conceituais, Filosóficas e Ideológicas da Educação Ambiental. In: **Educação ambiental e sustentabilidade**/editores --2. ed rev. e atual.. --Barueri, SP: Manole, 2014. --(coleção ambiental, v.14).
- KI-ZERBO, J. **Para quando a África?** Rio de Janeiro, Pallas, 2009.
- LOCATELI, C. C.; WENCZENOVICZ, T. J. Bem viver e gênero: aproximações e reflexões decoloniais. **Revista Videre**, Dourados, v. 13, n. 26, jan./abr., 2021 – ISSN: 2177-7837.

MAGESTE, Ana Elisa Silva. Uma análise do conceito de desenvolvimento sustentável apresentada no relatório Brundtland (1987) a partir da perspectiva decolonial. 2023. 24f. **Trabalho de Conclusão de Curso** (Graduação em Direito) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2023.

MUCCI, José Luiz Negrão. Introdução às Ciências Ambientais. In: **Educação ambiental e sustentabilidade**/editores Arlindo Philippi Jr, Maria Cecília Focesi Pelicioni.--2. ed rev. e atual. Barueri, SP: Manole, 2014. --(coleção ambiental, v.14)

ONU NEWS: Perspectiva Global Reportagens Humanas. Cerca de 930 milhões de toneladas de comida vão parar no lixo, alerta FAO. *Nações Unidas*, 2021. Disponível em: <https://news.un.org/pt/story/2021/09/1764812> . Acesso em: 13 dez. 2023.

OLIVEIRA, E. de S.; LUCINI, M. O Pensamento Decolonial: Conceitos para Pensar uma Prática de Pesquisa de Resistência. **Rev. Boletim Historiar**, vol. 08, n. 01, Jan./Mar. 2021, p. 97-115 | <https://seer.ufs.br/index.php/historiar/index>.

MALDONADO TORRES, Nelson. Transdisciplinaridade e decolonialidade. Dossiê: Decolonialidade E Perspectiva Negra. *Soc. Estado*. 31 (1), Jan-Apr 2016. Disponível em <https://www.scielo.br/j/se/a/CxNvQSnhxqSTf4GkQvzck9G/?lang=pt>. Acesso em 15 out. 2022.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROFÓGUEL, Ramón. (Org.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 127-167.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. *Educação e Militância Decolonial*. Rio de Janeiro: Editora Selo Novo, 2018.150p.

OLIVEIRA, S. R. História das mulheres em planos de aula: mídias digitais e saberes docentes na Internet. IN: OLIVEIRA, Susane Rodrigues de (org.) Dossiê: Ensino de História das Mulheres. **Labrys** (revista online), v. 27, p. 1, 2015.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, E. (Org.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Buenos Aires: Clacso, 2005.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. Em: **Cuestiones y horizontes**: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder. Colección Antologías. Buenos Aires: CLASCO, 2014.

TÉ, P. A. Quando as máscaras da colonialidade começarão a cair na GuinéBissau? Debates sobre a decolonização do sistema educativo. Njinga & Sepé: **Revista Internacional de**

**Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras.** São Francisco do Conde (BA) | Vol.2, nº 1 | p.130-146 | dez. 2021.

TAQUES, R. C. V., MARQUES, D. K. de L. & MISE, F. T. Aproximações entre a educação ambiental crítica e a práxis decolonial de Amílcar Cabral. **REMEA-** Revista Eletrônica Do Mestrado Em Educação Ambiental, 40(1), 332–349, 2023.

WMO – World Meteorological Organization. Africa faces disproportionate burden from climate change and adaptation costs, 2024. Disponível em: <https://wmo.int/news/media-centre/africa-faces-disproportionate-burden-from-climate-change-and-adaptation-costs>.

Acesso em: 27 set. 2024.

## 12. ANEXO 1

### Termo de consentimento livre



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA (UFSA)  
**COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS –  
CEP/UFSA**

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Convidamos o (a) Sr (a) para participar da Pesquisa **RELAÇÃO HUMANA NA/COM A NATUREZA: O PAPEL DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL DECOLONIAL NA GUINÉ-BISSAU FACE AOS PROBLEMAS SOCIOECOLÓGICOS**, sob a responsabilidade do/a pesquisador/a José Mendes, a qual pretende analisar as inter-relações entre a sociedade e a natureza no contexto das crises socioecológicas contemporâneas, considerando a legislação ambiental da Guiné-Bissau, bem como os impactos históricos do colonialismo no continente africano. Sua participação é voluntária e se dará por meio de respostas aos questionários e/ou entrevistas que serão gravadas pelo pesquisador. Para tal, será necessário o uso de um rádio gravador, ligação direta via telefônica ou plataforma digital, bem como o *Google doc* para responder aos questionários. Os riscos decorrentes de sua participação na pesquisa são: a possibilidade de constrangimento ao responder ao questionário; o desconforto; o medo; a vergonha e a quebra do sigilo/anonimato. Caso uma dessas vivências ocorra, o pesquisador demonstrará a sua genuína preocupação e encorajará o/a participante a ficar tranquilo/a. Além disso, colaborará ativamente para amenizar os riscos, acionando autoridade competente em matéria, se for o caso. Se o/a Sr (a) aceitar participar, as respostas obtidas por esta pesquisa poderão contribuir para desconstrução das narrativas coloniais, particularmente sobre a natureza e saberes locais e promover uma educação ambiental decolonial na Guiné-Bissau, visando fomentar a reconstrução de uma relação sustentável entre o ser humano e a natureza. Se depois de consentir a sua participação o/a Sr. (a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independentemente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. O/a Sr. (a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração referente a esta pesquisa. Entretanto, caso o/a Sr. (a) tenha alguma despesa decorrente desta pesquisa será totalmente ressarcido/a pelo pesquisador/a responsável. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas a sua identidade não será divulgada, uma vez que será guardada em sigilo. O/a Sr. (a) terá acesso ao produto/resultado gerado pela pesquisa por meio de convite para participar de uma apresentação dos resultados/produtos gerados pela pesquisa, bem como o retorno do pesquisador à escola/comunidade

para apresentação dos resultados/produtos. Para qualquer outra informação, o (a) Sr (a) poderá entrar em contato com o/a pesquisador/a no seguinte endereço: Rua Mirueira, CEP: 45990148, Bairro Bela Vista – Teixeira de Freitas/BA, pelo telefone: +5571981489026, ou poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Sul da Bahia – CEP/UFSB, Avenida Getúlio Vargas, nº 1732 A, Bairro Monte Castelo, Teixeira de Freitas, Bahia, CEP - 45996-108, telefone – (73) 2103-8358. O e-mail do CEP/UFSB é: cep@ufsb.edu.br.

### **CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO**

Eu, \_\_\_\_\_, fui informado sobre o que o/a pesquisador/a quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar da pesquisa, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser. Este documento é emitido em duas vias originais, as quais serão assinadas por mim e pelo/a pesquisador/a, ficando uma via com cada um de nós.

\_\_\_\_\_  
Assinatura ou impressão datiloscópica do/da participante da pesquisa

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Pesquisador responsável

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

## 12. ANEXO 2



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA (UFSB) – CAMPUS PAULO FREIRE  
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES  
HUMANOSCEP/UFSB  
(OU TIMBRE DA INSTITUIÇÃO NA QUAL ESTÁ  
VINCULADO/A)

## TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E SOM DE VOZ

Eu, \_\_\_\_\_, autorizo livre voluntariamente, o/a pesquisador/a José Mendes a obter fotografias, filmagens e/ou gravações de voz de minha pessoa para fins de pesquisacientífica/educacional. Conheço a pesquisa intitulada **RELAÇÃO HUMANA NA/COM A NATUREZA: O PAPEL DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL DECOLONIAL NA GUINÉ-BISSAU FACE AOS PROBLEMAS SOCIOECOLÓGICOS** e concordo livremente em participar dela. Concordo que o material e as informações obtidas relacionadas a minha pessoa possam ser publicados em aulas, congressos, eventos científicos, palestras, dissertações, teses e/ou periódicos científicos. Porém, não devo ser identificado por nome ou qualquer outra forma. As fotografias, vídeos e gravações ficarão sob a propriedade do/da pesquisador/a.

\_\_\_\_\_(Bissau), \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Assinatura ou impressão datiloscópica do/da participante da pesquisa