

# TRAVESSIAS COGNITIVAS



# ÁFRICAS REVELADAS

## VOLUME II

Edna Gusmão de Góes Brennand  
Aloimar José da Silva  
Organizadores

**TRAVESSIAS COGNITIVAS:  
ÁFRICAS REVELADAS**

**VOLUME II**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA**

Reitora MARGARETH DE FÁTIMA FORMIGA MELO DINIZ  
Vice-Reitora BERNARDINA MARIA JUVENAL FREIRE DE OLIVEIRA  
Pró-Reitora PRPG MARIA LUIZA PEREIRA DE ALENCAR MAYER FEITOSA



**EDITORA UFPB**

Diretora IZABEL FRANÇA DE LIMA  
Supervisão de Administração GEISA FABIANE FERREIRA CAVALCANTE  
Supervisão de Editoração ALMIR CORREIA DE VASCONCELLOS JÚNIOR  
Supervisão de Produção JOSÉ AUGUSTO DOS SANTOS FILHO

**CONSELHO EDITORIAL**

ADAILSON PEREIRA DE SOUZA (CIÊNCIAS AGRÁRIAS)  
ELIANA VASCONCELOS DA SILVA ESVAEL (LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES)  
FABIANA SENA DA SILVA (INTERDISCIPLINAR)  
GISELE ROCHA CÔRTEZ (CIÊNCIAS SOCIAIS E APLICADAS)  
ILDA ANTONIETA SALATA TOSCANO (CIÊNCIAS EXATAS E DA TERRA)  
LUANA RODRIGUES DE ALMEIDA (CIÊNCIAS DA SAÚDE)  
MARIA DE LOURDES BARRETO GOMES (ENGENHARIAS)  
MARIA PATRÍCIA LOPES GOLDFARB (CIÊNCIAS HUMANAS)  
MARIA REGINA VASCONCELOS BARBOSA (CIÊNCIAS BIOLÓGICAS)

Edna Gusmão de Góes Brennand  
Aloirmar José da Silva  
Organizadores

**TRAVESSIAS COGNITIVAS:  
ÁFRICAS REVELADAS**

**VOLUME II**

Editora UFPB  
João Pessoa  
2019

Direitos autorais 2019 - Editora UFPB  
Efetuado o Depósito Legal na Biblioteca Nacional, conforme a Lei nº 10.994,  
de 14 de dezembro de 2004.

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS À EDITORA UFPB

É proibida a reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer  
meio. A violação dos direitos autorais (Lei nº 9.610/1998)  
é crime estabelecido no artigo 184 do Código Penal.

O conteúdo desta publicação é de inteira responsabilidade do autor.

Impresso no Brasil. Printed in Brazil.

Projeto Gráfico      Editora UFPB  
Editoração Eletrônica e      Rildo Coelho  
Design de Capa

Catálogo na fonte:

Biblioteca Central da Universidade Federal da Paraíba

T781      **Travessias cognitivas: Áfricas reveladas / Edna Gusmão de Góes  
Brennand, Aloimar José da Silva (organizadores). - João  
Pessoa: Editora UFPB, 2019.  
208 p. v. : il.**

ISBN 978-85-237-1436-9 (v.2)

1. Sociografia - África. 2. Educação - Brasil-África. 3. Cultura  
africana. I. Brennand, Edna Gusmão de Góes. II. Silva, Aloimar  
José da. III. Título.

UFPB/BC

CDU 308(6)

EDITORA DA UFPB      Cidade Universitária, Campus I – s/n  
João Pessoa – PB  
CEP 58.051-970  
www.editora.ufpb.br  
editora@ufpb.br  
Fone: (83) 3216.7147

Editora filiada à:

  
**Associação Brasileira  
das Editoras Universitárias**

Livro aprovado para publicação através do Edital Nº 4/2017-2018, financiado  
pelo Programa de Apoio a Produção Científica - Pró-Publicação de Livros da  
Pró-Reitoria de Pós-Graduação da Universidade Federal da Paraíba.

# SUMÁRIO - VOLUME I

<b>PREFÁCIO</b> .....	7
<i>Bernardina Maria Juvenal Freire de Oliveira</i>	
<b>1 TERRITÓRIOS E CENÁRIOS EDUCACIONAIS NAS COOPERAÇÕES BRASIL-ÁFRICA EM TEMPOS DE CRISE</b> .....	15
<i>Edna Gusmão de Góes Brennand e Eládio José de Góes Brennand</i>	
<b>2 A TRAJETÓRIA DA FORMAÇÃO DE EDUCADORES EJA EM CABO VERDE: CONTEXTO HISTÓRICO E MARCOS NO BOJO DA POLÍTICA EDUCATIVA NACIONAL</b> .....	53
<i>Florenço Mendes Varela</i>	
<b>3 FRACASSO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO DE ADULTOS À LUZ DA PSICOPEDAGOGIA</b> .....	80
<i>Emília Maria da Trindade Prestes e Pedro Clóvis Fernandes</i>	
<b>4 DESCENTRALIZAÇÃO POLÍTICA E TENSÕES DEMOCRÁTICAS EM CABO VERDE: DESAFIOS E QUESTÕES TEÓRICO-EMPÍRICAS</b> .....	104
<i>Eduardo Gomes Machado e Carlos Manuel Ribeiro Santos</i>	
<b>5 A GESTÃO EDUCACIONAL DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM CABO VERDE: REFLEXÕES SOBRE OS SENTIDOS DOS ESTUDOS, DA PERMANÊNCIA E DO ABANDONO</b> .....	128
<i>Adriana Valéria Santos Diniz, Paulo Jorge Oliveira da Luz, Augusto Gregório Rocha e Antonio Corsino Tavares Rodrigues</i>	
<b>6 TECNOLOGIAS DIGITAIS COMO APOIO PEDAGÓGICO AOS PROFESSORES DO ENSINO RECORRENTE EM PRAIA - CABO VERDE</b> .....	156
<i>Eládio José de Góes Brennand e Sofia Gomes Lopes de Pina</i>	
<b>7 EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS EM CABO VERDE</b> .....	186
<i>Joana Elisa Röwer e João Domingos Tavares Semedo</i>	
<b>POSFÁCIO</b> .....	207
<i>Pamella Brennand</i>	
<b>SOBRE OS AUTORES</b> .....	209

# SUMÁRIO - VOLUME II

<b>PREFÁCIO</b> .....	225
<i>Bernardina Maria Juvenal Freire de Oliveira</i>	
<b>8 CONTEXTO EDUCACIONAL DA GUINÉ-BISSAU E O PROJETO AFRICANIDADE</b> .....	233
<i>Edna Gusmão de Góes Brennand e Heldomiro Henrique Correia</i>	
<b>9 AS POLÍTICAS ECONÔMICAS E ANÁLISE DE PROGRAMA DE AJUSTAMENTO ESTRUTURAL EM ÁFRICA: ESTUDO DE CASO DA GUINÉ-BISSAU A PARTIR DOS ANOS DE 1980</b> .....	264
<i>Ricardo Ossagô de Carvalho e Tamilton Gomes Teixeira</i>	
<b>10 PRODUÇÃO DISCENTE NA UNILAB: UM BALANÇO CRÍTICO DOS TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE CURSO DOS EGRESSOS GUINEENSES DO BACHARELADO EM HUMANIDADES – CE (2014-2017)</b> .....	286
<i>Eduardo Gomes Machado e Felizberto Alberto Mango</i>	
<b>11 MULHERES GUINEENSES NA TOMADA DE DECISÕES POLÍTICAS (1994-2014)</b> .....	315
<i>Ricardo Ossagô de Carvalho e Iadira Antonio Impanta</i>	
<b>12 ANGOLA, 27 DE MAIO DE 1977: ENTRE A MEMÓRIA E O ESQUECIMENTO</b> .....	335
<i>Janaina Campos Lobo e Marco Hemingway de Almeida</i>	
<b>13 O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA: UMA ANÁLISE DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR DO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS INICIAIS</b> .....	355
<i>Aloirmar José da Silva e Danilo Alves da Silva</i>	
<b>14 FUNDAMENTOS E FINS DA EDUCAÇÃO NACIONAL: A LEI DE DIRETRIZES E BASES E SEUS PRINCÍPIOS DE JUSTIÇA ESCOLAR PARA O ENSINO MÉDIO</b> .....	389
<i>Joana Elisa Röwer e Francisco Érick de Oliveira</i>	
<b>POSFÁCIO</b> .....	414
<i>Pamella Brennand</i>	
<b>SOBRE OS AUTORES</b> .....	416

# PREFÁCIO

## **Identidade**

Preciso ser um outro  
para ser eu mesmo  
Sou grão de rocha  
Sou o vento que a desgasta  
Sou pólen sem inseto  
Sou areia sustentando  
o sexo das árvores  
Existo onde me desconheço  
aguardando pelo meu passado  
ansiando a esperança do futuro  
No mundo que combato morro  
no mundo por que luto nasço.

*(Mia Couto, in "Raiz de Orvalho e Outros Poemas")*

---

Tive o privilégio de receber o convite para prefaciar a obra, em dois volumes, intitulada *Travessias cognitivas: Áfricas reveladas*, organizada por Edna de Góes Brennand e Aloirmar José da Silva. Ao ler as suas páginas, logo me senti fazendo um retorno ao tempo histórico, um caminhar sobre a esteira de Clio, considerando a proposta apresentada por um grupo de pesquisadores que se debruçam com sua pluralidade de olhares às terras de Cabo Verde e Guiné-Bissau, com suas experiências sociológicas, filosóficas, educacionais e tecnológicas. De modo que a obra ora trazida a público é um convite à reflexão sustentado pelas experiências vividas e aqui postas como um chamamento, como afirmam Brennand & Brennand ao registrarem: “Não mais será preponderante o saber do colonizador, porque os saberes agora não possuem fronteiras, eles são acessados de qualquer parte através da internet, da televisão,



do telefone celular, do rádio, das mercadorias e do livro. É o momento de tecer alianças articuladas e dinamizadas pelas tecnologias da informação e comunicação, em que cada docente ou estudante, brasileiro ou africano, pode valer-se da educação, tanto na modalidade presencial quanto à distância, para recriar articulações e compreender as forças adversas próprias dos ambientes da diversidade”.

No Volume I de *Travessias Cognitivas: Áfricas Reveladas*, Edna Gusmão de Góes Brennand e Eládio José de Góes Brennand, ao analisar territórios e cenários educacionais nas cooperações Brasil-África em tempos de crise, apontam as tecnologias de informação e comunicação (TICs) como um meio transfronteiriço de nos encontrarmos, de retomar o passado, de fortalecer identidades por meio da educação a distância, desde que seja pelo diálogo livre de coerção e possibilitador de interações fecundas por meio da institucionalização das comunidades de aprendizagem que se dá pela via de mão dupla entre professores brasileiros e africanos, viabilizando o que os autores chamam de “construção intercultural dos saberes de culturas distintas”. Ainda que no atual momento brasileiro estejamos vivendo o risco de sofrer o que os cientistas brasileiros chamam de diáspora científica, com a evasão de cérebros altamente qualificados, consideramos que as cooperações podem ser repensadas.

Nessa travessia, Florenço Mendes Varela propõe contextualizar historicamente a formação de educadores e analisar os seus resultados, utilizando o estudo de caso, com caráter essencialmente descritivo. Os resultados do estudo apontam que a formação de educadores de jovens e adultos teve repercussões positivas, nomeadamente, no desenvolvimento de conhecimentos para o exercício da profissão, na democratização do acesso à educação de adultos, na valorização da carreira profissional do Educador de Adultos e no fortalecimento do sistema educativo nacional.

Emília Maria da Trindade Prestes e Pedro Clóvis Fernandes examinam as causas do fracasso escolar com uma amostra de alunos do 8º ano em uma das escolas do Ensino Recorrente, na cidade da Praia, Cabo Verde. A fundamentação teórica focada em conceitos de fracasso escolar, andragogia e aprendizagem transformadora orientou as análises sobre a existência do insucesso escolar à luz da Psicopedagogia.

Os autores Eduardo Gomes Machado e Carlos Manuel Ribeiro Santos analisam em seus escritos o processo de descentralização política e administrativa como um possível caminho encontrado para figurar e narrar o atual cenário político e as relações de poder em Cabo Verde, buscando perceber até que ponto os sentidos, as potencialidades e as restrições inscritas nas estruturas e dinâmicas institucionais concretas de descentralização político-administrativa, considerando ambiguidades e contradições existentes, impactam os afazeres dos administradores municipais, a participação política da sociedade civil e a extensão, bem como a real possibilidade de firmar, na prática, as atribuições de autarquias locais sem deixar de valorizar os atores sociais envolvidos.

Adriana Valéria Santos Diniz, Paulo Jorge Oliveira da Luz, Augusto Gregório Rocha e Antônio Corsino Tavares Rodrigues abordam a África, ou uma parte dela, Cabo Verde, um país insular localizado no lado ocidental. Como nosso continente mãe, “invejável negra mãe”, como diz Paulo Jorge, e como países irmãos (“filhos dispersos pelo mundo”), Brasil e Cabo Verde, destacam-se, na proposta, o nosso passado colonial comum de lutas e conquistas, e, mais recentemente, esta colaboração acadêmica que se enseja a partir da Cooperação Sul – Sul, o projeto Africanidade, tanto no âmbito da extensão universitária, como no da pós-graduação lato sensu (especialização), no campo da Educação de Jovens e Adultos, de modo particular a partir da gestão educacional, como componente ao qual estivemos vinculados no decorrer deste processo. A gestão educacional é aqui analisada no tocante ao acesso, à permanência e à conclusão com êxito dos estudos no âmbito da Educação de Jovens e Adultos, em Cabo Verde. Apesar dos vários avanços na EJA, na perspectiva dos direitos com a democratização do acesso à educação, são vários os jovens e adultos que ingressam e/ou reingressam no sistema educativo e, antes da sua conclusão com êxito, abandonam. Por outro lado, ampliar as possibilidades do exercício da cidadania, por meio da educação de jovens e adultos, é o melhor caminho para a proclamada justiça social com desenvolvimento sustentável.

Os autores Eládio José de Góes Brennand e Sofia Gomes Lopes de Pina, em seu artigo, analisam o uso das tecnologias digitais como apoio pedagógico aos professores do Ensino Recorrente no concelho de

Praia na ilha de Cabo Verde e percebem como as TICs podem ser uma forte aliada ao processo de mediação do conhecimento e uma parceira importante para o desenvolvimento dos processos de aprendizagem.

Encerrando o primeiro volume da obra, Joana Elisa Röwer e João Domingos Tavares Semedo analisam a Educação e Direitos Humanos em Cabo Verde, basicamente avaliando o currículo de ensino cabo-verdiano e a importância da proposta de uma disciplina integrada aos Direitos Humanos na educação básica. Compreender o papel da Educação, no processo de formação e consolidação da liberdade e da igualdade de direitos na sociedade cabo-verdiana, implica, além de refletir sobre a concepção multicultural dos direitos humanos, salvaguardar os direitos de uma proposta embutida no diálogo e na construção de conhecimentos ligados aos Movimentos Sociais, Políticos e da Educação Popular, visando um Estado de direito e democrático. Implica também a crítica a história e a presença colonial em Cabo Verde, que ainda trazem uma visão fantasiada sobre a realidade do país. Os autores mencionados também analisam a reforma educacional, como forma de fortalecimento da instituição escolar, e traçam algumas críticas em relação ao modelo de financiamento com uma política neoliberal, inadequada às necessidades do país e aos interesses nacionais.

Abrindo o Volume II de *Travessias Cognitivas: Áfricas Reveladas*, Edna Brennand e Heldomiro Henrique Correia analisam a progressão de sistema educacional da Guiné-Bissau entre 1973 e 2013, partindo dos princípios histórico-político, econômico e social do país, bem como apresentam dados sistematizados que contribuem para suprir as deficiências de literatura a respeito da sua situação educacional, levando em consideração a importância da globalização na construção de um sistema educacional sustentável.

Ricardo Ossagô de Carvalho e Tamilton Gomes Teixeira analisam as políticas econômicas na África desde a independência da maioria dos seus países de jugo colonial. Este artigo vai centrar-se especificamente no programa de “Ajustamento Estrutural” e suas políticas advindas das Instituições de Breton Woods (Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional), analisando o caso de Guiné-Bissau, a partir da primeira república (1974) até 2014 (período de último escrutínio na Guiné-

Bissau). Guiné-Bissau, uma das ex-colônias de Portugal por séculos, ficou independente apenas em 24 de setembro de 1973 (independência informal) e em 1974 (formal), após longos anos de luta de libertação armada, dirigida por Amílcar Cabral. Após a independência, o país adotou o modelo econômico socialista soviético, com uma economia planificada (economia de Estado). Em um regime fechado, de partido único, o país nunca chegou a prosperar economicamente (AUGEL, 2007). Em 1980, aconteceu um golpe militar, denominado pelos seus autores de “Movimento Reajustador”, liderado pelo General João Bernardo Vieira “Nino”. Nesse período, o país vai conhecer as políticas de “Programa de Ajustamento Estrutural” e o seu *modus operandi*, já num contexto de Guerra Fria, em que os EUA estavam em vantagem. Com o desmoronamento do bloco Leste Europeu, do qual a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) faz parte, os países que estavam ancorados a ela vão ter que ceder ao novo imperialismo econômico norte-americano. Foi nesse contexto que o país aderiu à democracia e liberalização de mercado, que eram umas das exigências do Programa de Ajustamento Estrutural (PAE). O que vamos tentar estudar e compreender é: como foi que decorreu todo esse processo e quais foram os impactos socioeconômicos e políticos do PAE na Guiné-Bissau.

Os autores Eduardo Gomes Machado e Felizberto Alberto Mango traçam um balanço crítico da produção discente na graduação, analisando os trabalhos de conclusão no Bacharelado em Humanidades da UNILAB, dos estudantes guineenses dos campi no Ceará. A análise dos dados possibilitou perceber um grande interesse dos estudantes guineenses em fazer pesquisas sobre os assuntos da vida política, social, cultural, educacional, econômica, etc, do país. Entretanto um grande problema envolve a necessidade de fazer o trabalho no país de origem, sendo um desejo que ainda não é possível, principalmente na graduação, o que leva muitos estudantes a limitarem seus trabalhos. Isso chama atenção para o investimento que tanto a UNILAB como o governo da Guiné-Bissau e os outros países que fazem parte do projeto da UNILAB poderiam fazer, criando um programa que pudesse financiar as pesquisas dos alunos para o desenvolvimento da ciência, promovendo, assim, uma

cultura de investigação no Ensino Superior das sociedades que fazem parte desse projeto.

Ricardo Ossagô de Carvalho e Iadira Antonio Impanta centram foco nos desafios da participação feminina na tomada de decisões políticas e se esta tem impacto ou não na contribuição da emancipação feminina na Guiné-Bissau. Como recorte temporal, trabalhamos com o período a partir do ano de 1994, sendo este o ano de abertura política, democratização e realização das primeiras eleições, até 2014, ano das últimas eleições gerais na Guiné-Bissau. Este trabalho analisou a participação feminina na política internacional, com ênfase na análise do protagonismo e da tomada de decisões políticas, econômicas, de segurança e representação diplomática dessa população. Os dados coletados para a elaboração deste trabalho estão relacionados a diferentes questões que dizem respeito às mulheres, principalmente à questão de equidade de gênero.

Os autores Janaína Campos Lobo e Marco Hemingway de Almeida percorrem os caminhos da memória com o objetivo de retirar do silêncio os acontecimentos que ocorreram dois anos depois da proclamação da independência de Angola, ou seja, durante o governo de transição, exatamente no dia 27 de maio de 1977, em Luanda. Nesta data, ocorreu uma série de assassinatos de membros do então Movimento Popular de Libertação de Angola. Nito Alves era um dos alvos dessa crise nitista, acusado de tentativa de golpe de Estado ao então presidente da república Antônio Agostinho Neto. Este artigo abordará, portanto, as memórias que por algum motivo se encontram silenciadas dentro da sociedade angolana.

Aloirmar José da Silva e Danilo Alves da Silva transitam sob uma perspectiva da diversidade étnico-racial a partir da promulgação da Lei 11.645 de março de 2008, que alterou a Lei 10.639 de janeiro de 2003, modificando mais uma vez a Lei no 9.394 de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Nessa busca, os autores procuram compreender como o referido dispositivo legal estabelece a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, públicos e privados, do Brasil e como a Base Nacional Comum

Curricular (BNCC) contempla o mencionado ordenamento jurídico no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, com ênfase no ensino da história e cultura afro-brasileira.

Por fim, Joana Elisa Röwer e Francisco Érick de Oliveira discorrem sobre os cenários político-sociais em torno da construção da (e modificações na) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, com o intuito de compreender e problematizar os seus princípios de justiça escolar, no tocante ao que se tem estabelecido para o ensino médio. Através da análise dos processos constituintes da LDB – a respeito da última etapa da educação básica, principalmente, dos princípios de justiça agregados a ela e resultantes de suas normas, aprecia-se como que se tem estabelecido no Brasil, sob a égide da Lei, os elementos fundamentais para a estruturação da educação e das ideias políticas em torno da justiça escolar. As referências teóricas que embasam este trabalho situam-se, basicamente, em torno das concepções de justiça universalista de John Rawls e pluralista de Michael Walzer, em aliança com as críticas de Pierre Bourdieu e Passeron e François Dubet, ao conceberem a escola como reprodutora e perpetuadora das desigualdades sociais que lhe antecedem.

Nessa travessia em terras africanas, os autores buscam de algum modo construir novas perspectivas cognitivas e memorialísticas, e nessa relação há um quê de fortalecimento identitário como escreve Mia Couto, na epígrafe introdutória deste prefácio, ao dizer: “aguardando pelo meu passado/ ansiando a esperança do futuro”.

Parayba do Norte, 2018.

*Bernardina Maria Juvenal Freire de Oliveira, Dr<sup>a</sup>.*



# 8 CONTEXTO EDUCACIONAL DA GUINÉ-BISSAU E O PROJETO AFRICANIDADE

*Edna Gusmão de Góes Brennand  
Heldomiro Henrique Correia*

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como finalidade analisar as condições de Sistema Educacional da Guiné-Bissau, desde sua independência (1974) a (2013), levando em consideração os históricos dos processos socioeconômicos, políticos, social e cultural. O principal objetivo é de compreender como o sistema educacional vem se organizando e evoluindo, ao longo desse período histórico e, simultaneamente, como se apresentam os modelos de desenvolvimento presentes nessas diferentes etapas de sua evolução.

Para compreender o contexto educacional da sociedade guineense, inserida em um mundo globalizado e que exige um modelo de desenvolvimento amparado em um paradigma de informações e conhecimentos, é que nos propusemos a realização deste estudo, que enfatiza o percurso do sistema educacional e suas possibilidades de influenciar, diante do contexto socioeconômico, político e cultural do país, novas condições de desenvolvimento.

No segundo momento, analisamos uma experiência de formação de professores em Guiné, realizada pela Universidade Federal da Paraíba - UFPB - através do Projeto Africanidade. Segundo Brennand e Prestes (2012), esse projeto foi oriundo de um compromisso político. Trata-se de uma iniciativa estabelecida entre a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), do Ministério da Educação do Brasil, a Universidade Federal da Paraíba (UFPB), por intermédio do



Departamento de Mídias Integradas na Educação – DEMIE, da Cátedra Unesco de Educação de Jovens e Adultos (EJA), e parceiros africanos de Cabo Verde, Guiné-Bissau e São Tomé e Príncipe envolvidos com a EJA, com seus respectivos países.

A proposta, construída por meio de múltiplas parcerias, tem como pretensão contribuir para o cumprimento dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio e de Educação para Todos, em atenção ao que havia sido requisitado pelo continente africano no documento Educação e Aprendizagem para Todos: olhares dos cinco continentes, preparado para ser discutido na Sexta Conferência Internacional de Educação de Jovens e Adultos (CONFINTEA VI), realizada no Brasil, em Belém, no ano de 2009.

O projeto foi executado em Guiné-Bissau, no período de 2010 a 2012. A educação, na perspectiva da aprendizagem ao longo da vida, é reconhecida como uma prioridade estratégica e estruturante de processos de desenvolvimento que visam à construção de sociedades justas, participativas e sustentáveis com cidadãos críticos, com capacidade de desempenhar um papel fundamental na articulação de políticas públicas pró- equidade.

O sistema educacional da Guiné-Bissau está estruturado em quatro níveis: o pré-escolar, destinado às crianças de três a seis anos; o ensino básico, às crianças de sete a doze anos; o ensino secundário, com uma duração de cinco anos; e o ensino superior, contemplado nas duas Universidades (Colinas de Boé - UCB, pela Amílcar Cabral - UAC, ambas inauguradas em 2003) e a Faculdade de Direito, a mais antiga instituição superior do país. Sabemos que ainda há muito a ser reestruturado na Guiné-Bissau, mas isso não nos impossibilita de ter uma perspectiva de ensino de qualidade, desde primária até a universidade, como em outros países.

A Guiné-Bissau foi colônia de Portugal desde o Século XV, até 1974, quando foi proclamada sua independência, através de um intenso processo de luta armada, levada à frente por Amílcar Cabral, líder do Partido Africano, para a independência de Guiné-Bissau (PAIGC) e de Cabo Verde, o qual, desde a década de 1962, iniciou a luta armada contra o regime colonial português, em defesa da independência e do desenvolvimento desses dois países africanos.

A independência da Guiné não trouxe para o país a necessária tranquilidade para que se reorganizasse politicamente, social e economicamente, grandes avanços educacionais nem o progresso ou o desenvolvimento esperado, devido aos sucessivos golpes de estado visto desde a sua independência.

Nas últimas décadas do Século XX, a educação tornou-se prioridade no mundo globalizado, devido ao papel que vem desempenhando para a construção de uma sociedade moderna e os processos de transformação e evolução das pessoas, possibilitando novas formas de agir, de pensar e de modificar a realidade.

Nos países desenvolvidos, já não é novidade que o avanço educacional, por meio de reformas dos sistemas de ensino, contribui sobremaneira para o fortalecimento de suas economias, do seu sistema político e social e dos valores atrelados aos direitos básicos e humanos.

Em países cujo processo de desenvolvimento é tardio, como os africanos (Guiné-Bissau), esse conceito surgiu amplamente, depois da segunda guerra mundial. Eles são considerados atrasados em relação aos países avançados, ou seja, muito mais explorado, dominado e de economia dependente, e cuja situação educacional se reflete em suas condições de desenvolvimento e na de sua população, gerando uma situação de fragilidade e de dependência em relação a outras nações mais evoluídas, o que afeta o conjunto da sociedade.

É certo que, desde 1974, quando o país tornou-se independente de Portugal, houve alguns avanços educacionais que, em razão das constantes crises políticas com reflexo em toda a sociedade, não estavam conseguindo reduzir as taxas de analfabetismo nem melhorar, quantitativa ou qualitativamente, o sistema educacional guineense, tanto em razão da falta de recursos financeiros ou de orçamentários quanto do insuficiente número de pessoas com um nível mais alto de formação educacional ou com qualidade profissional adequada para o exercício de um ensino de qualidade, ou por falta de interesse ou motivação política, enfim, por todo um conjunto desses fenômenos.

Quando falo em uma melhoria quantitativa e qualitativa do sistema educacional, refiro-me às possibilidades concretas de inserir as crianças, os jovens e os adultos nos processos de educação, com o intuito de adquirir conhecimentos e experiências para a cidadania, para

as vivências sociais e para serem preparadas para o mercado de trabalho, o que propicia mais condição de desenvolvimento e sustentabilidade da nação e atende aos prometidos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM). Difícil negar que os governos que assumiram a nação guineense, após a independência de Portugal, em 1974, tenham implantado reformas e avanços.

Costa 2009(apud OLIVEIRA, 1980, p. 77) comenta que, “depois que os problemas nacionais terem sido reconhecidos, o partido revolucionário teve a intenção de manter a estrutura escolar colonial corrigida devido à falta de recursos”. Nos primeiros anos da independência, foram mudados os programas de disciplinas como História e Geografia, que passaram a se relacionar às condições de Guiné-Bissau ou da África.

Freire, no livro, *A África ensinando a gente*, comenta a dificuldade e o esforço que a “reconstrução nacional” requeria, com as seguintes palavras:

quanto mais eu me meto no esforço da reconstrução nacional, tanto mais eu descubro o óbvio: Quão difícil é realmente reconstruir uma sociedade! Criar uma sociedade nova, que vai gerar um homem novo e uma mulher nova! E aí a gente percebe, na verdade, como isso não tem nada haver com os mecanicismos, tampouco com voluntarismo. Mas, pelo contrário, isso demanda uma consciência política clara, que se vai clarificando mais na práxis política, fora da qual não há caminho, eu creio. [...] Mas exatamente porque isso não é mecânico, mas sim dialético, em certos casos a educação anuncia o mundo a transformar-se, mas é preciso que esse mundo se transforme realmente para que o anúncio que a educação faz não caia no vazio. Isso tudo exige rigor de estudo, capacitação de quadros, o desenvolvimento econômico e social do país, tudo a um só tempo! Não é fácil. (FREIRE ; GUIMARÃES, 2003, p. 41-42).

Como já concluíam Freire e Guimarães (2003), ainda nos anos setenta, os problemas crônicos existentes na educação africana, especialmente na Guiné-Bissau, não se resolvem somente apenas com a ampliação do sistema educacional. Para que se possa ter uma educação compatível com o novo momento contemporâneo, será necessário

também estabelecer profundas modificações nas estruturas políticas, econômicas, sociais e culturais desse país africano.

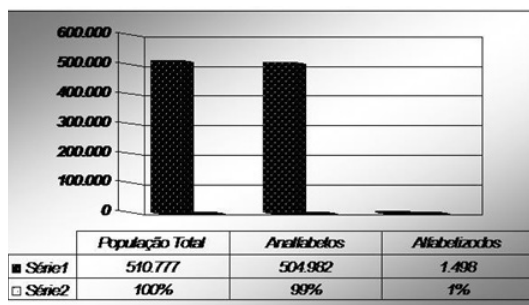
Para isso, é necessário que haja envolvimento de todas as partes envolvidas nessa mudança. Nessa perspectiva, as propostas devem ser elaboradas de acordo com as situações, com novos paradigmas, que transformem ideias em ações concretas e ações em projetos sociais significativos, com o intuito de efetuar uma verdadeira transformação no cenário do seu sistema educacional e em seu projeto de desenvolvimento.

## AS FACES DA SITUAÇÃO EDUCACIONAL

Um breve histórico educacional guineense, de 1471 a 1973, demonstra que o principal objetivo dos colonizadores era manter, reforçar e dar continuidade à dominação. Os objetivos do regime colonial em matéria de escolarização, não era criar uma política de ensino para população, mas pelo contrário, explorar uma minoria de homens letrados indispensáveis para o funcionamento do sistema colonial. Desse modo, limitava o desenvolvimento e qualquer possibilidade de desvendar o processo de personalização a que se encontravam submetidos.

O gráfico abaixo mostra claramente o objetivo ambicioso de colonizadores na Guiné-Bissau e as questões educacionais que tinham sido postas em segundo lugar, enquanto não cumpriram os seus objetivos.

**Gráfico: Taxa de analfabetismo na Guiné -Bissau em 1950**



Fonte: CÀ, Lourenço Ocuni. (2007, p.52).

Em 1950, a população guineense era de 510.777 mil habitantes, e os analfabetos correspondiam a 504.982 mil pessoas, ou seja, 99% da população, enquanto os alfabetizados representavam 1.498 mil habitantes, apenas 1% da população.

Os critérios para se chegar à civilização, ou seja, as normas, por meio das quais os incivilizados (analfabetos) podiam juntar-se às fileiras dos oficialmente classificados como civilizados foram os seguintes: falar português, ter rendimento suficiente para sustentar a candidatura de sua família, ter bom caráter e qualidade necessária para o exercício dos direitos privado e público do cidadão português, cumprindo o serviço militar e ter, pelo menos, dezoito anos de idade.

Portanto, qualquer africano que tivesse essas condições podia gozar dos direitos que eram reservados severamente somente para os portugueses. Segundo Cá, interpretado por Anderson, “esses números eram exagerados, considerando-se as mulheres e os filhos dos civilizados que podiam requerer esse direito automaticamente sem satisfazer aos requisitos educacionais ou a outro exigido do marido” (CÁ apud ANDERSON, 2007, p.53).

Os semianalfabetos ou os civilizados eram de grande importância. Quando os oficiais do governo os visitavam para avaliar as qualificações requerentes ao estado da civilização, obrigatoriamente deveriam existir na casa do requerente: uma mesa de jantar, cadeiras, pratos, talheres e outros objetos da vida civilizada, bem como uma fotografia do presidente da República portuguesa, exposta em lugar de destaque dentro da casa.

## **CIRCUNSTÂNCIA POLÍTICA**

Desde sua independência, em 1974, que a Guiné-Bissau tem vivido uma série de profundas e, por vezes, violentas mudanças políticas. O primeiro Governo foi do Partido Africano da Independência da Guiné e Cabo Verde (PAIGC), que sobreviveu até 1980 e, depois, foi derrubado por um golpe de Estado. Desde essa data, de 1980 a 1993, houve uma série de tentativas de golpe de estado que falharam. Em 1994, houve a primeira eleição presidencial no país, em que venceu o presidente que

deu o golpe em 1980. Desde os finais dos anos 90, Guiné-Bissau tem vivenciado instabilidades político-militares.

O conflito político-militar de 1998 e 1999 gerou um alto estrago do aparelho produtivo do país. Depois que foi assinado o acordo de paz, em 1º de novembro de 1998, o processo democrático foi realçado com a realização das eleições presidenciais em janeiro de 2000. Entretanto, a instabilidade permaneceu no país, três anos depois, ou seja, em setembro 2003, sofreu um golpe de estado.

A partir de 2004, a intervenção da comunidade internacional solicitou às autoridades locais que, após o período de transição, realizassem nova eleição, com o objetivo de promover a estabilidade política no país. A eleição foi realizada em junho de 2005. No entanto, essa nova eleição não trouxe a estabilidade política esperada e continuaram, com frequência, os atritos que provocaram instabilidade governamental.

Em novembro de 2006, foi apresentado, numa mesa redonda, em Genebra, um plano para captar doadores dos recursos financeiros, com o objetivo de tentar captar recursos para retirar o país da situação em que se encontrava. Um dos fatores apresentados pelas autoridades da Guiné-Bissau foi a instabilidade política que voltou a se registrar no país.

Em 2 de março de 2009, o presidente João Bernardo Vieira, eleito democraticamente, não conseguiu completar o seu mandato de cinco anos, porque foi bruscamente assassinado e, horas depois, o Chefe do Estado-maior das Forças Armadas também foi morto.

Depois do acontecimento, foi eleito o presidente interino, que antecipou as eleições presidenciais, previstas para 2010, para 28 de junho de 2009. Foi eleito o outro presidente, Malam Bacai Sanha, que morreu em dezembro de 2011, na capital francesa, por motivo de doença. Então, o país, novamente, foi assumido pelo presidente interino. Sua situação política agravou-se com as mortes e os golpes militares que resultaram no fato de nenhum dos Presidentes eleitos ter conseguido terminar o seu mandato.

## **CIRCUNSTÂNCIA ECONÔMICA**

A Guiné-Bissau como um país autônomo, tem apresentado grandes dificuldades em levantar sua economia, com grande destaque

para o balanço comercial que afeta a credibilidade do país, visto que o valor da dívida externa é elevadíssimo.

Em 1996, apesar das reformas econômicas feitas por alguns dos seus governantes, o nível de endividamento do país continuou extremamente alto, levando em consideração a sua fraca capacidade interna de produção. Essa situação contribuiu para que a Guiné-Bissau se integrasse no espaço da União Econômica e Monetária da África Ocidental – UEMOA. A queda da inflação, em 1997, foi devido a uma maior arrecadação de receitas e à racionalização das despesas públicas, conforme os critérios de convergência estabelecidos pela UEMOA, pois permitiu ao país registrar uma taxa anual de crescimento real do PIB de 4% e diminuir a taxa média de inflação de 57%.

Às vésperas do conflito de 1997, os indicadores macroeconômicos apresentavam sinais positivos. A taxa de crescimento do Produto Interno Bruto (PIB), por exemplo, atingia 5,4%, com uma tendência para os 5,1% no primeiro trimestre de 1998. Porém, em 7 de junho de 1998, o país teve uma paralisação econômica em razão do conflito político-militar que decorreu nos anos de 1998 e 1999.

O sistema financeiro da Guiné-Bissau é considerado débil. O ambiente macroeconômico matizado pela inflação apresenta um déficit público elevado, baixos salários e sucessivas desvalorizações e conflitos político-militares, que não contribuíram para a criação de uma poupança própria e de uma estimulação do investimento. A tendência positiva inverteu-se em 1998, em consequência do conflito político-militar que provocou o encolhimento do crescimento econômico para menos 28%. Com efeito, o período da guerra paralisou a economia do país.

## **CIRCUNSTÂNCIA SOCIAL**

A situação social é entendida no nível da interação social no qual o sentido é construído pelos participantes de determinada região, país ou território. Uma ou mais interações podem se desenvolver no quadro de uma situação social, que se desenvolve e evolui em função dessas mesmas interações, por isso essa situação é dinâmica e apresenta certa

estrutura. O quadro social guineense não é dos melhores, em razão do seu passado e do seu presente.

A forte instabilidade que assolou o país não permitiu que a gestão pública fosse orientada, no sentido de procurar meios que ajudassem a atacar os desafios do desenvolvimento do país, particularmente os ligados à luta contra a pobreza e a realização dos objetivos do par Desenvolvimento do Milénio (ODM), a que o país aderiu em 2000. De acordo com o PNUD, em seu Relatório Mundial de Desenvolvimento Humano, em 2002, Guiné-Bissau estava em 167º lugar. Portanto, o país encontra-se em um nível muito baixo de desenvolvimento humano, em razão das constantes instabilidades políticas que não permitiram criar condições propícias para a execução das políticas públicas ambiciosas para um desenvolvimento sustentável.

Os fatores que contribuem para o baixo IDH de Guiné-Bissau são: falta de emprego, saúde precária e alto nível de pobreza, que gerou um baixo rendimento monetário. A esperança de vida quase permaneceu constante, de 2000 até o decorrente ano (2012). Essa situação está correlacionada à taxa de crescimento populacional de 2,5% ao ano e à baixa taxa de crescimento econômico. Esses indicadores fracos, com exceção da esperança de vida, afetam, particularmente, as mulheres e as crianças, principalmente nas zonas rurais.

## **GLOBALIZAÇÃO**

A globalização vem sendo definida como a intensificação das relações sociais no âmbito mundial, que liga locais distintos de tal maneira que acontecimentos locais são marcados por eventos ocorridos a muitas milhas de distância (TORRES apud HELD, 2001).

Nesse caso, a globalização é compreendida em sua disseminação de pessoas, culturas, imagens e ideias. Um exemplo concreto é a imigração. Segundo Nye Jr (2009, p. 246), “no final do Século XIX e no início de Século XX, 80 milhões de pessoas cruzaram os oceanos em busca de um novo lugar para morar ou estudar, a fim de se tornar profissionais



qualificados”. Isso fez com que a população aumentasse em vários países desenvolvidos.

Com a evolução das tecnologias da informação e da comunicação, a globalização encontra sua primeira identificação, que é a quebra de barreira do espaço territorial que não se restringe ao espaço físico dos estados. A tecnologia seria um dos principais fatores que moldariam as relações internacionais e transformaram o mundo numa aldeia global.

Por meio dessa facilidade que a tecnologia da informação e da comunicação nos proporcionam, os professores do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba ofertaram os cursos de extensão e de especialização a distância para os dois países africanos (Guiné-Bissau e Cabo Verde), com início em 2011 e término para 2013 (Projeto Africanidade).

## **DO PROJETO AFRICANIDADE NA GUINÉ-BISSAU**

Uma dessas primeiras orientações políticas surge com as orientações internacionais sobre a luta pelo direito universal a educação para as crianças, os jovens e os adultos. Esse tem sido o princípio gerador que tem sustentado as diversas iniciativas. Nesse contexto de educação como um direito, emerge a educação de adultos como um dos grandes problemas enfrentados pela Guiné-Bissau, a qual tem sido considerada importante no contexto da globalização, em função das mudanças rápidas e da necessidade de se promover a integração e avançar nesse sentido. Contemporaneamente, não é possível pensar a mudança social e a emancipação sem que os adultos adquiram conhecimentos e competências para melhorar sua vida, sua família, a comunidade e a sociedade onde vivem.

Segundo o Relatório “Global Report on Adult and Learning Education – GRALE” da UNESCO (2010) - tem sido cada vez mais importante compreender o papel da educação de adultos no mundo contemporâneo. O documento assinala que, desde 1949, data da I Conferência Internacional sobre Educação de Adultos – I CONFITEA - o conceito tem evoluído ao longo do tempo.

Desde quando era considerada como um fator de promoção da compreensão internacional, em 1949, a educação de adultos passou a ser vista como fundamental na transformação econômica, política e cultural de indivíduos, comunidades e sociedades no Século XXI. Durante sessenta anos, foram realizadas seis CONFITEAS em diversos países do mundo. A última ocorreu no Brasil, no ano de 2009, na cidade brasileira de Belém, no estado do Pará, ocorrida pela primeira vez no hemisfério sul. Com base nos Relatórios Nacionais de 154 estados-membros, essa Conferência envolveu os países-membros da UNESCO, as agências das Nações Unidas, as agências multilaterais e bilaterais de cooperação, as organizações da sociedade civil, o setor privado e aprendizes de todas as regiões do mundo.

Durante a preparação dessa conferência, inúmeros países de todo o mundo analisaram as tendências e identificaram os principais desafios e as melhores políticas e práticas educacionais a serem adotadas para a educação, a formação e a qualificação das pessoas adultas.

Desse amplo debate, resultou o documento denominado de Marco da Ação de Belém. No âmbito das análises e das recomendações propostas nesse documento, foram sugeridas ações educativas, através de cursos de qualificação destinados a pessoas jovens e adultas. O documento enfatiza que a educação e a aprendizagem de adultos desempenham um papel crítico fundamental para o enfrentamento dos desafios culturais, políticos e sociais do mundo contemporâneo e sublinha a necessidade de se colocar a educação de adultos em um contexto mais amplo do desenvolvimento sustentável. Reconhece, também, que políticas efetivas de governança, financiamento, participação, inclusão, equidade e qualidade são condições indispensáveis para que jovens e adultos estejam aptos a exercer os seus direitos à educação.

Foi nesse contexto em que a Cátedra UNESCO DE EJA e o Departamento de Mídias Integradas na Educação (DEMIE) da UFPB assumiram a responsabilidade de construir o Projeto Africanidade. A vocação da Cátedra, como entidade constituída para atuar com as questões relacionadas à escolaridade, à qualificação, à formação e à pesquisa relacionada às pessoas jovens e adultas coloca em discussão a solicitação de parceiros africanos, dos países Cabo Verde, Guiné-Bissau

e São Tomé e Príncipe, organizando um curso de aperfeiçoamento destinado a gestores e formadores de pessoas jovens e adultas.

Com esse intuito, concorre a um edital da CAPES/MEC. O financiamento do projeto atendeu ao EDITAL 28 da SECADI/MEC e, inicialmente, foi direcionado a ser um curso de extensão. Posteriormente, para atender a uma demanda de Cabo Verde, foi organizado um Curso de Especialização Lato Sensu, oferecido ao Brasil e a Cabo Verde.

No tocante a sua operacionalização, no âmbito da UFPB, estão envolvidos a Cátedra UNESCO, o Departamento de Mídias Integradas na Educação, o Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) e o Mestrado Profissional em Gestão nas Organizações Aprendentes (MPGOA). Do lado africano, os Ministérios de Educação e o do Ensino Superior, Ciência e Inovação de Cabo Verde e os Ministérios da Educação de Guiné Bissau e São Tomé e Príncipe.

## **Origem do projeto**

As bases que justificaram o desenvolvimento dessa ação educativa, denominada de Projeto Africanidade, vêm, como já mencionado, atender às demandas dos países africanos parceiros e desafiam a UFPB a atuar como instituição formadora para além das fronteiras nacionais.

O Projeto Africanidade inclui dois cursos de formação: um, em nível de Extensão, com 205 horas, e um, de Especialização Lato Sensu, com 405 horas. Voltado para gestores e docentes que atuam na Educação de Jovens e Adultos, foi desenvolvido pela UFPB no Brasil (Paraíba), em parceria com três países de língua portuguesa do continente africano: Cabo Verde, São Tomé e Príncipe e Guiné Bissau. Sua existência é fundamentada no cerne do relatório GRALE e no Marco de Ação de Belém.

Segundo Brennand e Prestes (2012), o projeto, como compromisso político, trata-se de iniciativa estabelecida entre o Ministério da Educação/SECADI do Brasil, a Universidade Federal da Paraíba, através da Cátedra UNESCO de Educação de Jovens e Adultos/UFPB e do Departamento de Mídias Integradas na Educação (DEMIE) e os parceiros africanos de

Cabo Verde, Guiné Bissau e São Tomé e Príncipe envolvidos com a EJA em seus países.

A proposta, feita com múltiplas parcerias, foi de contribuir com o cumprimento dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio e de Educação para Todos, em atenção ao que havia sido requisitado pelo continente africano no documento Educação e Aprendizagem para Todos: olhares dos cinco continentes, preparado para ser discutido na VI CONFITEA, realizada no Brasil, em Belém, no ano de 2009.

## **Nasce a proposta através de um processo de escuta**

Indagada sobre o início da construção da proposta em entrevista, com a finalidade de entender como foi realizada, a Coordenação afirma que a construção da proposta não foi simples. Começou com a demanda expressa por representantes dos três países, que estavam em João Pessoa, participando de uma reunião técnica com professores da Cátedra UNESCO da UFPB. Estavam presentes representantes do Ministério da Educação que, nessa reunião, mostravam-se abertos a mapear possibilidades de financiamento na SECADI/MEC.

Segundo Brennand (2012, p. 08), a sensibilidade aos problemas comuns ao Brasil e aos países parceiros foi a maior inspiração para a decisão:

a concepção frereana de diálogo nos sensibilizou a colocar entre as demandas crescentes e dinâmicas da academia brasileira um lugar para pensar e trabalhar de forma compartilhada estratégias de formação docente. Os países que integram o projeto, apesar da distância geográfica e das características culturais singulares buscam de forma semelhante transformar as bases de sua educação. O Brasil, assim como Cabo Verde, Guiné Bissau e São Tomé e Príncipe enfrentam a necessidade permanente de desenvolver a luta contra a pobreza, a violência, a mortalidade infantil e a universalização da educação. Dessa necessidade foi construído um conceito de parceria que envolve trabalhar com o outro de forma colaborativa e interativa onde o diálogo é compreendido como “ *o encontro*

*no qual a reflexão e a ação, inseparáveis daqueles que dialogam, orientam-se para o mundo que é preciso transformar e humanizar” (p.83). “É na dialogicidade que o homem gera a mudança social, portanto, gera a mudança em si mesmo”.*

Desse diálogo, resultou a primeira missão nos países africanos, que teve como objetivo compreender o contexto, ouvir outros atores e verificar as condições tecnológicas, uma vez que o curso estava previsto para utilizar a proposta de metodologia semipresencial. Segundo Brennand (2012, p. 06),

[...]no momento da construção do Projeto inicial, as articulações possíveis não estavam ainda claras: como produzir dois cursos um de Extensão e outro de Especialização Lato Sensu com os três países de maneira que os mesmos não tivessem características de pacotes com soluções brasileiras? Dessa indagação tem origem a primeira missão exploratória aos países africanos em agosto de 2010. Composta por pesquisadores da UFPB e representantes do MEC a comitiva dialogou com Ministros da Educação, Diretores e Líderes de projetos de EJA, professores e ONGs. Dessa convivência e da escuta das diversas demandas colocadas tanto por gestores e professores quanto por Organizações da sociedade civil organizada toma corpo a proposta teórico-conceitual. Passamos pelos caminhos construídos por Paulo Freire em Cabo Verde, Guiné Bissau e São Tomé e Príncipe e em cada diálogo sua presença era marcante e nos guiava a mais escuta e mais sensibilidade.

O retorno ao Brasil, depois de uma estadia de três semanas e de reuniões com autoridades e professores, ensejou ainda mais indagações:

Diante da distância geográfica como continuar ouvindo, considerando as demandas dos três países? A resposta foi buscada numa visita da Coordenação Técnica à Pró-reitoria de Assuntos Estudantis da UFPB. Lá foi encontrada a resposta. Tínhamos matriculados na UFPB cerca de 30 alunos oriundos de Guiné Bissau, São Tomé e Príncipe e Cabo Verde. Após convite enviado para uma reunião, tivemos resposta de 15 deles, dispostos a conhecer o projeto e colaborar para sua execução (BRENNAND, 2012, p. 6).

O curso arquitetado na modalidade EAD, auxiliado pelas Tecnologias de Informação e de Comunicação (TICs), como novas ferramentas de ensino e de aprendizagem, oferece recursos para que os professores-pesquisadores envolvidos no processo produzam materiais didáticos em formato multimídia, através da criação de objetos de aprendizagem em mídia impressa, radio-aulas e vídeo-aulas junto com os estudantes oriundos desses países africanos, que estimulam os alunos, os professores, os tutores e os coordenadores a interagirem e a compartilhar as atividades realizadas vivenciadas ao longo do curso.

Através da escuta aos alunos africanos, das discussões com o corpo docente convidado, resultados da escuta realizada na Missão Exploratória aos três países, as reuniões com representantes do Departamento de Comunicação para pensar as estratégias do uso das mídias integradas: painéis radiofônicos, videoaulas, mídia impressa e digital o modelo conceitual foi concebido. Cerca de 40 pessoas com diversas habilidades e competências buscaram resposta às problematizações suscitadas pelos debates na busca de links de referência entre os professores africanos a serem atendidos e a proposta pedagógica que começava a tomar forma. Conteúdos foram reformulados, identidade visual foi definida e as estratégias de uso do Ambiente Virtual de Aprendizagem geraram o primeiro protótipo (BRENNAND, 2012, p.8).

O projeto dispõe de uma ferramenta para o desenvolvimento das atividades acadêmicas - o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA Moodle). Trata-se de um software livre já amplamente utilizado pela UFPB em seus cursos de graduação à distância, por meio do qual é possível desenvolver as atividades de forma síncrona e assíncrona, e os participantes são acompanhados, assessorados e orientados pela equipe executora do Projeto. O curso foi desenvolvido em seis módulos, com previsão de 240 vagas iniciais, com duração de dez meses (180 horas). Incluindo os processos de preparação, elaboração de material didático, avaliação e certificação (PRESTES; BRENNAND, op. Cit), o total foi de quatorze meses.

Essa prática de educação continuada, ampliada para as demandas africanas, contribui, prioritariamente, para o aperfeiçoamento da

qualidade dos professores de que esses países precisam, para aumentar a capacidade institucional com que atuam na educação de jovens e de adultos (EJA) desses países africanos.

Essa rede tem facilitado a quebra das barreiras do espaço geográfico, mostrando a importância da educação a distância no ensino superior e possibilitando o desenvolvimento de profissionais de qualidade, o que contribui para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva, onde o conhecimento pode ser compartilhado a milhares de distância.

## ENCARGOS PEDAGÓGICAS

Os relatórios gerenciais do curso apontaram que, até maio de 2013, seriam realizadas cinco missões pedagógicas, nos três países, de aulas presenciais, acompanhamento pedagógico, avaliações presenciais e visitas técnicas. Em Guiné Bissau, o curso foi realizado de forma descontínua, em função dos acontecimentos políticos no país no ano de 2012. O Curso de Extensão foi concluído com taxa de aprovação abaixo do esperado por causa desses eventos.

**Imagem: Salas de aula em Guiné-Bissau**

**Fonte:** Arquivo Projeto Africanidade (2012).

## ANALISE DE RESULTADOS

Depois de exploradas as origens do curso, sua identidade, a matriz curricular e as estratégias metodológicas e a ferramenta utilizada para a sua execução, fizemos uma incursão no campo de sua realização. Através de entrevistas, questionários e da análise das interações entre coordenação, docentes e discentes no AVA Moodle, procuramos compreender a importância dessa experiência para pensar a educação em Guiné-Bissau. Do rico diálogo encetado com os atores, registramos, a seguir, as nuances, considerando os objetivos delineados no capítulo metodológico.

Tendo em vista os resultados da aplicação dos questionários aos coordenadores locais em Guiné e no Brasil, assim como aos professores que atuaram nas missões de atividades presenciais, apresentamos, a seguir, as informações coletadas e analisadas no decorrer da investigação.

Assim, como já foi referido, os inquéritos por questionários foram aplicados para os coordenadores/professores, mediadores e aprendentes do Projeto Africanidade e respondidos por dois coordenadores, sete professores, quatro mediadores e 14 alunos, o que traduz um esforço para garantir a representatividade da amostra. Assim, ao todo, responderam 27 sujeitos.



Em relação às questões abertas dos questionários, foram analisadas tomando como base a técnica de análise de conteúdo que, segundo Marcone e Lakatos (2010, p.151), é a tentativa de evidenciar as relações existentes entre o fenômeno estudado e outros fatores.

Nesse caso, procurando salientar os aspectos mais relevantes, por vezes, transcrevendo algumas respostas, a importância da análise na pesquisa qualitativa direciona o olhar do pesquisador para as categorias-chave, que foram: educação emancipadora, inclusão social, educação para desenvolvimento, formação dos docentes e condições/qualidade do ensino.

## **COORDENADORES/PROFESSORES**

Para caracterizar os elementos da amostra dos coordenadores/professores, utilizamos alguns indicadores mencionados abaixo. Analisando os dados do questionário, verificamos que maioria afirmou que gostaria que o projeto atuasse como “apoio na formação dos docentes na educação de jovens e adultos, que isso ajudaria a melhoria de qualidade de ensino futuramente no país”, pois, devido à situação atual do país, isso seria uma grande indústria para a produção dos capitais intelectuais do país.

Depois de analisar as questões iniciais, as questões abertas nos levaram a buscar as primeiras aproximações teóricas. Segundo Amartya Sen (2000, p. 17; 18; 25), o desenvolvimento pode ser visto como um processo de expansão das liberdades reais que as pessoas desfrutam, que são: liberdade política, facilidade econômica, oportunidades sociais, garantia de transparência e segurança protetora.

Para obter tudo isso, segundo o autor citado, o desenvolvimento requer que se renovem as principais fontes de privação dessas liberdades, a saber: pobreza e tirania, carência de oportunidades econômicas, destituição social sistemática, negligência dos serviços públicos e intolerância ou interferência excessiva de estados repressivos.

No caso da Guiné-Bissau, é importante pensar na educação como um elemento fundamental para o desenvolvimento. Assim, veremos como se posicionam os coordenadores/professores do Projeto Africanidade.

No que diz respeito à pergunta sobre as dificuldades encontradas, a maioria mencionou a falta de conhecimento das reais condições do país, a falta de estrutura física para o curso (tecnologia, energia, internet), deslize das coordenações locais e a dificuldade de os aprendentes se familiarizarem com o ambiente virtual.

Quando perguntados sobre se as renovações das técnicas educativas e escolares das estruturas das escolas, na modernidade e na contemporaneidade, poderiam contribuir para melhorar o sistema educacional guineense, todos os participantes da pesquisa disseram sim, e para explicar como essa melhoria poderia ocorrer, alegaram:

**Coordenadores/Professores D1:** É só ter maior compromisso institucional valorização do magistério que estejam aliadas as pratica de inovação curricular e pedagógico.

**Coordenadores/Professores D2:** É necessário manter os aprendentes motivados e envolvidos para que aprendizagem possa ocorrer sem esquecer que os professores precisam elevar significativamente o prazer de ensinar-aprender. Esses são fatores essenciais para a melhoria do sistema educacional de qualquer país que deseja ver/ter a educação como ferramenta libertadora, transformadora da liberdade.

**Coordenadores/Professores D3:** Podemos considerar que os ensinamentos de Paulo Freire são a melhor ilustração dessas possibilidades.

Questionados sobre a importância dos conteúdos, do corpo docente e da metodologia utilizada no Projeto Africanidade, os entrevistados deram estas respostas:

**Coordenadores/Professores D4:** Foram de fundamental importância para formação dos discentes;

**Coordenadores/Professores D5:** obviamente que para uma segunda edição se faz necessário avaliar e fazer ajustes pedagógicos,

de infraestrutura e institucionais como forma de aprimoramento do projeto.

**Coordenadores/Professores D6:** Sabe-se que em Guiné-Bissau existem pesquisadores/educadores que tem boas condições para contribuir para a construção de material, por tal motivo que os conteúdos são considerados de relevância, mas não excelente.

**Coordenadores/Professores D7:** Acho que conseguimos construir um curso de ótima qualidade em todos os aspectos em exploração da educação à distância.

Essas falas denotam que os conteúdos podem ser ajustados, mas a metodologia e a qualidade dos docentes fazem com que o Projeto disponha de todas as qualidades para ofertar um curso extraordinário, pois o sistema educacional guineense está necessitando de ajuda externa e, devido “à escassez de recursos de formação de professores em nível superior, poderia ser interessante a instalação de um polo da EAD para o curso de pedagogia a distância, o que poderia oferecer a possibilidade de uma formação mais sistemática e com maior densidade” (Professores D7).

Já no caso dos mediadores, 75% acreditam que a educação a distância encaminha os jovens e os adultos para o mundo globalizado, pois permite que, em diversas partes do mundo, os indivíduos se conectem através da plataforma virtual e se reúnam em um só local, visando à aprendizagem mútua, como mostra esta fala:

Esse projeto seria viável a sua continuidade, podia contribuir na construção de qualidade dos docentes na educação de jovens e adultos na Guiné-Bissau, levando em consideração que o projeto possui profissionais meramente capacitados e qualificados para exercer seu papel como docente em qualquer lugar no mundo. Os materiais didáticos são extremamente importante e possui conteúdo muito enriquecedor tanto para os alunos como para os mediadores.

Em relação à pergunta sobre como gostariam que o Projeto Africanidade continuasse na Guiné Bissau, os entrevistados responderam:

**M1:** Com a qualidade que o projeto possuiu tinha todo potencial para auxiliar o país no combate contra alto índice de analfabetismo.

**M2:** Pode ajudar no apoio na formação dos docentes, devido à qualidade de competência dos docentes do projeto.

**M3:** Podemos também pensar nesse projeto como sendo instrumento adequado para melhorar a qualidade de educação para todos como sendo melhor saída para sistema do ensino guineense.

Assim, quanto à participação dos mediadores, podemos afirmar que o projeto dispõe de estrutura e de qualidade não só do corpo docente, mas também da qualidade dos materiais didáticos utilizados nesse curso.

Quando solicitados a registrar quais as outras impressões sobre o projeto, os sujeitos da pesquisa expressaram:

**M4:** Agradeço, e peço que o projeto não fique por aqui e que continue a haver mais projeto desse gênero.

**M5:** As impressões são ótimas, seria melhor que o projeto continuasse ajudando para melhorar a qualidade de ensino na Guiné-Bissau.

**M6:** O projeto Africanidade, como já foi mencionado á cima é de extrema importância educacional. Eu, como monitor do projeto, aprendi muito com os materiais didáticos bem elaborados pelos professores e os colaboradores, os fóruns respondidos pelos alunos, e principalmente com os africanos que em minha opinião são bem mais acolhedores e participativos do que os brasileiros. Seria muito bom, se o mesmo fosse dado continuidade por vários anos, se fosse reconhecido como sendo apoio á formação dos professores.

Essas foram as impressões deixadas sobre o projeto e sua capacidade, do ponto de vista dos mediadores, que afirmaram que a continuidade do projeto seria necessária para ajudar a melhorar a qualidade do corpo docente da Guiné-Bissau.

## **OUVINDO OS APRENDENTES**

Os instrumentos de coleta de dados referentes à participação dos aprendentes no curso foram os seguintes: Questionário aplicado aos aprendentes aprovados no curso, através das contribuições dos mediadores locais. Foram enviados 16 questionários e devolvidos 13. Isso representa 81,25% dos questionários aplicados. Para não contemplar somente os aprendentes que conseguiram concluir o curso, coletamos, no AVA moodle, atividades de outros participantes que abandonaram o curso, em função dos problemas políticos militares vivenciados no país. Analisamos duas atividades em dois conteúdos curriculares do curso (Introdução à Educação a Distância e Gestão e Desenvolvimento de Projetos em EJA).

### **Idade**

Relativamente ao fator idade, verificamos que, nos elementos da amostra, a maioria (cerca de 92%) tem entre 30 e 41 anos, e o restante tem menos de 30, ou seja, 12%.

Os aprendentes alegaram que o acesso à educação a distancia pode incluir os que se sentem excluído da sociedade, abrindo possibilidade de acesso ao mundo globalizado. Chamou-nos a atenção o fato de ninguém ter aderido à ideia de que a educação a distância pode oferecer acesso a mudanças econômicas em suas vidas. Isso mostra que a preocupação dos pesquisados com a possibilidade de estudar não é para ter acesso econômico, mas sim, inserção social, ou seja, integrar-se ao mundo do conhecimento.

Nessa etapa, trabalhamos com questões abertas. Todos os pesquisados afirmaram que o projeto tem todas as condições de contribuir para que os docentes tenham uma formação de boa qualidade, como vemos nesta fala:

**A1:** podemos frisar que os docentes e discentes estão em constante aprendizagem, e os transmissores de conhecimento precisam ter

mais qualificação, nesse caso, este projeto dispõe desse alicerce pela qualidade dos seus docentes e o conteúdo didático é de extrema importância.

A maioria conseguiu explorar os materiais didáticos disponibilizados pelo Projeto da seguinte forma:

**A4:** Os conteúdos me ajudaram muito a valorizar a força da educação à distância; conhecimentos os diversos autores como Paulo Freire e outros vários que nos abriu a mente para pensar na Educação de Jovens e Adultos.

Para isso, todos gostariam que o Projeto continuasse sendo curso profissionalizante para apoiar a formação dos docentes na educação de jovens e adultos. Assim, o país poderá promover um ensino de boa qualidade para todos e continuar a luta pela redução do analfabetismo com os docentes qualificados.

Vendo essas renovações das técnicas educativas e escolares das estruturas das escolas na modernidade e na contemporaneidade poderia melhorar sistema educacional guineense todos afirmaram que sim, de maneira mais simples,

**A11:** É essas novas técnicas sendo implantados em forma de uma educação à distância para elevar nível dos docentes; Qualquer coisa nova vai nos ajudar a modernizar; Melhoria do nível de ensino e a inserção das novas tecnologias nos sistemas do ensino; O Projeto Africanidade pode nos ajudar nessa renovação.

Outras impressões deixadas sobre o Projeto:

**A8:** São de imenso agrado também queria que esse Projeto continua-se, pois, muita pena não temer boas condições tecnológicas e internet de qualidade para esse tipo de estudo tendo em conta as condições econômicas do nosso país; tivemos muitas dificuldades mas o projeto é muito bom gostaríamos que continuasse, porque vai ajudar melhorar a educação da Guiné-Bissau; Eu criei uma relação com o projeto é o fato de muitas dificuldades para acompanhar o

curso, as dificuldades de pesquisar na internet os conteúdos sobre os trabalhos que foram solicitados ao longo do curso.

Ressaltamos que, apesar da contribuição relevante deixada pelo projeto, da qualidade dos conteúdos, dos materiais e de os professores estarem dispostos a contribuir, os alunos se depararam com uma grande dificuldade - a internet - que podemos considerar como matéria-prima primordial para essa forma de ensino e aprendizagem.

**Imagem:** As aulas em um polo na Guiné-Bissau



**Fonte:** Arquivo Projeto Africanidade (2012).

## Interação no AVA moodle

Normalmente, as atividades no AVA moodle correspondem às respostas das questões propostas pelo professor da disciplina ou

mediadores no decorrer do curso. No Componente Curricular Introdução à Educação a Distância, quando perguntados sobre as expectativas em relação ao curso, os entrevistados deram as seguintes respostas:

A1 - Esse curso, para minha formação, me faz sentir perto do mundo de conhecimentos, alias a partir desse curso vou sentir mais forte e com os olhos abertos ao vento de saber e fazer.

A2- O valor desse curso a distância para mim é de extrema importância dado que ela me fornece as ferramentas fundamentais para o mundo da alfabetização.

A3 - Quanto a mim o Projeto me permite abrir novo horizonte do conhecendo e novas perspectivas de ensino a distância. E isto permite uma melhor preparação para enfrentarmos os nossos desafios como formador na educação de jovens e adultos.

A4- É de extrema importância essa formação na educação de jovens e adultos, pois, pode me auxiliar a minha participação na mudança de mentalidade na alfabetização de jovens e adultos faze-los entrar no mundo de saber que hoje essa abalando o mundo e também que possam ter uma vida melhor.

Essas falas dos aprendentes referentes à expectativa do curso denotam que suas expectativas são grandes, e não lhes falta vontade de aprender, a fim de transferir tudo o que vão aprender para os outros alunos, como relatou A4. Para Paulo Freire, o processo de alfabetização deve contribuir para que o alfabetizando compreenda o ato de ler e de estudar e ensine-o a pensar a partir da realidade social que o cerca, estimulando, assim, a prática de um diálogo conscientizador e gerador de uma reflexão crítica e libertadora.

Quando perguntados sobre se o uso de novas tecnologias é indispensável ao processo de aprendizagem, os entrevistados referiram:



**A1** - A utilização das tecnologias no processo ensino aprendizagem tem as suas vantagens, que são evidentes. Ela traz motivação, há possibilidade de trazer outras realidades para a sala de aula, traz maior envolvimento dos aprendentes, e de exemplificação/simplificação de diversos conteúdos que eram considerados complexos.

**A2** - Vendo essa questão, enquadrada no papel da escola na sociedade, que é no seu termo mais simples, preparar o cidadão, para viver na sociedade de uma forma ativa, ou seja, para o exercício pleno da cidadania, através de “transmissão” de conhecimentos, valores, competências, e da instrumentalização necessária para uma participação ativa, então, pergunto: Como um cidadão pode viver numa sociedade em que os termos “Era digital”, “sociedade de Informação”, “sociedade de conhecimento” são comuns e exercer o seu dever de cidadão sem conhecimento e/ou domínio da Tecnologia? Se estivermos a falar a nível mundial, devemos levar em consideração as disparidades existentes ainda no nosso planeta. Nem todos ainda têm acesso à educação ou a uma escola física com condições mínimas, nem todos os professores utilizam a tecnologia nas suas aulas, mas, ensinam de acordo com as suas realidades.

**A3** - O uso das novas tecnologias é muitíssimo indispensável ao processo do ensino e aprendizagem. Como sabemos, hoje em dia, as “fronteiras” sala de aula, estão em processo de mutação, facilitando cada vez mais o processo de consulta, ensino - aprendizagem e colaboração entre estudantes, professores e profissionais de várias especialidades. No caso da Guiné-Bissau, pode-se constatar de que uma modesta parte dos educadores já compreenderam a importância das TICs na melhoria do processo do ensino e aprendizagem, pois nos somos a resposta viva desse sistema de aprendizagem “Estamos distantes, mas estamos muito próximos” graças a tecnologia de informação e comunicação.

**A4** - Esses são as situações que ainda existe no nosso planeta, mas não quer dizer que não vamos ultrapassar essas dificuldades com ajuda da tecnologia a aprendizagem dos que ainda não o possuem tornará mais fácil e saboroso, pois a tecnologia além de ser uma ferramenta dinamizadora, é capaz de potencializar a aprendizagem,

facilitando também nas realizações das determinadas atividades, compreensão do conteúdo e a facilidade e pesquisar conteúdos similares, estimulando os alunos a fomentar autonomia e a criatividade.

A civilização tecnológica nos trouxe inúmeros benefícios, conhecimento e comunidade. Ajudou-nos a construir uma visão de mundo cujos limites se expandiam espantosamente e que pareciam não ter fim, até desenvolver uma das mais incontestes verdades com as quais a comunidade humana se vê obrigada a conviver e os limites da destruição do planeta em que vive (FREIRE, 1992).

Como podemos ver, no Século XXI, a educação impõe a necessidade de os professores se capacitarem para ajudar a essa nova “geração da tecnologia”. Os docentes têm que acompanhar os avanços tecnológicos e se alfabetizar digitalmente para saber lidar com os meios virtuais e conseguir dialogar com os seus alunos/aprendentes. A tecnologia está presente em toda parte, portanto, não temos como escapar, e o caminho é aprender a lidar com ela.

No que diz respeito ao conteúdo do Componente Curricular Gestão e Desenvolvimento de Projetos em EJA. Quanto à questão sobre o direito à EJA, obtivemos as seguintes respostas:

**A1-** Falando sério, o direito à EJA ainda não está bem integralmente assegurado no meu país, não obstante, o esforço do Governo para a efetivação desse direito. Mas, obstáculo tem a ver com uma política que incentiva e consciencializa a sociedade sobre esse direito. Hoje, espero que o conteúdo dessa disciplina possa nos ajudar na Guiné, que possamos conseguir atingir essa meta após da nossa formação, pois possamos contribuir durante a nossa atuação nas comunidades.

**A2-** Portanto, ao falar de direito a EJA não assegurado, mas de uma forma geral, visto que em muitos países não apresenta registo de um espaço apropriado para acolhimento da educação de jovens e adultos, que as

vezes nem crianças encontram no estabelecimento apropriado para o ensino/aprendizagem; Relativamente a análise da minha escola, isso se afirmado ou negado a direito a EJA, apesar de grande esforço da parte da Direção de Alfabetização no sentido de assegurar esse direito penso eu não surgiu efeito. Porque, assim no meu país esse direito na verdade não foi aceito, se vejamos nem toda gente tem acesso a EJA, o governo não leva em conta esse direito de ensino como prioridade. Esses direitos não são reconhecidos, visto que as dificuldades que os alunos encontram nesses programas não têm como continuar, normalmente esses programas dependem muito da ajuda dos parceiros externa para seu funcionamento, eis os parceiros: governos de Japão, Cuba e Unicef.

Com base nessas falas dos aprendentes, podemos afirmar que existe grande dificuldade para estabelecer o direito à EJA na Guiné-Bissau. Porém a EJA é um desafio não só para administradores governamentais e professores, mas também para a sociedade e para os próprios alunos. Por isso, a construção desse programa deverá acompanhar os aspectos socioeconômicos, políticos e culturais de cada país, visando construir uma consciência crítica e reflexiva de que a capacidade, as atitudes e os valores sejam necessários para que as pessoas melhorem a qualidade de vida e continuem aprendendo para construir uma vida justa e digna.

Segundo Freire (1992), a educação é uma prática política tanto quanto qualquer prática pedagógica. Não há educação neutra. Toda educação é um ato político. Por isso, os educadores precisam construir conhecimentos com seus alunos tendo como horizonte um projeto político da sociedade. Os professores são, portanto, profissionais da pedagogia da política, da pedagogia da esperança. Para o autor, a educação é a base da sobrevivência humana.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dimensional realizada neste trabalho pelo contexto educacional permitiu constatar que as metodologias e o sistema de ensino guineense mostraram-se insatisfatórios, no que se refere à realização dos objetivos apresentados, uma vez que viabilizou o levantamento das dimensões e das variáveis dos indicadores do sistema educacional, através dos dados coletados no Ministério da Educação da Guiné-Bissau, um dos países africanos que permanece enfrentando vários desafios cruciais e crescentes, para pensar de que forma ou com que meios se pode fornecer uma educação de qualidade, que atenda às necessidades políticas, culturais e socioeconômicas dos jovens, dos adultos e das crianças com uma vasta carência de sistema de ensino.

O estudo mostra que o país precisa de políticas mais claras, de mais organização, mais financiamento e de uma forma melhor de governar para garantir a florescência de seu sistema educacional. Porém criar condições mínimas para que crianças, jovens e adultos sejam capazes de desfrutar do direito à educação que lhe permite e prepare para o exercício da cidadania e dos demais direitos sociais.

É claro que essa nova proposição do sistema de ensino alicerçado pela tecnologia teria todo o suporte para auxiliar na nova construção desse sistema educacional, como visto na experiência do Projeto Africanidade. Porém isso significa combinar o trabalho com o esforço contínuo dos vários autores e órgãos públicos, investir significativamente nas novas formas de ensino e facilitar a utilização das novas metodologias de aprendizagem, ou seja, as novas pedagogias apoiadas em recursos que permitam a criação de novos modelos e de formas de gestão pedagógicas, incluindo mais potencialidade interativa do espaço virtual.

Trata-se de um desafio para as unidades de informação e os mentores da mudança desse sistema, pois deverão reformular suas práticas de forma a atender, de maneira adequada, a essa nova estrutura de ensino e assumir uma postura muito mais intensiva na educação primária, na secundária e na superior, passando, em muitos casos,

de simples responsabilidade do Ministério da Educação para toda a sociedade, seja ela governamental ou não governamental, com a responsabilidade de um agente de transformação da sociedade onde ele está inserido.

Vamos lembrar que a educação não só beneficia o indivíduo, mas também sua família, as comunidades, toda a nação e o mundo inteiro. Guiné-Bissau, Podemos pensar na educação como instrumento transformador, pois, na sociedade, serve como estrutura intermediária indispensável para a ascensão da dignidade humana, para a construção da cidadania e a consolidação de um Estado Democrático de Direito, visto que, sem ela, tampouco o sistema vai mudar.

Também lembramos que conhecimento adquirido nas escolas é um utensílio que liga a realidade do ser humano a seu crescimento como cidadão. “Juntos pela educação”. Como diz o Paulo Freire, “se a educação sozinha não é capaz de mudar uma sociedade, tampouco, sem ela, a sociedade muda”.

Assim, considerando todos os aspectos abordados neste trabalho, podemos afirmar que ele levará subsídios para o Ministério da Educação de Guiné-Bissau, para se pensar nas mudanças que possam favorecer seu sistema educacional.

## REFERÊNCIAS

BRENNAND, Edna Gusmão de Góes; PRESTES, Emília Maria da Trindade; ROSSI, Sílvio, José (Organizador). **Comunidades de aprendizagem e educação ao longo da vida**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2012.

CÁ, Lourenço Ocuni. **A contribuição de Paulo Freire na organização do Sistema Educacional da Guiné-Bissau**. Rio de Janeiro: Publit, 2007.

COSTA, Everton de Brito Oliveira; RAUBER, Pedro. História da educação: surgimento e tendências atuais da universidade no Brasil. **Revista Jurídica UNIGRAN**. Dourados, MS | v. 11 | n. 21| Jan./Jun.2009.

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

\_\_\_\_\_: **Pedagogia da Esperança**: um encontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1992.

FREIRE, Paulo & GIMARÃES, Sérgio. **A África ensinando a Gente**: Angola, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe. São Paulo. Ed. Paz e Terra; 2003.

GOLPE DE ESTADO NA GUINÉ-BISSAU EM 2012. Disponível em: <pt.wikipedia.org/wiki/Golpe\_de\_Estado\_na\_Guiné-Bissau\_em\_2012>. Acesso em: 25 de setembro de 2011.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos da Metodologia Científica**. 7 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

NYE JR. Joseph S. **Cooperação e conflito nas relações internacionais**. São Paulo: Editora Gente, 2009

PRESTES, Emília Maria da Trindade; BRENNAND Edna. Curso de Aperfeiçoamento. Educação de Jovens e Adultos para Educadores dos Estados da Paraíba, Rio Grande do Norte, Pernambuco e das Universidades/ Ministérios da Educação de Cabo Verde, Guiné Bissau e São Tomé e Príncipe. Brasília, 2010.

REPÚBLICA DA GUINÉ-BISSAU. Ministério da Economia do Plano e da Integração Regional. Segundo Documento de Estratégia Nacional de Redução da Pobreza (DENARP II). Bissau, jun. 2011.

SEN, Amartya. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo: Companhia das letras, 2000.

TORRES, Carlo Alberto. **Democracia, Educação e Multiculturalismo**. Petrópolis: vozes, 1998.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, 1990.

# 9 AS POLÍTICAS ECONÔMICAS E ANÁLISE DE PROGRAMA DE AJUSTAMENTO ESTRUTURAL EM ÁFRICA: ESTUDO DE CASO DA GUINÉ- BISSAU A PARTIR DOS ANOS DE 1980

*Ricardo Ossagô de Carvalho  
Tamilton Gomes Teixeira*

## INTRODUÇÃO

A Guiné-Bissau possui mais de oitenta ilhas e ilhéus (AUGEL, 2007). Com um ecossistema abundante, é um país que, pelo seu modelo econômico, adotado após o ajustamento estrutural, apresenta tendências para industrialização.

Depois da Segunda Guerra Mundial (1945), houve uma série de mudanças na política econômica internacional, e estas, por sua vez, tiveram um impacto forte que ocasionou o reordenamento do cenário geopolítico global. Os EUA (Estados Unidos da América), como um dos vencedores da II Grande Guerra, e tendo “ganhos” com esta (SANTOS, 2010), vai se consolidar como potência mundial mais pujante e, através de suas políticas econômicas de livre mercado de matriz *Smithiana* e espírito imperialista, vai passar a exercer uma enorme influência na política internacional e pregar, o que professor Boaventura S. Santos chama de “fundamentalismo econômico” (SANTOS, 2010). Saído como potência hegemônica da guerra terminada em 1945, os EUA passarão a ser o “gigante” da política e economia global (AMIN, 1987). Era o objetivo dos EUA levar o seu *modus operandi* econômico e de mercado para o resto de mundo (SANTOS, 2010).

Para Wallerstein (2001), o capitalismo e a sua dinâmica organizacional precisarão de territórios em formas de Estado para se consolidar e estabelecer. São essas perspectivas que nós precisamos buscar para compreender a idealização e criação de muitos Estados em África, assim como na Europa o nascimento dos Estados nacionais com o processo Westfaliano e, em caso mais recente, a partir de ato colonial da ONU, que obrigava a descolonização dos países africanos, sob forte influência dos EUA.

Na acepção de Wallerstein (2001), o Estado seria uma emanção de capitalismo organizado, um capitalismo que precisa de ordem e agentes de estado que possam lhe subservir. A Resolução 1514 da ONU (que pressionou a descolonização dos países africanos) de 1960 (ONU, 1968) faz compreender que, independentemente das forças revolucionárias nativas, constitui-se um elemento e força principal para reivindicação das independências em quase toda África (AUGEL, 2007). As potências que outrora se defrontavam para dividir o continente negro passariam agora a se digladiar pela “emancipação” colonial dos povos africanos, pois muitas dessas potências já precisavam do novo contexto com a ascensão da capitalismo, de um mercado e espaço para um novo tipo de imperialismo-capitalista e neoliberal.

Os países africanos, assim como a Guiné-Bissau, nasceram não somente a partir de reivindicações nacionalistas locais, mas tiveram uma forte e importante âncora nas relações e políticas internacionais vigentes (TEIXEIRA, 2015). É importante, para a nossa proposta de pesquisa, não perder de vista esses processos, porque são cruciais para o que se deseja refletir aqui. É a partir dessas dinâmicas e desses processos políticos e econômicos que vamos analisar a Guiné-Bissau no contexto de Ajustamento Estrutural, o qual se constitui a partir das políticas de instituições de Breton Wood, sob forte influência e patrocínio dos EUA. As políticas neoliberais implementadas após a queda do muro de Berlim e a consolidação do capitalismo americano vão atingir também uma boa parte ou quase todos os países africanos, incluindo Guiné-Bissau, objeto de nossa discussão.

Guiné-Bissau fica cravada na costa ocidental de África setentrional, ocupando uma área geográfica de 36.125km<sup>2</sup>, sendo que apenas 24.800km<sup>2</sup> são habitadas. Faz fronteiras com Senegal (ex-colônia



francesa) pela zona norte com república vizinha de Guiné-Conacri, pela zona sul é banhada pelo Oceano Atlântico. A sua população é contabilizada em cerca de um milhão e quinhentos mil habitantes (AUGEL, 2007), sendo Bissau sua capital política e administrativa com 7km<sup>2</sup>. Com floresta tropical densa e uma fauna e flora rica, possui grande riqueza a sua biodiversidade e ecossistema. Guiné-Bissau tem duas estações (uma chuvosa e outra seca). Com os paralelos de 10º 59 e 12º 20" de latitude norte, e entre os meridianos 13º 40 e 16º 43 de longitude ocidental, está em uma zona de transição biogeográfica guineense-congolesa e sudanesa. O ponto mais elevado situa-se a 300 metros, acima do nível do mar, na Costa Atlântica (DELCANO, 2016).

Guiné-Bissau era parte do império de *Kaabu*, vassalo do legendário império de Mali, do imperador Sundiata Keyta (LOPES, 1987; AUGEL, 2007). Ocupado pelos portugueses durante século XV, passou a constituir um dos territórios da Coroa Portuguesa. Na Conferência de Berlim, foi dado a Portugal o direito de posse sobre o território que hoje se denomina de Guiné-Bissau.

Efetivamente, a ocupação da atual Guiné-Bissau foi distinta de Cabo Verde, que se caracterizou pela presença de feitorias em função do comércio, mas nunca pela ocupação efetiva. Foi, no contexto da Conferência de Berlim, realizada entre 19 de novembro de 1884 a 26 de fevereiro de 1885, que se iniciaram propriamente a ocupação e novas formas de interiorização. “Vale lembrar que a divisão do continente africano não respeitou nem a história, nem as relações étnicas e mesmo familiares dos seus povos” (EIXEIRA, 2015, p. 143).

Como antes colocamos, os grupos resistiram a presença e forma de ocupação arbitrária portuguesa. Vários grupos de maneira diversa se opuseram à imposição portuguesa. Por isso, algumas literaturas (LOPES, 1987) apontam de que foi na Guiné onde os portugueses encontraram mais resistência e contestação:

A revolta de grumetes de Farim, a perturbação de Biafadas na navegação entre rio Bissau e Geba e as sucessivas revoltas dos Bijagós, Balanta, Manjacos e Mandingas contra presença colonial tornaram-se intensas entre 1845 e 1878” (TEIXEIRA, 2015, p. 12).

De certo modo, essa era realidade que se vivia na Guiné portuguesa, naquele momento. Os grupos étnicos contestaram fortemente a Coroa Portuguesa, Biafadas na zona norte, Balantas na zona sul e povo bijagós nas ilhas. Estes últimos se vergaram apenas à colonização portuguesa devido aos escassos e poucos meios de defesa (AUGEL, 2007; LOPES, 1987). A independência foi um processo complicado. Portugal, ao contrário de outras colônias (mesmo com ato colonial), não deu e nem permitiu a possibilidade de negociar independência com a Guiné, como fizeram outras potências coloniais (CABRAL, 1978; LOPES, 1987). Apenas depois de 11 anos de dura guerrilha (luta de libertação nacional) que a Guiné-Bissau, através de PAIGC (Partido Africano para Independência de Guiné e Cabo Verde), criado pelo Amílcar Cabral, líder revolucionário, vai alcançar a sua independência de maneira unilateral em 24 de setembro de 1973, e Portugal vai reconhecer, como disse Carlos Lopes, de juri, em 1974.

A independência tinha representado um passo para o “bem-estar” do povo guineense e seu efetivo avanço para o progresso (AUGEL, 2007). Os primeiros momentos de independência foram vividos com muita euforia e expectativa de um Estado que proporcionaria a cada cidadão as promessas e a “messe” de luta armada.

Quanto à formação da Primeira República e o modelo de Estado adotado após os 11 anos da luta de libertação nacional na Guiné-Bissau, Luís Cabral, meio irmão de Amílcar Cabral foi confiado pelo PAIGC para dirigir o destino do novo país (Guiné-Bissau). Definiu-se a Bandeira Nacional (verde, vermelho, amarelo e preto) e definiu-se como a máxima: “Unidade, Luta e Progresso”. Como o partido que dirigiu a luta (PAIGC) já vinha carregado de princípios e aspirações socialistas e leninistas, o novo Estado acabou por ser a imagem e semelhança da sua base fundacional (AUGEL, 2007). Assim, adotou-se também o modelo de Estado e Economia Planificada ou, simplesmente, Capitalismo de Estado.

## PROCESSO DE DEMOCRATIZAÇÃO

Fracassado os intentos de industrialização e modernização do país durante a gestão de Luís Cabral (LOPES, 1987) com o golpe de Estado

de 1980, liderado por João Bernardo Viera “Nino”, o país acabou por passar pelas várias transformações e mudanças socioeconômicas que mudariam, de maneira profunda, o estuário político e estatal guineense. Para Carlos Cardoso (1995), houve necessidade de abertura democrática no país com a onda das democratizações em África, Guiné-Bissau não escaparia à regra. Com uma capacidade econômica fraca, devido à inflação estar atingindo níveis altos, o país viu-se na situação de falência e sem capacidade produtiva. Este foi o período em que as pressões de agências de Breton Woods já se faziam sentir sobre países de porte econômico médio. O então partido único, PAIGC, partido libertador, teve de se submeter às pressões ou “chantagens” que o Fundo Monetário Internacional e Banco Mundial faziam aos países africanos a exemplo de Guiné-Bissau. As agências de Breton Woods estavam mais determinadas em concretizar o seu plano liberal de abertura de mercado. Foi através do Programa de Ajustamento Estrutural que o país aderiu à democracia e ao processo de livre comércio com a sua “teologia de mercado” para usar a frase de Boaventura Sousa Santos. Para sair da situação em que países africanos se encontravam, FMI e Banco Mundial vão propor uma série de pacotes e condições. Com o cenário a desenhar da chegada de democracia, os guineenses podiam orgulhar da nova narrativa, mais uma vez prometedora. A necessidade de abertura democrática era o que se ouvia nessa altura. Era preciso que o país adotasse um modelo de Estado e política que seria de acordo com as estruturas ocidental-europeu de Estado. Com a entrada de democracia, o que se esperava era uma política de desenvolvimento industrial. Só que, como mais adiante vamos discutir, os países que davam e que ainda dão receitas para o desenvolvimento, ensinavam e ensinam as fórmulas e caminhos pelos quais eles não andaram (CHANG, 2004).

Na Guiné-Bissau, como antes referimos, o PAIGC acabou cedendo a essas pressões e chantagens das instituições de Bretton Woods. O cenário agora desenhou-se novo com a abertura democrática, após décadas de governação calamitosa, de perseguição, de falta de liberdade de imprensa, pobreza extrema e etc. O PAIGC, que após golpe de 1980, derrubara ou suspendera a constituição do, então, governo de Luís Cabral, agora viu-se obrigado a adotar e participar de elaboração de uma constituição,

teria e ser uma constiuição de caráter pluripartidário e com garantias de direito e liberdade (TEIXEIRA, 2015) com a sua maior destaque a queda do Artigo 4º que consagrava ao PAIGC como a única força política na Guiné-Bissau. Isto ocorreu já no âmbito de abertura democrática.

Perante este cenário, os partidos foram criados. Com maior destaque, estavam as formações partidárias como: RGB (Resistencia da Guiné-Bissau-Movimento Báfata), PCD (Partido de Convergencia Democratica) FLING (Frente de Libertação e Independencia Nacional da Guiné), liderado pelo François Mendy, PRS (Partido de Renovação Social), liderado pelo mítico líder, Koumba Yala e UM (União para Mudança). Pela primeira vez na Guiné-Bissau, podia-se assistir a uma campanha eleitoral com “propostas”, para uma nova Guiné-Bissau, sustenta Carlos Cardozo (2005, p. 4):

As origens da actual oposição ao regime do PAIGC não podem ser procuradas só no período da liberalização. Ela data dos primeiros anos após a independência. Podemos dizer que ela foi se constituindo pedra por pedra à medida que aos erros do próprio regime do PAIGC se vinham acumulando as condições propícias ao seu surgimento. Pela sua forma de surgimento, distinguimos dois tipos de oposição. O primeiro, para além de ter um carácter mais histórico por ter surgido ao longo da trajectória política por que passou o país, é marcado por uma certa exterioridade em relação ao próprio aparelho do PAIGC e as estruturas do poder. O segundo tipo é de constituição mais recente e é em grande medida interno ao próprio aparelho, tanto do PAIGC como do próprio Estado.

Os partidos de oposição, que nasceram antes e depois de independência, formaram suas posições e começaram a buscar suas bases no centro de país, assim como fora de país. O PRS, partido liderado pelo Koumba Yala, se configurou como um partido de peso e uma forte oposição ao PAIGC, devido ao seu carisma e força étnica entre as maiorias balantas, as quais viram na figura de Koumba Yala a possibilidade de afastar do poder o partido, pois, sob sua gestão, morreu massivamente um grande número de oficiais balantas, entre eles combatentes de PAIGC e do quadro de partidos de libertador (AUGEL, 2007).

Após ter compreendido esta realidade, Koumba Yala vai se valer da força, para fazer face ao presidente João Bernardo Viera, na primeira eleição para presidência da república. A pequeníssima percentagem com que “Nino Viera” conseguiu conservar-se no poder em 1994. Apesar de toda a potência do aparato governamental à sua disposição, patenteia a desconfiança e a insatisfação que grassavam no seio da população. Quatro anos depois das eleições, essa crescente insatisfação e o desprestígio do governo mostravam-se cada vez mais agudos, ocasionando uma séria crise política que culminou com o golpe militar desencadeador de um conflito político e militar em junho de 1998 a maio de 1999, pondo fim à hegemonia do PAIGC até aquele período, o qual vinha mantendo firmemente as rédeas do governo desde 1974.

Mesmo após o primeiro governo constitucional, o país nunca conseguiu se estruturar para dar um avanço no sentido do tão almejado e sonhado desenvolvimento econômico e social. A primeira eleição multipartidária parecia trazer esperança aos guineenses, assim como a independência e o Programa de Ajustes Estrutural (Ajustamento Estrutural). Podemos dizer que foram várias tentativas de fazer a Guiné-Bissau progredir; entretanto, como dizia Amílcar Cabral (1978), a independência não faz sentido nenhum se ao povo não houver fartura e bem-estar. Assim também, defendia ele, que a independência não podia ser o hino e a bandeira, ela teria que se traduzir num fato social e realidade concreta.

A sociedade civil é um conceito elaborado por Gramsci e cunhado pela Sociologia como uma categoria sociológica. Assim como a sociedade civil precedeu todas as formas de Estado, assim também é na Guiné-Bissau: antes do PAIGC tentar reunir os guineenses em volta de um projeto político (TEIXEIRA, 2015) já existia grupos sociais, étnicos, entre outras formas de sociabilidade.

Portanto, esses grupos se organizam através de formas culturais, artísticas, desportivas e etc. Os grupos de *mandjuandade* e de *tina* são mais antigas e remotas que o PAIGC, como demonstra o sociólogo Ricardino Teixeira, no seu livro “Cabo Verde e Guiné-Bissau: as relações entre a sociedade civil e o Estado”.

Podemos falar no papel que a sociedade civil guineense sempre prestou e presta à sociedade guineense, nomeadamente na política. Foi fácil o PAIGC conseguir a mobilização, pois já existia estruturas sociais locais e organizadas em Bissau para sustentação do partido. Embora tenhamos que admitir que a sociedade civil na Guiné-Bissau foi sempre usada nos momentos políticos e para os fins políticos, sempre que houve qualquer iniciativa civil, cidadãos foram cooptados pela sociedade política, assim como aconteceu com os grupos de *mandjuandade*.

Foi na sociedade civil que a Guiné-Bissau encontrou um presidente de carisma popular, após golpe militar de 2003, um líder da sociedade civil que fazia consenso entre os guineenses (Enrique Pereira Rosa). A sociedade guineense sempre se comportou de maneira digna com relação aos seus desafios e compromissos. Apesar das suas ambiguidades étnicas, raciais e religiosas, isso nunca impossibilitou tomada de grandes decisões na esfera pública. Ela sempre ajudou no preenchimento de lacunas deixadas pelo Estado (KOUAWO, 2001), no cumprimento do seu dever.

## PROGRAMA DE AJUSTAMENTO ESTRUTURAL: CONTEXTO E APLICABILIDADE NA GUINÉ BISSAU

A crise econômica, que flagelava os anos 60, teve início na América Latina (CRUZ, 2003), fazia sentir fortemente sobre os países credores um forte impacto nas suas economias internas. Como tentativa ou busca de revirar a situação, o mundo, sobretudo os países de rendimento médio, vão sentir e sofrer com as políticas PAE. Em 1995, a Guiné-Bissau apresentava seguinte quadro:

A situação econômica da Guiné-Bissau atingiu, em 1995, um ponto tão crítico que foi preciso o apoio de FMI e do BM. Em 1986, o BM apresentou um relatório confidencial no qual revelava os seguintes problemas econômicos:

- o excessivo consumo, quer particular quer público, provocando o aumento dos déficits das dívidas existentes;
- produção agrícola mínima devido aos preços dos produtos demasiado baixos;
- enormes déficits no orçamento do Estado, provocados por um investimento essencialmente não produtivo, pelo aumento das dívidas e pelos atrasos no seu pagamento;
- grande expansão monetária, provocando inflação e desvalorização;
- grande dependência da ajuda externa. (MONTEIRO, 1996, p. 31)

Este cenário e quadro técnico-económico criou de maneira consistente situação apropriada para que a Guiné-Bissau se submetesse às regras do BM e do FMI para obter “ajuda”, pois :

como os problemas eram de natureza estrutural, elaborou-se um Programa de Ajustamento a médio e longo prazo com as seguintes fases: fase de estabilidade (1987/1989), fase de desenvolvimento autossustentado (1993). Os caminhos a seguir seriam:-aumento de produção de agrícola tanto para consumo interno como para exportação, podendo esta última contribuir para obtenção de divisas para pagar as dívidas; redução do papel de Estado na provisão de infraestruturas, de serviços sociais, da ordem pública, etc., para reduzir o déficit orçamental e conceder mais apoio aos setores produtivos. (MONTEIRO, 1996, p. 31)

Cada vez mais podia-se notar e compreender os intentos do Banco Mundial e FMI, as pressões em forma de receitas para Guiné-Bissau, demonstrava a necessidade de transformar este país num novo mercado consumidor. Faltou aqui saber se um país novo como era o caso da Guiné-Bissau já não precisava de Estado ao ponto de entregar tudo ao “mercado”.

De acordo com pesquisador de INEP, Isaac Monteiro (1996), tudo visava à liberalização do comércio interno e abolição do monopólio do

Estado nas atividades comerciais; diminuir a pressão fiscal no comércio interno e modernizar sistemas bancários e aumentar juros. Ora, os quadros apresentados pós-Independência não eram favoráveis a essas exigências toda.

Para Ki-Zerbo (2009), a maioria dos países, sobretudo as periféricas, que estavam constituindo suas economias, acabaram por ter que adotar o modelo oferecido pelo Banco Mundial e FMI como única saída. Os países foram, na nossa compreensão, obrigados a adotar as medidas e políticas de empréstimos do Banco Mundial e FMI mediante suas situações de economias insolventes.

A importância dos fatores externos, a dificuldade da maioria das economias de se reproduzirem sem esses recursos e a ausência de alternativas de financiamento internacional, tornou a entrada do Fundo Monetário Internacional e do Banco Mundial uma (ou a única) possibilidade para a negociação da dívida e o acesso a novas fontes de financiamento. (MOSCA, 2001, p. 1)

Ali, podemos ter a sensação e o início de processo de subjugação das economias, principalmente as africanas. Países de pequeno porte econômico sofreram mais a pressão e, por serem incapazes de propor um contra-argumento (KI-ZERBO, 2009), o tempo era de “ajustamento estrutural”.

No âmbito dessas políticas econômicas restritivas, os recém-nascidos países africanos, que estavam na tentativa de organizar sua economia pela primeira vez, tiveram que contar com a intervenção de BM e FMI (KI-ZERBO, 2009). Isso vai tirar da África e dos países africanos a capacidade de acertar e errar os seus próprios modelos de economia e mercado como os outros fizeram.

Mas o que propunha em concreto o Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional? Uma pesquisadora brasileira, especialista no assunto, vai começar por dizer o seguinte:

O Banco Mundial, juntamente com o FMI, passou a gerir os programas de ajuste estrutural com o objetivo de assegurar o pagamento da dívida que depende de fluxos de capital e exige altas taxas de



juros e propor reformas econômicas aos países, a fim de que sejam quebradas as barreiras consideradas prejudiciais à implementação do neoliberalismo: protecionismo, excesso de regulação, intervencionismo etc. Essas proposições advêm principalmente do Consenso de Washington realizado em 1989, cuja reunião com técnicos do governo dos Estados Unidos, do Banco Mundial e do FMI, teve como principal objetivo debater um conjunto de medidas que deveriam ser adotadas pelos governos dos países [...]. (CARDOZO, 2005, p. 5)

Olhando para esse contexto, países como era o caso de Guiné-Bissau, não poderia ficar de fora e sentiria a carga e pressão das agências de Bretton wood. Foi através desse processo que o país aderiu a uma série de políticas, projetos, programas e narrativas, livre comércio, multipartidarismo e democracia são casos práticos no contexto guineense. A Guiné-Bissau era um país novo, recém-nascido com um viés econômico e político centralizado e centralizador nos viés socialista soviético. A primeira república era de característica fortemente socialista com todos os caracteres de marxismo e leninismo.

[...] economia política marxista, defende o Estado como o principal protagonista do desenvolvimento. Primado do coletivo, representada pelas burocracias, substitui os mecanismos de mercado por uma economia planificada sendo os recursos afetados administrativamente segundo as políticas de reprodução do modelo. Através do plano, as burocracias não apenas centralizam questões globais do Estado e do desenvolvimento como interferem em domínios de decisão individual como, por exemplo, a escolha do quanto e como consumir, o que estudar e onde e, em muito casos, o Estado decide sobre as pautas de comportamento individual e da sociedade. Do outro lado da oferta, pretende-se que o tecido produtivo seja configurado por empresas socialistas (estatais e cooperativas), que gozam de uma estrutura monopolista com os consequentes efeitos desta situação. (MOSCA, 2001, p. 100)

Os PAEs mudaram estruturalmente o estuário socioeconômico e político guineense (CARDOSO, 1995). Para positivo? A maioria das fontes estudadas e consultadas dirão que não. Para Ki-Zerbo (2009), foi

um processo que deixou África de cabeça virada aos pés. Carlos Cardoso (1995) argumenta que, além de pressionar a abertura democrática sem um estudo prévio e alterar o *modus operandi* social guineense, o PAE não teve os resultados esperados. Para Lopes (1997), os ajustes fiscais criaram outros problemas aos africanos, por isso ele fala hoje em transformação estrutural e não ajustamento estrutural. Latouche (2004) vai ainda mais longe: para ele, a África precisa de um desenvolvimento endógeno, interno que seja voltado para os africanos.

Foi através do PAE que a Guiné-Bissau foi obrigado a adotar a democracia e a abertura política. A democracia chegou como a nova narrativa nacional e, com ela, estava também as usuais promessas retóricas de garantias e direitos como se democracia fosse tudo isso, como podemos perceber na fala de Schumpeter (1961, p. 347):

Democracia não significa e não pode significar que o povo governe em qualquer dos sentidos de “povo” e de “governo”. Democracia significa apenas que o povo tem a oportunidade de aceitar ou recusar aqueles que devem governá-lo [...]. Assim um aspecto disso pode ser exposto dizendo-se que a democracia e o governo dos políticos.

Esse governo dos políticos pode ser entendido na nossa visão, também em planos macro e micro: dos políticos hegemônicos internacionais e nacionais; onde os agentes internacionais (vinculados as superpotências) dão ordens aos políticos nacionais (vinculados aos países periféricos) fazendo com que suas agendas fossem implementadas pelos representantes dos países periféricos. Para Cardoso (1995), não havia uma preparação e estrutura para o exercício democrático séria, devido à falta de partidos bem estruturados e engajados na transição política de fato:

Este facto, por sua vez, fez com que muitos partidos se tivessem constituído no exílio. Foi o caso do Movimento BaFatá, do PDP, do MUDe (Movimento para a Unidade e a Democracia), do Fórum Cívico Guineense, do Partido Socialista. Isso condiciona uma outra característica comum a vários partidos da oposição que é a sua falta de enraizamento. Poucos são os partidos que podem falar de uma

verdadeira implantação. Os mais avançados neste aspecto parecem ser o PCD e o Movimento BaFatá. A implantação dos outros, sobretudo no campo, onde se encontra o grosso da população e, portanto, dos eleitores, deixa muito a desejar. Alguns dirigentes, como se não tivessem confiança naquilo por que lutam, preferem ter um pé no país e o outro no estrangeiro, como acontece com alguns líderes do Movimento BaFatá e do PDP. (CARDOSO, 1995, p. 15-16)

Os PAE obrigaram a Guiné-Bissau a entrar na democracia mesmo desconhecendo-a, o que importava era ter uma estrutura de Estado nos moldes ocidentais que favorecesse o capitalismo e neoliberalismo, pois esta é a característica de capitalismo (WALLERSNSTEIN, 2001).

Nem nas áreas como a saúde, a educação e o setor informal se fez sentir impactos positivos de PAE (LOPES, 1987). As tentativas que foram feitas de organizar a sociedade guineense e dar início à industrialização não foram alcançadas, pois não havia estrutura para tal. A Guiné-Bissau era um país novo e sem quadro à altura, ajustamento estrutural não deu tempo para que os países como a Guiné-Bissau pudessem se organizar. O que o capitalismo, através das agências de Breton Woods queriam, de fato, era criação de um estado neoliberal (TEIXEIRA, 2015).

A universalização e mundialização dos conceitos e narrativas nunca granjearam o nosso mundo, resultados satisfatórios a não ser para os próprios criadores. Os EUA insiste em continuar ser o filântropo do nosso século, criando e dando receitas para todos. A ideia da democracia e o seu apressamento em África para fazer firmar o projeto de Washington, demonstra essa realidade.

A marginalização de África permitiu a certos grupos influentes uma espectacular influência na modelização política.

Embora os Estados Unidos, numa visão apressada, não estejam particularmente interessados em África, foi este país que até agora liderou o processo de condicionalidade política ao continente. Segundo Moss (1995, apud LOPES, 1997),

existe uma intensa atividade de várias organizações americanas para designar políticas que universalizam os valores americanos, tidos como matriz universal da representatividade democrática.

Isso tem transformado várias áreas do globo em terreno de experimentação sociopolítica. Essa realidade é particularmente da África. (LOPES, 1997, p. 141)

Essa mesma questão coloca-se quando fomos pensar o desenvolvimento. Narrativa criada após Segunda Guerra Mundial (SANTOS, 2010), mas que acabou sendo forjada a ser meta de todos os países como fim último.

Os países, como a Guiné-Bissau, não têm condições de fazer face as instituições de BW e tampouco concorrer no mercados com os ditos países de primeiro mundo. Por isso, na nossa ótica, o desenvolvimento tal igual adotado em África e na Guiné-Bissau gerou apenas pobreza e desigualdade:

A principal crítica a ideia europeia do desenvolvimento e a pergunta: acumulação para quem? Pode-se afirmar que a mão invisível do mercado assegura o crescimento econômico ótimo para todos e para cada um, mas isso não é verdade. Há sacrificados. Se não queremos que o crescimento seja cego, podemos procurar responder a essa questão fundamental. Qualquer crescimento capitalista produz ricos e pobres. Como remediar isso de maneira preventiva ou curativa? Assim, no plano ideológico, podemos colocar a questão da validade desse paradigma de desenvolvimento que significa, simplesmente, o crescimento e a acumulação aritmética... Reduz-se o projeto de sociedade a um objetivo econômico. (KI-ZERBO, 2009, p. 135)

Mesmo o ex-presidente João Bernardo Viera, “Nino”, que efetuou golpe de Estado contra Luís Cabral em 1980, primeiro presidente de Guiné-Bissau, fazendo o discurso de que o golpe era para estancar a modernização que ameaçava a tradição e a memória tradicional (AUGEL, 2007), não vai ter condições de estancar as ondas de “modernização” e avanços de neoliberalismo, pois foi durante a sua presidência que a Guiné-Bissau se abriu mais para o mercado e conheceu mais as políticas de PAE e das agências de Breton Woods.

O programa de ajustamento estrutural que começou a ser aplicado em 1987 vem, assim, reforçar a via de desenvolvimento liberal

que o governo, muito timidamente, começara a trilhar em 1983, e que a partir de agora decide adotar definitivamente, abandonando, assim, os objectivos programáticos que inspiraram a luta pela independência e os primeiros anos da construção nacional. (CARDOSO, 1995, p. 4)

As agências como o Banco Mundial surgiram uma vez que o sistema de capital se consolidou, passou a ter mais força e mais impacto no mundo inteiro e assim ter o seu poder mais rubustecido. Com a crise econômica nos anos 80, o Banco Mundial e o FMI tinham apenas como objetivo reestruturar as economias rubustas através de medidas austeras:

Com a crise do capitalismo, a partir de 1980 o Banco Mundial sofreu uma transformação e passou a atuar como agência estratégica na reestruturação econômica dos países do Terceiro Mundo por meio dos Programas de Ajuste Estrutural. A evolução das ações do Banco Mundial é explicada pelo papel que ele desempenha junto aos países mais pobres, como um dos estrategistas do modelo neoliberal e, ainda, como principal agência de formulação do ajuste estrutural proposto aos países em desenvolvimento. (CARDOZO, 2005, p. 2)

O que podemos concluir desse processo é que, com todo seu objetivo e necessidades expostas, os PAE não estavam interessados na minimização de problemas sociais na Guiné-Bissau, era apenas interesse, transformar a Guiné-Bissau num mais novo território das políticas neoliberais e capitalistas.

Esse cenário de países frágeis perante macropolíticas econômicas internacionais continua assombrando ainda países como Guiné-Bissau. Como propomos anteriormente, agora vamos analisar o Desenvolvimento Sustentável e quais suas propostas e objetivos. Da vasta literatura sobre desenvolvimento tradicional e sustentável, vamos ver algumas concepções.

Santos (2010) acredita que o desenvolvimento é uma simples forma que o Ocidente encontrou para impor sua agenda aos países que ainda buscam a paz e a felicidade social, através das políticas econômicas fundadas nos princípios e valores tradicionais ocidentais.

Muitas dessas políticas não tomam e nem levam em consideração a base e estrutura sociocultural da sociedade guineense. Uma sociedade onde cada grupo tem o seu *modus operandi* e dinâmicas socioculturais, as políticas neoliberais entraram devassando tudo nessas sociedades (SANTOS, 2010). O ajustamento estrutural foi, para Cardoso (1995), a consolidação de projeto neoliberal em África e, nesse caso, na Guiné-Bissau. Um país que viveu mais de um século sob dominação colonial e imperialista, ao conquistar sua independência política, chegou a uma série de políticas que lhe impediu de organizar a sua economia (KIZERBO, 2009). Com a quebra do modelo econômico e político social soviético, e a derrocada da URSS (União das Repúblicas Socialistas Soviéticas), vai se desenhar um novo cenário da geopolítica mundial. Os EUA passaram a ser o ator principal de política econômica mundial com enorme influência nas instituições econômicas e financeiras como: Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional. As instituições de Breton Woods passaram a dirigir e dar fórmulas/receitas ao restante dos países, nomeadamente, aos periféricos.

## **OS IMPACTOS DIRETOS, SOCIOECONÔMICOS E POLÍTICOS DO PAE**

As ondas de privatizações de determinados setores e instituições do Estado durante os PAE visavam descarregar o Estado de muitos encargos, afastar o Estado de fazer negócios e controlar quase tudo, como prezam regras dum Estado com padrão de economia planificada com isso, perceber-se que:

Durante PAE houve poucas mudanças na estrutura estatal. Verificou-se, porém, uma deterioração da qualidade administrativa, porque desde 1987 os salários reais anuais dos funcionários públicos baixaram em cerca de 20%. Os melhores funcionários públicos foram trabalhar em empresas privadas ou saíram para estrangeiro. Os que ficaram executavam outras tarefas durante as horas de serviços ou então dedicavam-se a atividades corruptas. O anarquismo

e a paralização dos sectores estatais foram as consequências mais visíveis. (MONTEIRO, 1996, p. 36)

Os PAE, assim como a Independência, estavam longe de dar aos guineenses uma sociedade nova e “bem-estar”. Para Monteiro (1996), mataram a pequena agricultura, a economia informal, onde se concentrava maioria de mulheres, tiveram que entrar num sistema que visava ao lucro para empresa e migalhas para funcionários. Registrou-se pouca melhoria no país, de acordo com os estudos de INEP realizado no país nos anos 90 (MONTEIRO, 1996). A Guiné-Bissau não possuía condições nos anos de 1980 para adotar o PAE, com fraca capacidade e cultura de Estado, uma classe dirigente leigos das questões econômicas, o PAIGC herdou um país de analfabetos (FREIRE, 1978) após a Independência o quadro não se inverteu muito. O partido e o Estado não tinham condições para determinadas exigências, por isso a eleição foi apenas um detalhe. O próprio pesquisador Isaac Monteiro, organizadores de “O Programa de Ajustamento Estrutural na Guiné-Bissau, análise os efeitos socioeconômico”, vai concluir o seguinte:

Nestas coisas, nenhum Estado está em condições de dirigir um Programa de Ajustamento Estrutural e até pode constituir-se entrave ao desenvolvimento. O INEP conclui que o político é o responsável número um do insucesso econômico que a África conhece. (MONTEIRO, 1996, p. 37)

O PAE foi mal pensado e por isso teve os seus desastres que não ajudaram em nada a Guiné-Bissau (MONTEIRO, 1996). Tentou-se várias políticas que, mesmo assim, não houve grandes avanços, diminuição de papel de Estado, privatizações, os funcionários foram reduzidos até 30% em quatro anos, dentre várias outras medidas. A mercadorização precoce de Guiné-Bissau pode ainda ser vista nos dias de hoje como principal falha que sucedeu ao país. Como antes falamos, não se levaram em consideração os reais problemas do país:

O PAE é apenas um programa a curto e médio prazo, um caminho em direção a um objetivo ainda não especificado. O PAE, não é um programa geral, apenas visa à recuperação da estabilidade econômica. (MONTEIRO, 1996, p. 39)

Foi assim que o mercado guineense foi transformado em “livre”, foi assim que se aderiu à democracia na Guiné-Bissau, sem estudos sérios e aprofundados. Não houve debates sobre democracia e muito menos sobre Ajustamento Estrutural e nem as agências de Breton Woods. Poucos guineenses podiam saber, de fato, de que se tratavam essas políticas (AUGEL, 2007). Posturas estas que mereceram as seguintes ponderações de Carlos Lopes (1997, p. 47):

Experiências como as da República da Coreia e Taiwan mostram que as economias orientadas para o mercado podem ser alimentadas por áreas com o controle direto de um largo leque de recursos, ou a distribuição equitativa, a fim de, justamente, facilitar o acesso da maioria da população ao mercado. O papel regulador do Estado é essencial para eliminar o monopólio e evitar a definição de Schumpeter (de criação destrutiva), quando grandes empresas capazes de explorar uma área e reduzir os custos sistematicamente destroem as pequenas iniciativas. Estas preocupações das teorias keynesianas parecem encontrar-se ausentes dos programas de ajustamento estrutural, particularmente na sua versão ortodoxa dos anos 80.

Podemos ver aqui que Carlos Lopes (1997) deixou claro que não se podia pensar em deixar o Estado naquele momento fora de tudo que envolvia mercado. Achamos absurdos um país como a Guiné-Bissau, naquele momento, ser entregue à mercê de “mercado”.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Ajustamento Estrutural na África foi um projeto de índole capitalista que não permitiu aos africanos possibilidades de criação de um modelo econômico e de inspiração com base nas inspirações



endógenas africanas. Ao nosso ver, países como Guiné-Bissau foram obrigados a aderir a uma série de narrativas e programas que visavam apenas atender às demandas e urgências de Banco Mundial e FMI.

O Estado guineense e sua democracia nasceram, principalmente, mas não somente das políticas estruturais e conjunturais internacionais. Se compreendemos a criação do Estado a partir do processo de Westfalia Walleinstein (2001) talvez ter-se-ia a maior compreensão sobre a nossa tese. Ainda que tomemos o Estado a partir do contrato social de Rousseau, ela não deixa de ter no seu espírito as formulações ocidentais e suas dinâmicas socioculturais, que mais tarde foi impingido à África. Aos africanos, não foi permitida a possibilidade de pensar uma forma de Estado, de economia e sociedade com base nas suas aspirações socioculturais. Cabral (1978) argumenta que a África precisa olhar dentro da sua própria realidade e tirar lições para a construção do seu modelo ideal, e isso não quer dizer descartar os ensinamentos dos outros. Ki-Zerbo (2009), quase na mesma linha de Cabral, acredita que os modelos exógenos não levam em consideração os aspectos culturais africanos. Por isso não houve grandes sucessos econômicos e financeiros: Guiné-Bissau continua um país fraco economicamente, ainda exporta apenas castanha de caju, depois importa os seus derivados aos preços elevadíssimos. No domínio de educação, não houve grandes avanços e assim como na saúde, agricultura, etc. Para autores como Lopes (1997) e Ki-Zerbo (2009), a África foi e continua sendo vítima das agências financeiras internacionais e seus agentes. As narrativas continuam sendo para os africanos uma obrigatoriedade e para os ocidentais, conveniência. O desenvolvimento sustentável agora tem sido uma narrativa e teologia que todos devem saber e cumprir, mas dados apontam que os países que mais poluem são os que menos têm contribuído para a redução da agressão contra o planeta e o meio ambiente.

Concluimos que é preciso estudar a Guiné-Bissau de maneira profunda e séria, analisando os quadrantes. Acreditamos que é possível abraçar, sim, o mercado, mas é preciso discipliná-lo, de modo a torná-lo mais humano e socializante. Guiné-Bissau é um país pequeno, que possui enormes potencialidades econômicas e naturais, precisa-se é pensar políticas consistentes e com base nas escutações locais (regiões, seções da Guiné-Bissau), promover diálogo para um desenvolvimento

participativo e inclusivo. Para isso, é preciso investir na educação básica e superior, sem esquecer das novas tecnologias para dar mais avanço às áreas, como as telecomunicações e a saúde. É preciso pensar a Guiné-Bissau de maneira endógena. O desenvolvimento que os guineenses precisam e deve ser inspirado e aspirado pelos guineenses. Dizia Latouche (2004), projetos de desenvolvimento não podem ser projetos de mão única, precisam ser construídos com base nas decisões comuns. A agricultura nacional precisa ter o seu tratamento e olhar para ela como atrasada. Amílcar Cabral, que realizou um estudo sério sobre Guiné-Bissau nos anos 60, compreendeu que é preciso apostar na agricultura local e dinamizá-la. O Ajustamento Estrutural foi uma agenda para Guiné-Bissau cumprir, contudo, quem tem agenda geralmente deve cumpri-la apenas. É preciso agora que Guiné-Bissau crie sua própria Agenda Nacional de Desenvolvimento.

## REFERÊNCIAS

AMIN, S. A estratégia mundial do capitalismo. In: POLET, F.; HOUTART, F. (Org.). **O outro Davos. Mundialização de resistências e de lutas**. São Paulo: CORTEZA, 2002. p. 30-63.

AUGEL, Moema Parente. O desafio do escombros: nação, identidades e pós-colonialismo na literatura da Guiné-Bissau. Rio de Janeiro: Garamond, 2007.

CABRAL, A. **Arma da teoria**. Unidade e luta. 2. ed. Lisboa: Seara Nova Lisboa, 1978.

CARDOSO, C. **Transição democrática na Guiné-Bissau um parto difícil**. Bissau: INEP, 1995.

CARDOZO, J. P. M. **Crise do Capital**: ajuste estrutural e as reformas educacionais propostas pelo Banco Mundial. Jornada Internacional de Políticas Públicas, 2. **Anais...** São Luis: Universidade Federal do Maranhão, 2005. Disponível em: <<http://www.join.pp.ufma.br/>

jornadas/joinppIII/html/Trabalhos2/Maria\_Jos%C3%A9\_Pires\_BarrosCardozo215.pdf>. Acesso em: 26 mar. 2018.

CHANG, H. J. **Chutando escada**: A Estratégia de Desenvolvimento numa perspectiva histórica. São Paulo: UNESP, 2004.

CRUZ, Rosana Evangelista da. Banco Mundial e política educacional: cooperação ou expansão dos interesses do capital internacional? *Educar, Curitiba, n. 22, p. 51-75, 2003. Editora UFPR*

DELCANO, R.V. **Sociedade civil e desenvolvimento na Guiné-Bissau**: um estudo dos grupos sociais no arquipélago dos bijagós, 1994-2014. 2016. Trabalho de Conclusão de Curso ( Bacharelado em Humanidades) Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro Brasileira, Redenção, 2016.

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

KI-ZERBO, J. **Para quando África?** Entrevista com René Holenstein. Rio de Janeiro: Pallas, 2009.

KOUDAWO, F. **Cabo Verde e Guiné-Bissau**: da democracia revolucionária à democracia liberal. Bissau: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa (INEP), Série Ciências, n. 14, 2001 (Coleção Kacu Martel).

LATOUICHE, S. **Pode África contribuir para resolver crise no Ocidente?** Barcelona: 4th Internacional Conference on African Studies, 2004.

LOPES, C. **A transição Histórica na Guiné-Bissau**. Bissau: INEP, 1987.

\_\_\_\_\_. **Compasso de espera**: o fundamental e o acessório na crise africana. Porto: Edições Afrontamento, 1997.

MONTEIRO I. A. (Org.). **O Programa de Ajustamento Estrutural na Guiné-Bissau**: Análises dos efeitos Sócio-Económicos. Bissau: INEP: 1996.

MOSCA, J. **Encruzilhada de África**: Ênfase para os PALOP. (Coleção: Economia e política). Porto Alegre: Instituto Piaget, 2001.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Résolution 1514, 14 de Dezembro de 1960. In: GOTHIER, L. E; TROUX, A. (Orgs.). **La Rencontre dês Hommes**. Paris: H. Dessain, 1968. p. 258-259.

SANTOS, Boaventura S. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010

SCHUMPETER, J. **Capitalismo, Socialismo e democracia**. Rio de Janeiro: Fundação de Cultura, 1961.

TEIXEIRA, R. J. D. **Cabo Verde e Guine Bissau**: as Relações entre a Sociedade Civil e o Estado. Recife: Editora do Autor, 2015.

WALLERSTEIN, I. **Capitalismo Historico e Civilização Capitalista**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2001.

# 10 PRODUÇÃO DISCENTE NA UNILAB: UM BALANÇO CRÍTICO DOS TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE CURSO DOS EGRESSOS GUINEENSES DO BACHARELADO EM HUMANIDADES - CE (2014-2017)

*Felizberto Alberto Mango  
Eduardo Gomes Machado*

## INTRODUÇÃO

A Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) é uma universidade federal pública criada como autarquia em 20 de julho de 2010, sediada em Redenção e em Acarapé, no estado do Ceará, e com *campus* também em São Francisco do Conde, na Bahia. Além de ser uma universidade que promove a interiorização da Educação Superior – articulando ensino, pesquisa e extensão –, apoiando o desenvolvimento regional, tem como característica inovadora e singular ser uma instituição que efetiva a cooperação internacional do Brasil com os demais países membros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), especialmente os países africanos. Exercita, nessa perspectiva, a cooperação sul-sul. Atualmente, possui 3.953 discentes na graduação presencial e 1955 discentes na graduação presencial e a distância. O Bacharelado em Humanidades (BHU), no Ceará, é um bacharelado interdisciplinar que tem o caráter de uma graduação presencial de primeiro ciclo, com tempo mínimo de duração de dois anos.

Os formados no BHU, caso queiram, podem optar pelo segundo ciclo: Bacharelado em Antropologia e Licenciaturas em História, Pedagogia e Sociologia, também no Ceará. Na atualidade, o BHU conta com 700 discentes matriculados e já formou muitos discentes.

Neste trabalho, efetuamos um balanço crítico da produção discente na graduação, analisando os trabalhos de conclusão no Bacharelado em Humanidades da UNILAB, dos estudantes guineenses dos *campi* no Ceará. Para tanto, efetivou-se: (I) a identificação e agrupamento da produção discente por período de produção a partir de temáticas, questões de pesquisa, áreas disciplinares, metodologias e recortes empíricos; (II) um balanço crítico da produção acadêmica, considerando as diretrizes da UNILAB, os objetivos do curso e o perfil do egresso; (III) a discussão sobre se e como a produção discente pode impactar positivamente intervenções e mudanças sociais, políticas, econômicas, culturais e educacionais em Guiné Bissau; (IV) uma avaliação de potenciais eixos de desenvolvimento da carreira acadêmica e/ou de inserção profissional em coerência com a produção discente.

A fonte de dados são as monografias ou, se quisermos, os trabalhos de conclusão do curso (TCC) dos estudantes guineenses egressos do Bacharelado em Humanidades (2014-2017), os quais correspondem aos primeiros trabalhos apresentados no curso. Foram analisados 104 trabalhos, identificados nos arquivos da UNILAB e nas atas da defesa dos trabalhos de conclusão do curso, apresentados por discentes de Guiné-Bissau como requisito de graduação no BHU, entre 2014 e junho de 2017, envolvendo uma produção de quatro anos dos estudantes guineenses egressos deste curso<sup>1</sup>.

Para concretizar os objetivos deste estudo, elaboramos um questionário, respondido por 59 dos 104 autores(as), que permitiu coletar informações sobre o perfil socioeconômico e aspectos motivacionais dos estudantes guineenses. O questionário foi impresso e aplicado individualmente. Em seguida, tratamos os dados colhidos, realizando sua tabulação e construindo quadros e gráficos. Dentre as informações,

---

<sup>1</sup> Os trabalhos analisados não contemplam os estudantes do campus de Malês em São Francisco de Conde - Bahia.

qualitativas e quantitativas, cabe indicar as referentes às terminalidades que os estudantes pretendiam seguir, as motivações da escolha dos temas, as dificuldades na produção dos TCCs, a relação da produção com a carreira profissional, dentre outras.

Foram igualmente constituídos quadros que nos permitiram sistematizar as categorias de análise, inclusive nomes dos autores do trabalho, temas estudados de acordo com grandes áreas do conhecimento, ano de defesa dos TCCs e países estudados (BARDIN, 1977, apud FRANCO, 2012). Essas categorias, definidas pelos autores, são unidades de registro, as quais, segundo Franco (2012), podem ser palavras, temas, itens, personagens, etc. Para a descrição e análise dos dados quantitativos, utilizamos a abordagem da estatística descritiva que, segundo Zanella (2012, p. 124), utiliza “o conhecimento estatístico para descrever os dados”. De acordo com Iatros (2007, apud ZANELLA, 2012, p. 124), a “estatística descritiva” envolve “um conjunto de técnicas que têm por finalidade descrever, resumir, totalizar e apresentar graficamente dados de pesquisa”. No caso específico dos dados estatísticos obtidos para a nossa pesquisa, utilizamos planilhas para produzir os cálculos percentuais dos dados estatísticos e, com isso, construímos gráficos e quadros.

A primeira ação da pesquisa foi a coleta das monografias no repositório institucional da UNILAB na Biblioteca do *Campus* da Liberdade em Redenção. Foram coletados os trabalhos de 2014 e 2015, em menor número, comparando com os trabalhos de 2016 e 2017.

Em um segundo momento, coletamos os trabalhos de 2016 e 2017, considerando que a maioria destes ainda não tinha sido agregada ao Repositório Institucional da UNILAB. Estes foram identificados e coletados a partir das atas de defesa de TCCs, na Secretaria do Instituto da Humanidade e Letras, no *Campus* da Liberdade. Alguns trabalhos foram coletados diretamente com os autores.

Foi construído um quadro que tinha como unidades de registro, número, tema, grande área do conhecimento, autor, país estudado, ano de defesa e palavras-chave. A partir daí, foram criados outros três quadros, com agregação dos temas estudados, do ano de defesa e do país

estudado. Esses quadros trazem uma análise percentual das unidades de registros.

Esta pesquisa é a primeira a identificar e avaliar as produções dos estudantes guineenses, em uma universidade que pretende trabalhar a integração dos países da CPLP. Abre espaço para situar os temas pesquisados pelos estudantes e, a partir daí, propor contribuições que possam apoiar não somente a consolidação e o desenvolvimento do projeto pedagógico curricular do curso, mas também as escolhas dos temas e dos trabalhos acadêmicos dos futuros estudantes. Mais do que isso, ao evidenciar potenciais espaços de inserção social e profissional dos egressos, pode impactar uma política institucional para os egressos da instituição e subsidiar a proposição de ações em Guiné-Bissau, em suas comunidades, entidades da sociedade civil e órgãos públicos, em diversos setores e áreas de atuação. Dessa forma, o presente trabalho pode impactar positivamente a consolidação do curso em seu caráter interdisciplinar, considerando vivamente seu caráter internacional, apoiando a instituição de um lugar significativo para a produção discente na academia, assim como a inserção social e profissional dos egressos. Traz benefícios para o desenvolvimento da pesquisa na universidade, evidenciando a importância, diversidade e complexidade da produção discente, ajudando a amadurecer um curso inovador, que pretende trabalhar a interdisciplinaridade do conhecimento científico.

Inicialmente, apresentamos o curso, sua constituição, objetivos e o perfil dos egressos, indicamos referências teóricas e caminhos metodológicos percorridos na pesquisa. Em seguida, efetuamos discussões empíricas e apresentamos resultados, com foco na análise dos temas pesquisados pelos agentes da pesquisa. A terceira e a quarta seção complementam as discussões, com foco nos países estudados, comparando aspectos significativos das produções dos quatro anos.



## CONTEXTUALIZANDO A UNILAB NA COOPERAÇÃO BRASIL-ÁFRICA

Para as autoras Nilma Lino Gomes e Sofia Lerche Vieira (2013, apud MANGO, 2016), os principais motivos que nortearam a criação da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), criada pela Lei Federal Brasileira Nº 12.289 (BRASIL, 2010), sancionada pelo então presidente da República Federativa do Brasil Luís Inácio Lula da Silva, envolvem a ampliação do acesso à universidade pública no Brasil (GOMES; VIEIRA, 2013, apud MANGO, 2016). Por outro lado, Maurício Gurjão Bezerra Heleno e Mônica Dias Martins (2014), no texto “Cooperação ou Dominação?: A política externa do Governo Lula para a África”, afirmam que a criação da UNILAB serve para aprofundar os laços do Brasil com a CPLP, em especial com os PALOPs, por ser uma universidade de matriz internacional baseada na cooperação, servindo fundamentalmente como um “rico laboratório” de Brasil para a compreensão dos PALOPs (HELENO; MARTINS, 2014).

Pode-se perceber e concordar com os autores que a criação da UNILAB articula, então, dois vetores: o primeiro tem a ver com a ampliação das universidades públicas brasileiras, tendo como a característica principal a interiorização das universidades públicas no Brasil; e o segundo passa pela internacionalização, cooperação e afirmação do Brasil no cenário internacional.

Heleno e Martins (2014) indicam que a UNILAB funciona como “dádiva” brasileira, criada sob o pressuposto de uma “dívida histórica” com o continente africano, com vistas a formar a imagem de país solidário, acolhedor e parceiro, para, ao fim, ter de volta para si o “objeto do espírito” em forma de apoio político. A “retribuição” da dádiva vem na forma de apoio ao Brasil nos fóruns internacionais e na adesão à área de influência brasileira: o voto de países africanos contribuiu decisivamente para a eleição de José Graziano para a presidência da *Food and Agriculture Organization* (FAO) e de Roberto de Azevedo para a presidência da

Organização Mundial de Comércio (OMC). Para Mango (2016), esses fatos servem para ilustrar uma resposta do que seria a UNILAB, porque, de um lado, ela, no discurso político brasileiro, assume o caráter de “pagamento” da “dívida” do Brasil para com a África, ao mesmo tempo em que assume um sentido estratégico na política brasileira, que passa pela construção da sua imagem positiva ao mundo, criando condições e apoios para o cumprimento de objetivos nacionais.

## O BACHARELADO INTERDISCIPLINAR EM HUMANIDADES (BHU) NA UNILAB

O Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades (BHU) é um dos cursos de graduação da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), criado através da Portaria Nº 383 da Secretaria de Ensino Superior do Ministério da Educação (SESU/MEC), sendo uma proposta de formação diferenciada por ser um curso interdisciplinar com base em um modelo diferenciado dos cursos tradicionais da formação acadêmica brasileira (UNILAB, 2013).

O curso tem como proposta a busca da construção de um conhecimento plural que consiga articular pesquisa, ensino e extensão, levando em conta os conhecimentos científicos, culturais, políticos e sociais dos países parceiros da UNILAB. Nessa perspectiva, o curso faz parte do primeiro ciclo de formação universitária, vinculado a um segundo ciclo de formação profissional, nos moldes do que estabelece a Portaria Nº 383 (SESU/MEC). Os segundos ciclos, também denominados terminalidades, são cursos não obrigatórios, tendo como opções, no Ceará, o Bacharelado em Antropologia e as Licenciaturas em História, Pedagogia e Sociologia (UNILAB, 2013). O curso de Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades tem como objetivo:

Formar bacharéis em Humanidades que possam desenvolver atividades vinculadas às tradicionais instituições da pesquisa social, sejam acadêmicas, sejam ligadas ao Estado ou organizações da

iniciativa privada, como orienta o Parecer CNE/CES 492/2001. Os egressos se preparam também para atuar nas muitas e novas demandas que o regime de historicidade contemporâneo nos coloca: na assessoria à produção artística, na promoção de eventos culturais e na constituição e efetivação de políticas de preservação do patrimônio histórico artístico cultural, de enfrentamento de questões étnico-raciais, assim como de gênero, que hoje são uma exigência social e política da qual não podemos e não queremos nos furtar. Contudo, é objetivo maior da formação aqui proposta preparar os estudantes para o ingresso nos cursos profissionais do segundo ciclo de formação, as terminalidades que são Antropologia, História, Pedagogia e Sociologia. (UNILAB, 2013, p. 11)

O egresso do BHU deve obter um conjunto importante de competências, habilidades e atitudes, transversais às competências técnicas, aliadas a uma formação geral com fortes bases conceituais, éticas e culturais, o que lhe permitirá assumir certos cargos profissionais (UNILAB, 2013). De acordo com seu Projeto Político Pedagógico, o curso almeja garantir aos:

[...] bacharéis em Humanidades formados na UNILAB uma estrutura curricular compromissada com a produção do conhecimento e igualmente com a sua socialização, de modo que os lugares específicos de nossa atuação não funcionem como limites para o crescimento intelectual e profissional, mas, ao contrário, como lugares de encontro, troca e ampliação dos nossos saberes e práticas. Também é de nossa intenção cumprir com aquilo que é, no nosso entendimento, o maior desafio da universidade: promover o deslocamento do sujeito do conhecimento para outros modos de saber e de produção do saber. (UNILAB, 2013, p. 10)

Sendo um curso interdisciplinar, oferece aos seus alunos uma capacidade crítica de pesquisa, análise e o entendimento heurístico dos problemas sociais que afetam as sociedades contemporâneas dos países parceiros em particular e do mundo em geral. Nesse contexto, ganha relevância a produção discente de conhecimento, por exemplo, através dos trabalhos de conclusão do curso, abordando diferentes temáticas, sujeitos e lugares.

Segundo o Projeto Político Pedagógico do curso (UNILAB, 2013), tomando como base legal as Diretrizes Curriculares para os cursos de Ciências Sociais (Resolução CNE/CES 17, de 13 de março de 2002; Parecer CNE/CES Nº 1.363, de 12 de dezembro de 2001), e considerando os princípios de formação em nível superior inscritos nas Diretrizes da UNILAB, espera-se que o profissional egresso do curso de Bacharelado em Humanidades:

Se dedique à análise do mundo dos conceitos, das ciências, do conhecimento e das informações e, também, atue com disciplina e rigor requeridos pelo distanciamento crítico frente ao senso comum; sendo ainda capaz de identificar e analisar problemas humanísticos, reconhecendo a especificidade do local e do regional, contextualizando-os e relacionando-os com o global. (UNILAB, 2013, p. 26)

Sendo assim, o estudante formado no curso terá a oportunidade de estudar conteúdos humanísticos amplos, com ênfase no pensamento crítico e na capacidade de reflexão bem apurada para que possa de uma forma positiva ajudar na transformação da sua sociedade. Desse modo, espera-se que o profissional formado no curso de Bacharelado em Humanidades:

- Tenha consciência de seu papel como agente social, cidadão e profissional capaz de compreender e interpretar a realidade em que se insere, ao mesmo tempo em que domine as formas de produção e reconstrução do saber a respeito desse contexto sociocultural no qual está imerso;
- Compreenda que as diversas visões de mundo correspondem não só as práticas socioculturais diversas, mas também a processos diversos de produção de saberes e práticas;
- Adquira elementos que permitam a identificação de diferentes posições teóricas e metodológicas presentes nos conteúdos programáticos e na bibliografia do curso de sua formação e que orientarão a elaboração de sua compreensão da cultura e da sociedade;

- Identifique a posição dos espaços lusófonos e do Brasil, em particular, no contexto das nações, compreendendo as injunções e os interesses que permeiam essas relações. (UNILAB, 2013, p. 26)

Portanto, estamos perante um(a) formado(a) que detenha uma capacidade técnica de investigação dos problemas sociais e que tenha comprometimento com os problemas atuais e, sobretudo, as causas sociais que as sociedades atuais estão enfrentando.

Assume-se a hipótese de que a maioria dos alunos tiveram grandes dificuldades em elaborar os seus trabalhos, porque o tempo da elaboração dos TCCs é curto, com um ano para definir e executar a pesquisa, analisar os dados e efetuar a produção textual. Todo esse processo ocorre logo no segundo ano de ingresso na universidade. Por outro lado, a escolha dos temas dos estudantes é quase sempre problemática, porque, para muitos estudantes, identificaram-se pressões para que fossem obrigados a estudar os temas das agendas de pesquisa dos seus/suas orientadores(as). Em alguns casos, isso parece ter afetado o desenvolvimento dos TCCs, com os(as) discentes não se identificando ou gostando dos temas investigados, o que, inclusive, os fez mudar seus temas de pesquisa nas terminalidades. As percepções e os sentimentos de alguns discentes são de que terminaram “perdendo tempo”, porque, se esses estudantes tivessem feito os estudos nos temas que queriam fazer, poderiam continuar esses estudos no segundo ciclo, o que permitiria acumular mais conhecimento na área estudada.

## UMA ANÁLISE DA PRODUÇÃO DISCENTE NO BACHARELADO EM HUMANIDADES DA UNILAB

Uma das exigências do curso de Bacharelado em Humanidades, após o término do curso, é a apresentação da monografia ou um projeto que se pretenda dar continuidade nas terminalidades, sendo assim, todos os estudantes que realizaram o curso têm a obrigação de apresentar um

desses trabalhos acadêmicos como requisito parcial para a obtenção do diploma de Bacharel em Humanidades.

A seguir serão apresentados, geralmente na forma de gráficos e tabelas, e discutidos os resultados da pesquisa.

**Gráfico 1 - Motivações dos discentes na escolha do tema do TCC**



Fonte: Os autores (2018).

**Quadro 1 - Motivações dos discentes na Escolha do Tema do TCC**

MOTIVAÇÕES NA ESCOLHA DO TEMA (MARQUE COM X AS OPÇÕES QUE LHE CONVÊM)	
Partiu de você	46
Foi a partir de um contexto social presenciado ou vivenciado	15
Descobriu o tema em disciplina	12
A partir do contato pessoal ou familiar com o tema	07
Descobriu o tema num projeto de pesquisa anterior	07
Partiu do(a) seu/sua orientador(a)	03
Outros. Quais? Leitura livre, palestra, etc.	02
TOTAL	92

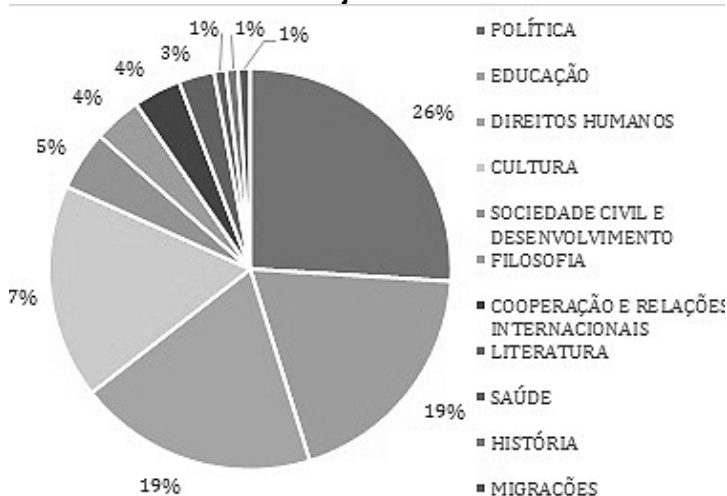
Fonte: Os autores (2018).

Dentre os aspectos mencionados como motivações na escolha do tema, 46 discentes indicaram que partiu deles a escolha, enquanto 15 discentes indicaram que a motivação se relacionaria ao “contexto

social presenciado e vivenciado”. Tomando essas duas categorias de análise como base, pode-se perceber que esses estudantes nasceram e vivenciaram sucessivas crises políticas e golpes militares, que assolaram o país durante e depois da luta pela independência, inclusive com o ingresso formal de Guiné-Bissau na democracia, nos anos 1990. Como se pode verificar no Gráfico 1, e inclusive contrariamente à hipótese inicial, de que os estudantes seguiriam os temas de seus orientadores, os dados demonstram uma autonomia dos estudantes na escolha dos temas e objetos pesquisados. Dos estudantes entrevistados, somente três discentes indicaram que o tema partiu do orientador.

Entre os 104 trabalhos coletados, selecionamos e delimitamos 11 categorias de grandes áreas: Educação, Política, Cultura, Migração, História, Saúde, Filosofia, Cooperação e Relações Internacionais, Literatura e Direitos Humanos (Violências, Racismo e Gênero).

**Gráfico 2 - Temas estudados pelos estudantes guineenses de BHU de 2014 a junho de 2017**



Fonte: Os autores (2018).

No que se refere às produções dos TCCs dos estudantes guineenses, pode-se notar uma variedade de temas estudados, abrangendo muitas áreas do conhecimento, passando por educação, política, cultura, direitos

humanos, entre outras. Destaca-se, igualmente, uma mistura de temas, em que vários estudantes pesquisaram temas que falam sobre diversos assuntos ao mesmo tempo. Os assuntos ou temas mais pesquisados pelos estudantes guineenses egressos do curso de Bacharelado em Humanidades (BHU) são: a Política, a Educação, a Cultura e os Direitos Humanos (Violência, Racismo e Gênero).

O tema Política está à frente dos temas estudados pelos estudantes guineenses, representando 26%, correspondendo a 27 trabalhos dos 104 coletados. Na Política, os principais assuntos são a luta pela independência da Guiné-Bissau, os golpes de Estado que assolaram o país desde 1980 até o último golpe que aconteceu no ano de 2012 e as relações diplomáticas e políticas da Guiné-Bissau e outros países, nomeadamente Cabo-Verde. Também há trabalhos sobre partidos políticos, entre os quais o Partido Africano da Independência da Guiné-Bissau e Cabo-Verde (PAIGC), a organização política da Guiné-Bissau e de seus povos, os conflitos militares, a política econômica do país, a participação política, a formação do estado guineense, a participação democrática, etc.

Um fato curioso que podemos notar a partir desses dados é o interesse desses alunos em compreender os fenômenos ligados à vida política do país, o que nos faz igualmente pensar na composição do BHU, que é um curso interdisciplinar com a proposta de formar os alunos para pensarem as suas sociedades de forma crítica, reflexiva e atuante, o que, de certa forma, vai reforçar a tomada de consciência da posição política desses estudantes. Também cabe considerar as expectativas e motivações dos discentes quanto ao próprio ingresso na universidade. Não é incomum termos falas de discentes guineenses que indicam a vontade de se formarem e contribuírem com mudanças sociais e políticas na sociedade e no Estado guineense. Esse país que há poucas décadas conquistou sua independência, sendo recentes a percepção, o sentimento e a vontade de parcela relevante dos discentes de participarem do processo de construção do Estado-Nação, contribuindo com a geração de alternativas ao desenvolvimento.

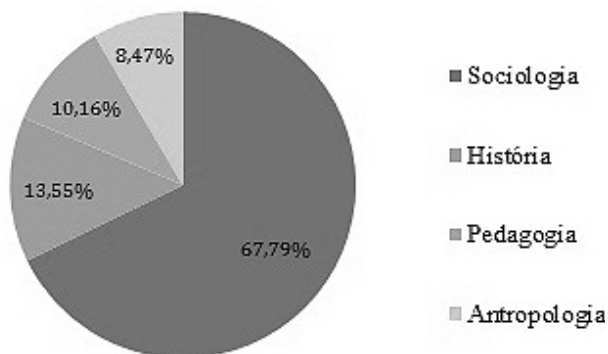
Como segundo tema mais estudados, com o mesmo número de trabalhos – 20 cada área – temos a Educação e os Direitos Humanos.



Os trabalhos na área de Educação abordam problemáticas educativas do país, do Brasil e de outros países parceiros da UNILAB. No caso específico da Guiné-Bissau, são tematizados assuntos ligados a: descolonização do currículo, educação, legislação, sistema educativo guineense – inclusive no período colonial e pré-colonial – assim como a alfabetização, o letramento no país e o acesso a Ensino Superior. Também há trabalhos que abordam a educação nos países que falam o português, como Moçambique e, principalmente, o Brasil. No caso da educação brasileira, alguns estudantes pesquisaram sobre aplicabilidade da Lei Nº 10.639 (BRASIL, 2003), com foco em municípios do Maciço de Baturité, nomeadamente Redenção e Acarapé.

Um dos dados que pode explicar esse interesse no tema da Educação pode ser verificado na composição das terminalidades que fazem parte do segundo ciclo de Bacharelado em Humanidades, posto que a maioria dos cursos no Ceará é de licenciatura. Segundo os dados coletados na entrevista, 67,79% dos 59 estudantes guineenses entrevistados, egressos do curso de Bacharelado em Humanidades, estavam matriculados no curso de Licenciatura em Sociologia, seguidos de Licenciatura em História, com 13,55%, Licenciatura em Pedagogia, com 10,16% e Bacharelado em Antropologia, com 8,47%, como podemos observar no Gráfico 3.

**Gráfico 3 - Terminalidades dos estudantes guineenses egressos de BHU**



Fonte: Os autores (2018).

Na área categorizada como Direitos humanos (Violência, Racismo e Gênero), encontram-se trabalhos que analisam violações de direitos das pessoas. Essa área conta com 19% das monografias, o que equivale dizer que foram 20 trabalhos que trataram desse assunto, o mesmo número dos trabalhos da área Educação. Entre os assuntos estudados, podemos destacar pesquisas sobre toxicodependência, delinquência juvenil, violência na Guiné-Bissau, assim como o preconceito racial e cultural, inclusive vivenciado pelos estudantes internacionais na Universidade e no Maciço de Baturité. Podemos destacar, ainda, assuntos como a emancipação feminina na Guiné-Bissau na esfera política e social, a mutilação genital feminina (MGT) na Guiné-Bissau, ser mulher africana e estudante no contexto da diáspora, a defesa dos direitos humanos de pessoas LGBT na África, a violência doméstica na África e no Brasil, o combate ao preconceito e discriminação “racial” na UNILAB, o papel desempenhado pelas organizações não governamentais (ONGs) na luta pelos direitos humanos, a branquitude e os privilégios no Brasil, a violência policial no Brasil, preconceito e discriminação racial na África, desigualdades de gênero no mercado de trabalho formal na Guiné-Bissau, violação dos direitos das crianças, entre outros assuntos.

Do ponto de vista empírico, sendo o autor principal deste trabalho um dos estudantes que estudou e vivenciou a maioria dos assuntos pesquisados pelos sujeitos da nossa pesquisa, pode-se perceber que as pesquisas demonstram uma preocupação social, uma posição científica e, sobretudo, um engajamento político desses estudantes em procurar entender a lógica desses fenômenos e propor uma mudança significativa a partir dos seus trabalhos na sociedade brasileira e africana.

O quarto tema mais estudado envolve a Cultura, com 17% dos trabalhos, o que corresponde a 18 trabalhos dos 104 coletados. Os principais assuntos pesquisados foram a afirmação e o reconhecimento nacional e internacional da cultura africana e afro-brasileira, as representações sociais e as questões de gênero, a música Hip Hop como cultura, a religião, a diversidade sexual africana e brasileira, a integração cultural, a tradição oral, os guardiões de memória indígena, os rituais de fanado e casamento das etnias da Guiné-Bissau, a religião tradicional africana, a interculturalidade, a iniciação feminina, entre

outros assuntos. Esses trabalhos demonstram o interesse na compreensão dos aspectos culturais de diferentes povos que fazem parte da UNILAB e, particularmente de Guiné Bissau, o que demonstra a clara maturidade desses estudantes no que toca a valorização da cultura local e o respeito e o interesse em compreender outras culturas.

Temas menos estudados foram a Sociedade Civil, o Desenvolvimento, a Literatura, a Cooperação e Relações Internacionais, a Filosofia, a História, a Saúde e a Migrações. Dentre esses, destacamos os trabalhos que abordaram assuntos ligados à Sociedade Civil e ao Desenvolvimento com 5%, o que corresponde a 5 trabalhos dos 104 coletados, pesquisando assuntos como a Sociedade Civil e o Desenvolvimento na Guiné-Bissau, o diálogo estratégico para o desenvolvimento da África, o papel das comunidades rurais no desenvolvimento do país, as relações das etnias com o meio ambiente. As áreas de Literatura e Cooperação e Relações Internacionais mereceram também destaque, com 4% dos trabalhos, o que equivale a 4 trabalhos para cada área de conhecimentos. Entre os assuntos pesquisados, destacaremos, no caso da Literatura, a literatura sobre a luta pela libertação da Guiné-Bissau, narrativas da nação guineense, a literatura da resistencial colonial e a literatura sobre a formação dos professores na Guiné-Bissau. Por seu turno, os trabalhos voltados à cooperação e às relações internacionais abordaram a Cooperação Brasil-África durante o mandato de Luís Inácio Lula da Silva, a cooperação internacional bilateral entre o Brasil e países africanos, assim como relações e cooperação política e diplomática entre Guiné-Bissau e Cabo Verde. Os temas com menor fulgor foram o tema de Saúde, História e Migrações, ambos correspondem a 1% dos trabalhos coletados, um trabalho para cada tema, como se pode observar no quadro e no gráfico a seguir.

**Quadro 2 - Grandes áreas de conhecimento estudadas pelos estudantes guineenses de Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades**

<b>GRANDE ÁREA DE CONHECIMENTO: EDUCAÇÃO</b>	
TRABALHOS (20)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Educação escolar e aplicabilidade da Lei Nº 10639/2003 no maciço de Baturité (2013);</li> <li>▪ Educação guineense na Concepção de Paulo Freire: cartas a Guiné-Bissau: registro de uma experiência em processo;</li> <li>▪ Fuga de Cérebro em África: uma investigação exploratória partindo da Guiné-Bissau;</li> <li>▪ “Entre assimilados” e “não assimilados”: a Educação Básica no processo de luta pela independência na Guiné-Bissau;</li> <li>▪ Uma análise da Educação e do Sistema Educativo na Guiné-Bissau;</li> <li>▪ A Implementação do Ensino da História e Cultura Africana no Brasil numa Escola Pública Estadual de Redenção - CE: uma pesquisa-ação com base na Lei Nº 10.639/2003;</li> <li>▪ História da Educação em Moçambique;</li> <li>▪ O ensino sobre Guiné-Bissau: uma pesquisa-ação a partir da Lei Nº 10.679/2003 em uma Escola de Ensino Médio em Redenção - CE;</li> <li>▪ Resultados e Dificuldades da Implementação do Ensino da História de África nas escolas públicas do Município de Acarapé, Ceará (2013-2016);</li> <li>▪ O que dizem as pesquisas sobre o contexto educacional da África Lusófona? Um mapeamento da produção Técnico-Científica sobre educação na Guiné-Bissau;</li> <li>▪ Ensino Superior na Guiné-Bissau depois da Independência entre 1974-2012;</li> <li>▪ Papel da Educação no Processo de Formação dos Quadros Guineenses;</li> <li>▪ Sistema educacional em Guiné-Bissau: Gênero e Cultura;</li> <li>▪ A formação de professores do curso de Sociologia e a sua atuação como profissionais na UFC;</li> <li>▪ Educação colonial e seus impactos no atual sistema educacional da Guiné-Bissau;</li> <li>▪ Memorial de infância e vida escolar, educação infantil numa perspectiva histórica e a Educação Infantil na Guiné-Bissau e seus desafios contemporâneos;</li> <li>▪ A escola como estratégia de descolonização: estudos comparados entre Brasil e Guiné-Bissau;</li> <li>▪ A alfabetização e o letramento na Guiné-Bissau: aspectos conceituais, dificuldades de aprendizagem e o olhar de guineenses acerca do processo;</li> <li>▪ Evec, eu, você, a escola e a capoeira: uma experiência educativa do ensino da capoeira na Escola José;</li> <li>▪ Olhares sobre o impacto da colonização portuguesa na Guiné-Bissau.</li> </ul>

<b>GRANDE ÁREA DE CONHECIMENTO: LITERATURA</b>	
TRABALHOS (4)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Um olhar literário sobre a libertação da Guiné-Bissau: A Última Tragédia (2011) de Abdulai Sila;</li> <li>▪ Narrativas da Nação Guineense a partir da literatura;</li> <li>▪ A Literatura da Resistência na Guiné-Bissau antes da Independência;</li> <li>▪ Formação de professores na Escola Normal Superior “Tchico Té” em Bissau.</li> </ul>
<b>GRANDE ÁREA DE CONHECIMENTO: DIREITOS HUMANOS, VIOLÊNCIA, RACISMOS, GÊNERO, ETC</b>	
TRABALHOS (20)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ A percepção dos Estudantes guineenses sobre toxicodependência, delinquência juvenil, violência na Guiné-Bissau;</li> <li>▪ Relação de convivência (integração) e preconceito entre os estudantes internacionais e brasileiros na UNILAB;</li> <li>▪ Emancipação Feminina na Guiné-Bissau na esfera política e social;</li> <li>▪ A Mutilação Genital Feminina (MGT) na Guiné-Bissau como uma prática que viola os direitos humanos;</li> <li>▪ Ser Mulher Africana e Estudante no Contexto da diáspora: alguns aspectos do cotidiano dos estudantes guineenses no Maciço de Baturité - CE;</li> <li>▪ Associação Lombada: a defesa dos direitos humanos de pessoa LGBT e seus discursos nas mídias e redes sociais;</li> <li>▪ O que é Violência Doméstica? Um estudo de caso das mulheres de Acrapé, Ceará;</li> <li>▪ Preconceito, Discriminação “racial” no seio dos estudantes na UNILAB;</li> <li>▪ Ações significativas para combater o preconceito racial na UNILAB;</li> <li>▪ Direitos Humanos na Guiné-Bissau: uma análise sobre o papel e desafio da Liga Guineense dos Direitos Humanos da Guiné-Bissau;</li> <li>▪ Branquitude e privilégios;</li> <li>▪ A situação da criminalidade na Guiné-Bissau;</li> <li>▪ O fanado na perspectiva das mulheres guineenses estudantes da UNILAB;</li> <li>▪ Mulheres que lutam: trajetórias de vida acadêmica de personalidades femininas guineenses;</li> <li>▪ Influência dos programas policiais para a naturalização da violência;</li> <li>▪ Mandjakus: a percepção dos estudantes cabo-verdianos na UNILAB sobre as atitudes de preconceito e discriminação racial em Cabo-Verde;</li> <li>▪ Racismo contra estudantes africanos(as) nas universidades públicas no Nordeste Brasileiro;</li> <li>▪ Desigualdades de gênero no mercado de trabalho formal na Guiné-Bissau;</li> <li>▪ Direitos Humanos e infância em Guiné-Bissau: instabilidades político-institucionais e o direito humano à educação (1991-2015);</li> <li>▪ Ações afirmativas e combate a preconceito racial: influências dos cursinhos Educapro e Steve Biko na vida de dois jovens negros.</li> </ul>

<b>GRANDE ÁREA DE CONHECIMENTO: CULTURA</b>	
TRABALHOS (18)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Uma nota sobre o papel social de Cesária Évora no reconhecimento internacional de Cabo Verde;</li> <li>▪ Estudantes Guineenses na UNILAB, Ceará, Brasil: coexistência, representações interétnicas e questões de gênero;</li> <li>▪ Movimento Hip Hop na Guiné-Bissau: Análise da música: “Essa terra é nossa” do grupo Real Power;</li> <li>▪ Islã no Ceará: prática islâmica dos estudantes muçulmanos de Guiné-Bissau na UNILAB;</li> <li>▪ O impacto da diversidade sexual brasileira para os estudantes da UNILAB;</li> <li>▪ Intelectualidade e Integração: os problemas enfrentados pelos estudantes Internacionais da UNILAB;</li> <li>▪ Ao som do Korá: História e Tradição Oral Mandinga na Guiné-Bissau;</li> <li>▪ Guardiões da Memória: Trajetórias e Identidade dos Canindé de Aratubá - CE;</li> <li>▪ Cultura Afro-Brasileira: Dança de Maracatu no Ceará e as suas representações;</li> <li>▪ Principais Rituais de Etnia Papel: Fanado e Casamento;</li> <li>▪ A Cultura Indígena Pitaguary e suas manifestações rituais;</li> <li>▪ Tradição Oral: recolha e análise das lendas guineenses;</li> <li>▪ A mediação étnica e a prática religiosa na Guiné-Bissau: a religião tradicional africana e o catolicismo praticados pela etnia Mandjaco a partir de década de 1980;</li> <li>▪ O desafio da integração intercultural entre estudantes guineenses e brasileiros na UNILAB;</li> <li>▪ Ritos de iniciação feminina: a percepção dos estudantes guineenses da UNILAB sobre o fanado em especial das etnias fula, mandinga e susu;</li> <li>▪ Integração de estudantes guineenses em Acarapé;</li> <li>▪ Ontem Mpili (menina ou moça), hoje Neguene (mulher casada): a percepção das mulheres da etnia papel da Guiné-Bissau sobre o casamento tradicional (kmari);</li> <li>▪ Integração e diferença: um estudo sobre as interações de estudantes africanos, brasileiros, timorenses e a comunidade de Acarapé e Redenção - Ceará, Brasil.</li> </ul>
<b>GRANDE ÁREA DE CONHECIMENTO: COOPERAÇÃO E RELAÇÕES INTERNACIONAIS</b>	
TRABALHOS (4)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Cooperação Brasil-África durante o mandato de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010): Solidariedade e/ou Interesses?;</li> <li>▪ Cooperação: Política Externa do Brasil com a África (1960-2010);</li> <li>▪ Cooperação Internacional Brasil-África: Moçambique programa de cooperação tripartida - Prosavana;</li> <li>▪ Relações diplomáticas entre a Guiné-Bissau e Cabo Verde após suas independências.</li> </ul>

<b>GRANDE ÁREA DE CONHECIMENTO: FILOSOFIA</b>	
TRABALHOS (3)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Concepção Internalista versus concepção Externalista de pessoa;</li> <li>▪ Filosofia da Ancestralidade e da educação: Exu como interpretação de práticas e significados nas culturas africana e afro-brasileira;</li> <li>▪ Uma análise interdisciplinar sobre as epistemologias em África: o caso da Guiné-Bissau.</li> </ul>
<b>GRANDE ÁREA DE CONHECIMENTO: SOCIEDADE CIVIL E DESENVOLVIMENTO</b>	
TRABALHOS (5)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Sociedade Civil e Desenvolvimento na Guiné-Bissau;</li> <li>▪ Diálogo estratégico para o desenvolvimento da África na perspectiva de Carlos Lopes;</li> <li>▪ A percepção dos Estudantes guineenses na UNILAB sobre o processo de desenvolvimento na Guiné-Bissau;</li> <li>▪ Organizações da sociedade civil guineense: seu papel no desenvolvimento das comunidades rurais;</li> <li>▪ Biodiversidade das Áreas protegidas na Guiné-Bissau: Relações dos Bijagós com o meio Ambiente (Parque do Urok).</li> </ul>
<b>GRANDE ÁREA DE CONHECIMENTO: HISTÓRIA</b>	
TRABALHO (1)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Escravidão Negra no Ceará durante a segunda metade do século XIX.</li> </ul>
<b>GRANDE ÁREA DE CONHECIMENTO: SAÚDE</b>	
TRABALHO (1)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Impacto social de VIH na Guiné-Bissau na visão dos estudantes guineenses no estado de Ceará, Brasil: 2009-2015.</li> </ul>
<b>GRANDE ÁREA DE CONHECIMENTO: MIGRAÇÕES</b>	
TRABALHO (1)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ O Processo de Migração dos jovens guineenses para o acesso à Educação Superior na UNILAB - CE.</li> </ul>

<b>GRANDE ÁREA DE CONHECIMENTO: POLÍTICA</b>	
TRABALHOS (27)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ A crise política na Guiné-Bissau: o golpe de 14 de novembro de 1980;</li> <li>▪ Cabo-Verde: Estado, Identidade Nacional e Desenvolvimento;</li> <li>▪ Da guerra de libertação à guerra civil: olhares de Odete Semedo em “No Fundo do Canto”;</li> <li>▪ Organização Social Política e Religiosa dos Balantas: Usos, Costumes e Rituais;</li> <li>▪ O papel do PAIGC na consolidação do Estado guineense: 1974-1994;</li> <li>▪ A teoria como arma de luta: Unidade, Luta e Cultura no pensamento de Amílcar Cabral;</li> <li>▪ As estratégias usadas na unificação dos movimentos de resistências para a formação da frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO);</li> <li>▪ Instabilidade Política Militar na Guiné-Bissau: Percepções sobre o Golpe de Estado de 12 de abril de 2012;</li> <li>▪ Participação da etnia balanta na luta de libertação e democratização na Guiné-Bissau;</li> <li>▪ O Preâmbulo de Instabilidade Política na Guiné-Bissau: Crises Demenciais entre 1980-1998;</li> <li>▪ As disputas entre as Elites Cívicas e Militares na Guiné-Bissau (O conflito 7 de junho de 1998);</li> <li>▪ Transição Democrática na Guiné-Bissau: 1991-1994;</li> <li>▪ Processo de formação de Estado Nacional na Guiné-Bissau de 1963-1980;</li> <li>▪ A formação do Estado Nacional e a diversidade cultural étnica na Guiné-Bissau;</li> <li>▪ Democracia e os seus desafios na Guiné-Bissau: uma análise do período de 1973-2003;</li> <li>▪ Guiné-Bissau entre reino do político e reino do econômico: política de desenvolvimento econômico e social (1973-2012);</li> <li>▪ Guiné-Bissau e Cabo-Verde: Luta Comum para a formação de Estado-Nação;</li> <li>▪ Ideologias de Amílcar Cabral durante o processo de libertação nacional de Guiné-Bissau e Cabo-Verde de 1946 a 1980;</li> <li>▪ Desenrola essa corrente e deixa o índio trabalhar: História e Organização do Movimento Indígena da Ceará;</li> <li>▪ Quilombos: uma análise de grupos étnico-raciais no Brasil;</li> <li>▪ A democracia na Guiné-Bissau: relação entre chefes tradicionais e o Estado moderno (1980-1994);</li> <li>▪ A participação das mulheres na Assembleia Nacional Popular da República da Guiné Bissau;</li> <li>▪ A integração da Guiné-Bissau na União Econômica e Monetária do Oeste Africano (UEMOA);</li> <li>▪ A formação do Estado Nacional e a diversidade cultural e étnica na Guiné-Bissau;</li> <li>▪ Guiné-Bissau: os conflitos políticos e o assassinato de ex-presidente João Bernardo Vieira 1998-2009;</li> <li>▪ Nação e Nacionalismo na Guiné-Bissau;</li> <li>▪ Papel das guerrilhas na luta armada pela independência da Guiné-Bissau.</li> </ul>



<b>GRANDE ÁREA DE CONHECIMENTO: SOCIEDADE CIVIL E DESENVOLVIMENTO</b>	
TRABALHOS (5)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Sociedade Civil e Desenvolvimento na Guiné-Bissau;</li> <li>▪ Diálogo estratégico para o desenvolvimento da África na perspectiva de Carlos Lopes;</li> <li>▪ A percepção dos Estudantes guineenses na UNILAB sobre o processo de desenvolvimento na Guiné-Bissau;</li> <li>▪ Organizações da sociedade civil guineense: seu papel no desenvolvimento das comunidades rurais;</li> <li>▪ Biodiversidade das Áreas protegidas na Guiné-Bissau: Relações dos Bijagós com o meio Ambiente (Parque do Urok).</li> </ul>
<b>GRANDE ÁREA DE CONHECIMENTO: HISTÓRIA</b>	
TRABALHO (1)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Escravidão Negra no Ceará durante a segunda metade do século XIX.</li> </ul>
<b>GRANDE ÁREA DE CONHECIMENTO: SAÚDE</b>	
TRABALHO (1)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Impacto social de VIH na Guiné-Bissau na visão dos estudantes guineenses no estado de Ceará, Brasil: 2009-2015.</li> </ul>
<b>GRANDE ÁREA DE CONHECIMENTO: MIGRAÇÕES</b>	
TRABALHO (1)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ O Processo de Migração dos jovens guineenses para o acesso à Educação Superior na UNILAB - CE.</li> </ul>

Fonte: Os autores (2018).

Como se pode observar no Quadro 2, os temas das áreas do conhecimento Política, Educação, Direitos Humanos (Violência, Racismo, Gênero) e Cultura tiveram mais destaque por constituírem a maioria dos trabalhos apresentados.

## PAÍSES ESTUDADOS PELOS EGRESSOS GUINEENSES DO CURSO DE BACHARELADO EM HUMANIDADES

A maioria dos trabalhos está voltada ao país de origem (Guiné-Bissau), com 58%, correspondendo a 61 dos 104 trabalhos coletados focando o país de origem, demonstrando o interesse e o compromisso intelectual dos estudantes guineenses que procuram nos seus trabalhos

tentar compreender diferentes assuntos que fazem parte da vida do país. O segundo país mais estudado é o Brasil, com 26%, o que corresponde a 27 dos 104 trabalhos, sendo o país anfitrião que acolheu estes estudantes, o que demonstra uma preocupação com os problemas dessa sociedade. Tivemos igualmente estudos sobre países como Cabo-Verde e Moçambique, cada um com 3%, outros 3% abordando relações entre Cabo-Verde e Guiné-Bissau, o que corresponde um total de 3 trabalhos. Em menor grau, tivemos 2 trabalhos que abordam relações do Brasil e Guiné-Bissau, correspondente a 2%, 1 trabalho sobre o continente africano, o que corresponde a 1% e 1 trabalho que não entra na nossa qualificação.

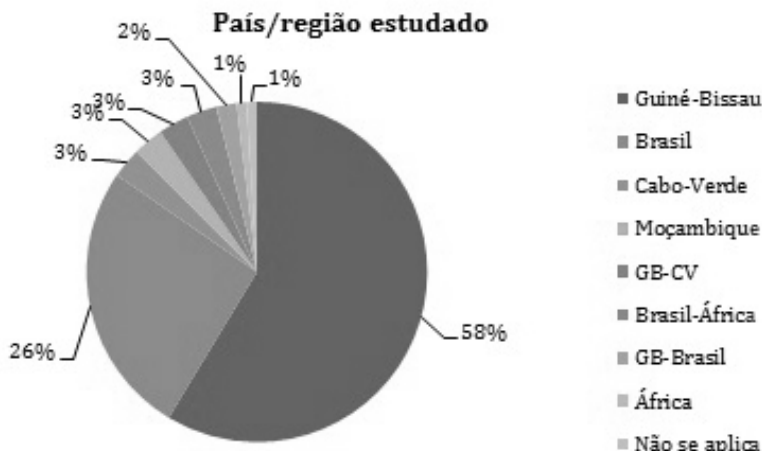
É pertinente notar que não tivemos sequer um trabalho que abordasse Angola, São Tomé e Príncipe e Timor Leste, que são países que fazem parte da UNILAB. Seguem o quadro e o gráfico que demonstram esses números.

**Quadro 3 - Países e Regiões Estudados**

PAÍS/REGIÃO ESTUDADO	NÚMEROS DE VEZES	PORCENTAGEM
Guiné-Bissau	61	58,65%
Brasil	27	25,96%
Cabo-Verde	03	2,88%
Moçambique	03	2,88%
Guiné-Bissau/Brasil	02	1,92%
Guiné-Bissau/Cabo-verde	03	2,88%
África	01	0,96%
Brasil/África	03	2,88%
Não se aplica	01	0,96%

Fonte: Os autores (2018).

**Gráfico 4 - Países e regiões estudados nos quatro anos pesquisados**



Fonte: Os autores (2018).

## QUATRO ANOS DE PRODUÇÃO DOS TRABALHOS ACADÊMICOS DOS EGRESSOS GUINEENSES DO CURSO DE BACHARELADO EM HUMANIDADES

Dos quatro anos pesquisados, de 2014 a julho de 2017, tivemos um processo de crescimento muito interessante nos trabalhos de conclusão do curso de Bacharelado em Humanidades pelos estudantes guineenses. Na primeira formatura do curso, que foi também a primeira formatura da UNILAB, em 2014, tivemos 5% dos trabalhos apresentados; em 2015, tivemos uma ligeira subida, com 6%; em 2016, 37% de trabalhos apresentados, e estes números vão aumentar ainda mais no ano de 2017, com 52% dos trabalhos apresentados.

É importante destacar que essa diferença dos dois primeiros anos para os dois últimos anos foi causada pelo número reduzido de estudantes guineenses que estavam no curso e conseqüentemente na

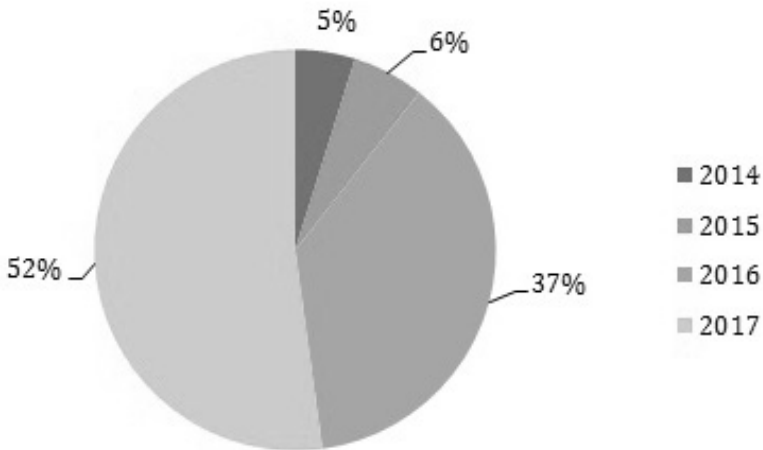
UNILAB. Após os estudantes brasileiros, os estudantes guineenses são a maioria dos discentes que compõem o quadro do Bacharelado em Humanidades, assim como da UNILAB. Tais informações seguem no quadro e no gráfico a seguir:

**Quadro 4 - Trabalhos apresentados nos quatro anos pesquisados**

ANOS	NÚMERO DE TRABALHOS APRESENTADOS	PORCENTAGEM
2014	05	4,80%
2015	06	5,76%
2016	39	37,05%
2017	54	51,92%

Fonte: Os autores (2018).

**Gráfico 5 - Trabalhos apresentados nos quatro anos pesquisados**



Fonte: Os autores (2018).

O volume e a importância dos temas trabalhados pelos estudantes guineenses do curso de Bacharelado em Humanidades vêm respondendo

a alguns dos problemas propostos por Carlos Cardoso (2011) no que se refere à produção do conhecimento em Ciências Sociais em África Subsariana e, principalmente, na Guiné-Bissau. Respondendo à questão “Em que condições são praticadas as Ciências Sociais em África?”, Carlos Cardoso (2011, p. 6) coloca que:

[...] o enfraquecimento verificado no ambiente do ensino e da pesquisa, uma deterioração que incluiu o colapso do sistema de grupos de discussões e seminários, a erosão da base de financiamento da pesquisa, a decomposição de infraestruturas físicas, o colapso de bibliotecas, a fuga de cérebros, a recessão na vida associativa, o comprometimento inevitável do sistema de revisão de pares, o aumento da violência nos “*campus*” universitário, o declínio do sentido de comunidade nas universidades, a queda nas taxas de mobilidade intelectual e, mais recentemente, a massificação de admissões e proliferação de programas segundo uma lógica comercial.

Muitos dos problemas colocados pelo autor no trecho acima, de certa forma, podem não fazer parte diretamente dos problemas informados pelos estudantes guineenses das Ciências Humanas que estudaram e produziram conhecimento sobre a Guiné-Bissau e outros países da Comunidade dos Países da Língua Portuguesa (CPLP), por exemplo, as pesquisas feitas por estes estudantes não requiseram um financiamento e não tiveram caráter comercial como denunciado pelo Cardoso, porque os trabalhos de conclusão do curso dos agentes pesquisados foram requisitos parciais para a obtenção do diploma da conclusão do curso superior nessa universidade federal pública brasileira. No entanto, um dos problemas coletados pelos estudantes envolve a dificuldade em encontrar dados e fontes secundários que já abordaram os temas por eles pesquisados.

Nesse sentido, a produção discente dos estudantes guineenses egressos do Bacharelado em Humanidades vem demonstrando a qualidade da formação e da produção de conhecimento na UNILAB; particularmente, conhecimentos sobre aspectos da vida social e humana da África, focados mais em Guiné-Bissau, embora sem descartar outros países de Comunidade dos Países da Língua Portuguesa (CPLP).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, foi possível fazer um mapeamento e uma análise dos trabalhos produzidos pelos estudantes guineenses egressos do curso de Bacharelado em Humanidade da UNILAB nos últimos quatro anos, de 2014 a junho de 2017. Esse mapeamento permitiu situar o debate sobre os principais temas, agendas e perspectivas envolvidos na pesquisa acadêmica e particularmente na produção discente na instituição, com impactos no desenvolvimento da carreira profissional e nas potencialidades de inserção social e profissional desses estudantes.

A presente análise traz contribuições para entender os interesses dos alunos e, a partir daí, desenhar futuras investigações que poderão atender tanto aos interesses dos alunos quanto do curso em si, contribuindo para o desenvolvimento da pesquisa e produção científica e de egressos da instituição, assim como para a consolidação e o desenvolvimento dos cursos envolvidos, não somente o BHU, mas também os cursos de segundo ciclo.

Tomando em consideração os aspectos desenvolvidos, percebe-se que a incerteza paira entre os estudantes guineenses na escolha dos temas para TCC. Isso porque, muitas vezes, há dificuldades para encontrar fontes empíricas que permitam acessar dados secundários e gerar dados primários para efetuar a pesquisa, principalmente para aqueles que queiram pesquisar assuntos sobre o país. As dificuldades não envolvem somente dificuldades decorrentes da distância, mas também dificuldades de acesso, por exemplo, a órgãos públicos, ausência de transparência do Estado e dos governos, e, em não poucos casos, inexistência de arquivos e de dados.

Apesar disso, a pesquisa nos permitiu perceber um grande interesse dos estudantes guineenses em fazer pesquisas sobre os assuntos da vida política, social, cultural, educacional, econômica, etc, do país. Entretanto, um grande problema envolve a necessidade de fazer o trabalho no país de origem, sendo um desejo que ainda não é possível, principalmente na graduação, o que leva muitos estudantes a limitarem seus trabalhos. Isso chama atenção para o investimento que

tanto a UNILAB como o governo da Guiné-Bissau e os outros países que fazem parte do projeto da UNILAB poderiam fazer, criando um programa que pudesse financiar as pesquisas dos alunos para o desenvolvimento da ciência, promovendo, assim, uma cultura de investigação no Ensino Superior das sociedades que fazem parte desse projeto.

Sendo uma pesquisa exploratória que pretende situar o debate das produções acadêmicas dos estudantes guineenses egressos do curso de Bacharelado em Humanidades, considera-se que não conseguimos aprofundar as discussões feitas no trabalho, até porque não era a nossa pretensão, sendo assim, a pesquisa deixa várias possibilidades de continuação sobre assuntos que estão sendo estudados pelos estudantes guineenses, não só no curso analisado, mas também nas pesquisas e produções nas terminalidades e em todos os outros cursos da UNILAB. Esse tipo de análise, que sistematiza as produções discentes dos estudantes egressos do curso da UNILAB, apoia o acúmulo de uma literatura sobre a Guiné-Bissau e resolverá o problema de falta de bibliografia sobre os temas ligados ao país, até porque o conhecimento científico se faz e/ou produz a partir da investigação científica.

O que podemos tirar de tudo isso é que, como demonstra o perfil do egresso do curso de Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades, os estudantes pesquisados conseguiram examinar vários assuntos, desde os temas focais a temas transversais, o que sinaliza uma coerência dos trabalhos produzidos com o perfil do curso, demonstrando, assim, uma qualidade do curso e de seus formandos.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **LEI Nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática «História e Cultura Afro-Brasileira», e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm)>. Acesso em: 21 abr. 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei Nº 12.289, de 20 de julho de 2010.** Dispõe sobre a criação da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2010. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/lei/l12289.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12289.htm)>. Acesso em: 21 abr. 2018.

CARDOSO, Carlos. **Os desafios da pesquisa em Ciências Sociais e o papel das organizações acadêmicas regionais em África.** Disponível em: <<https://www.codesria.org/IMG/pdf/8Cardoso.pdf?2875/e9390cd76cc33f6ea5d3248e63a2af8971d5c464>>. Acesso em: 11 fev. 2018.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE); CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR. **RESOLUÇÃO CNE/CES 17/2002.** Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Ciências Sociais - Antropologia, Ciência Política e Sociologia. Brasília: CNE, 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES172002.pdf>>. Acesso em: 21 abr. 2018.

FRANCO, Maria Laura Publisi Barbosa. **Análise de Conteúdo.** 4. ed. Brasília: Liber Livro, 2012.

HELENO, Gorjão Bezerra; MARTINS, Mônica Dias. Cooperação ou dominação? Política externa do Governo Lula para com a África. **Tensões Mundiais**, Fortaleza, v. 10, n. 18, p. 125-143, 2014. Disponível em: <[http://www.uece.br/politicasuece/dmdocuments/Maur%C3%ADcio\\_Gurj%C3%A3o.pdf](http://www.uece.br/politicasuece/dmdocuments/Maur%C3%ADcio_Gurj%C3%A3o.pdf)>. Acesso em: 28 fev. 2017.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC); UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA (UNILAB).

**Portaria GR Nº 383, de 19 de abril de 2016.** Dispõe sobre a designação de servidores para fiscalização do contrato decorrente da Adesão ao Pregão 104/2015 da Universidade Federal do Piauí. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: <[http://www.unilab.edu.br/wp-content/uploads/2016/04/Portaria-GR-383\\_2016-Disp%C3%B5e-sobre-a-designa%C3%A7%C3%A3o-de-servidores-para-fiscaliza%C3%A7%C3%A3o-do-contrato-decorrente-da-Ades%C3%A3o-ao-Preg%C3%A3o-104-2015-com-a-Universidade-Federal-do-Piau%C3%AD.pdf](http://www.unilab.edu.br/wp-content/uploads/2016/04/Portaria-GR-383_2016-Disp%C3%B5e-sobre-a-designa%C3%A7%C3%A3o-de-servidores-para-fiscaliza%C3%A7%C3%A3o-do-contrato-decorrente-da-Ades%C3%A3o-ao-Preg%C3%A3o-104-2015-com-a-Universidade-Federal-do-Piau%C3%AD.pdf)>. Acesso em: 21 abr. 2018.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC); CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). **Parecer CNE/CES Nº 1.363, de 12 de dezembro de 2001.** Brasília: MEC, 2001. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2001/pces1363\\_01.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2001/pces1363_01.pdf)>. Acesso em: 21 abr. 2018.

\_\_\_\_\_. **PARECER CNE/CES 492/2001.** HOMOLOGADO despacho do Ministro em 4/7/2001, publicado no Diário Oficial da União de 9/7/2001, Seção 1e, p. 50. Brasília: MEC, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>>. Acesso em: 21 abr. 2018.

MANGO, Felizberto Alberto. **Cooperação Brasil-África durante os mandatos de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010):** Solidariedade e/ou interesses? Monografia (Bacharelado em Humanidades). Universidade da Integração Nacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Redenção, 2016.

UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO NACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA (UNILAB). **Projeto Pedagógico Curricular:** Curso de Bacharelado em Humanidades. Redenção: UNILAB, 2013. Disponível em: <<http://www.unilab.edu.br/wp-content/uploads/2015/03/PPC-BHU.pdf>>. Acesso em: 3 maio 2017.

ZANELLA, Liane Carly Hermes. **Metodologia de estudo e de pesquisa em administração.** 2. ed. reimp. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração/UFSC, 2012.

# 11 MULHERES GUINEENSES NA TOMADA DE DECISÕES POLÍTICAS (1994-2014)

*Ricardo Ossagô de Carvalho  
Iadira Antonio Impanta*

## INTRODUÇÃO

Este artigo é parte do projeto de pesquisa a ser desenvolvido no Mestrado em Antropologia Social na UFRN, sendo apresentado como Trabalho de Conclusão do Curso de Licenciatura em Sociologia da UNILAB. Com ele, objetiva-se pesquisar a participação política das mulheres guineenses, tendo como foco as relações de gênero, por acreditar que as mulheres têm sido as mais desfavorecidas, recorrentemente sofrendo violações dos direitos humanos. O presente trabalho tem relação com as pesquisas feitas por outros especialistas das áreas humanas, sendo aqui especificamente o caso de Guiné-Bissau. Acreditamos na grande importância deste trabalho para a África, assim como para a sociedade guineense como forma de pensar nas políticas públicas destinadas à camada feminina, nas Ciências Sociais e, principalmente, na literatura sobre política internacional.

Apesar do significativo crescimento do estudo de gênero nas Ciências Humanas e dentro das Relações Internacionais e Antropologia Social, no que diz respeito à análise sobre a participação feminina africana, pouco esforço tem sido dedicado a compreender como a entrada desses atores, com crescente peso no cenário internacional, tem impactado nas relações africanas dos estudos sobre gênero e feminismo.

A Guiné-Bissau, em particular, é um país onde existem poucos recursos humanos relativos a profissionais burocráticos, docentes e ao quadro de cientistas sociais. Nesse contexto, um motivo que torna mais relevante o desenvolvimento de um trabalho desta natureza está relacionado ao fato de que a bibliografia sobre as relações internacionais na África não tem, ainda, sido capaz de focar as idiosincrasias do processo da participação feminina nas tomadas de decisões políticas. Em um país que tem poucos quadros na área de Antropologia Social, Ciência Política e Relações Internacionais, então, estudar essa realidade como parte inicial neste artigo e na dissertação possibilitará conhecer os entraves e os avanços nos processos sociais do protagonismo feminino no aspecto doméstico e, principalmente, internacional, contribuindo tanto para o aumento de qualificação das instituições de pesquisas quanto para o quadro dos docentes.

Para a realização deste trabalho de pesquisa, o método utilizado para a coleta e análise de informações é o qualitativo, pois sua expressão designa, de formas genéricas, diversas técnicas, entre as quais: a observação participante e a entrevista em profundidade (individual ou coletiva).

O método qualitativo – a observação direta e participante – se fez presente durante a pesquisa. Strauss e Corbin (1990) definem a pesquisa qualitativa como sendo aquela em que os resultados obtidos não são provenientes dos procedimentos estatísticos ou outros de quantificação. Segundo Triviños (1994), muitas pesquisas de natureza qualitativa não precisam apoiar-se na informação estatística, e isso não significa que sejam especulativas. Elas têm um tipo de objetividade e de validade conceitual, que contribui decisivamente para o desenvolvimento do enfiamento científico.

Com isso, este artigo foi desenvolvido através de uma revisão bibliográfica sobre as literaturas de gênero nas Ciências Sociais e na política doméstica, envolvendo questões de gênero e temas que falam da participação feminina na vida pública, privilegiando diferentes aspectos concernentes às correntes teóricas mais próximas desse tema, o que

atrai mais atenção para esse tipo de análise. Além do mais, buscamos aspectos teóricos que fazem parte do pressuposto de explicação dos fenômenos da política internacional e a questão no gênero, através do desenvolvimento de determinadas instituições políticas no tocante às origens das funções desenhadas durante o processo em curso, medindo a autenticidade dos conflitos existentes no interior dos seus atores institucionais estratégicos.

## ASPECTO GEOGRÁFICO DA GUINÉ-BISSAU: APONTAMENTO INICIAL

Para situarmos melhor o tema, seria pertinente caracterizar geograficamente a Guiné-Bissau. Esse país, oficialmente República da Guiné-Bissau, é um estado de democracia constitucional, localiza-se na costa ocidental da África, com uma superfície de 36.125 km<sup>2</sup> e conta com cerca de 350 quilômetros de costa marítima. Tem fronteira com Senegal ao norte, a leste e a sudeste com a República da Guiné-Conacri, e ao sul e a oeste com o Oceano Atlântico. O país é constituído, além da parte continental, pela parte insular, composta pelos arquipélagos dos Bijagós, com 88 ilhas, e, no seu território continental, por uma baixa zona plana estendendo-se até a planície do Senegal, com vários rios, dentre os quais se destacam: Cacheu, Buba, Geba, Mansoa e Corubal (SEMEDO, 2005; MANÉ, 2006).

A Guiné-Bissau está dividida em três províncias (Norte, Sul e Leste) e oito regiões administrativas (Bafatá, Gabú, Oio, Cacheu, Tombali, Quinara, Biombo e Bolama Bijagós), que fazem parte do território continental, contando com o setor autônomo de Bissau (capital do país) e trinta e sete setores, constituídos por seções, compostas por aldeias – 31% da população vive na capital Bissau. As principais cidades do país são: Bissau (a capital, que fica no setor autônomo de Bissau), Bafatá, Gabú, Bissorã, Bolama, Canchungo, Catió e Buba. A

população é de aproximadamente 1,7 milhão de habitantes, dividida em aproximadamente trinta grupos etnolinguísticos, entre eles: balantas (30%, vivem na região costeira do sul), fulas (20%, concentrados no leste do território), manjacos (14%, ocupam as áreas costeiras do centro e norte), mandingas (13%), papéis (7%), mancanhas, beafadas, bijagós, felupes, entre outros. Os brancos e mestiços e/ou mulatos, com ascendência mista de portugueses, guineenses nativos e cabo-verdianos são menos de 2%. Hoje, na Guiné-Bissau, o idioma português é falado por cerca de 11% da população – é considerado língua oficial, mas, na prática, só é falado nas escolas, ou melhor, nas “salas de aula”, em alguns “departamentos” e, também, é utilizado na comunicação com estrangeiros que se encontrem no país. Devido à falta de prática do português, muitos jovens, principalmente os da nova geração, estão cada vez mais com maior dificuldade de falar essa língua. No dia a dia, a língua portuguesa é substituída pelo crioulo.

A maioria da sua população encontra-se no campo e vive da prática da agricultura de subsistência, como aponta o relatório do DENARP (FMI, 2011, p. 78):

O país produz e exporta, por ano, 135.500 toneladas de castanha de caju, o que rende 60 milhões de dólares por ano, dependendo da conjuntura econômica mundial. No continente africano, situa-se na terceira posição no *ranking* dos países produtores de castanha de caju e sexta a nível mundial.

A agricultura representa 56% da economia da Guiné-Bissau. A indústria responsabiliza-se por 13%, e os serviços contribuem com aproximadamente 31% de seu PIB. Além de responsabilizar-se pela geração da maior parte do PIB local, a agricultura é também o principal indutor de mão de obra, ocupando cerca de 80% da população economicamente ativa. A agricultura tem como principal atividade o cultivo da castanha de caju (o principal produto da pauta guineense) e o algodão. Citam-se, também, as culturas de arroz, milho, feijão, café, batatas e cana de açúcar, além de frutas tropicais.

O país tornou-se independente de Portugal unilateralmente em 24 de setembro de 1973, e reconhecido oficialmente por Portugal em 1974. A independência foi graça a uma luta armada (1963-1974), levada a cabo pelo Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde (PAIGC), liderado por Amílcar Cabral e seus colegas. A Guiné-Bissau, após a proclamação da independência em 1974, passou a ser dirigida por um regime de partido único do PAIGC. Atualmente, Guiné-Bissau é um país semipresidencialista, no qual o presidente e o primeiro ministro são eleitos pelo sufrágio universal; este último, através do partido mais votado. O sistema político tem três grandes poderes: Judiciário (Tribunais), Legislativo (Assembleia Nacional Popular) e Executivo (Governo).

A moeda da Guiné-Bissau é o Franco CFA, também usada por mais sete países da UEMOA (União Econômica e Monetária Oeste-Africana). Segundo os dados do Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento (IPAD, 2004), 50% dos guineenses continuam a manter a religião tradicional africana e/ou animista; o islamismo é seguido por cerca de 40% da população, enquanto que o cristianismo é seguido por 10% de guineenses.

Esse estudo almeja compreender as mulheres na política internacional, especificamente as de nacionalidade guineense. A Guiné-Bissau vive uma crise política desde 1998, mas que se agravou ainda mais desde abril de 2012, devido ao último golpe militar. Após as últimas eleições gerais legislativas e presidenciais em 2014, o país manteve certa estabilidade até agosto de 2015, quando o presidente da república derrubou o primeiro ministro do seu partido, PAIGC, vencedor das eleições legislativas. Então, de lá para cá, o país voltou a viver uma das piores crises política institucional (nacional, internacional) da sua história recente. No entanto, isso, de certa forma, levou a pensar na participação das mulheres na sua política, pois sabe-se que, depois de Carmen Pereira<sup>2</sup>, nenhuma mulher voltou a assumir o cargo da presidência de república daquele país.

<sup>2</sup> Carmen Pereira tornou-se o símbolo feminino da luta pela libertação da Guiné-Bissau. Trata-se da primeira

Segundo Arvanitis (2014), na Guiné-Bissau, as disparidades entre homens e mulheres no acesso às oportunidades de desenvolvimento do capital humano permanecem. No domínio da educação, se a taxa de matrícula das meninas relativamente aos homens era de 93.2% em 2010; de acordo com os últimos dados disponíveis, a representação relativa das meninas diminuiu significativamente no nível secundário (51% devido aos índices de repetência e de abandono escolar superiores (57% contra 46% para os rapazes). As meninas são as mais prejudicadas, pois são chamadas pelas mães para ajudarem nas tarefas domésticas, assim como nas atividades geradoras de rendimento, para o sustento da família. O casamento e a gravidez precoces são também fatores que não favorecem a participação de meninas na escola, estando esse elemento na origem da fraca participação da mulher na vida política e nas esferas de tomada de decisão. Portanto, preconiza-se a eliminação paulatina das disparidades entre os sexos no ensino primário e secundário.

## DISCUSSÃO TEÓRICA PARA ENTENDER AS MULHERES GUINEENSES NA TOMADA DE DECISÕES POLÍTICAS

A questão teórica principal deste trabalho é a reflexão sobre política de gênero no contexto da tomada de decisões políticas das mulheres guineenses, a partir de uma vertente interdisciplinar de Sociologia, Ciências Políticas, Relações Internacionais, Direito e Economia. As Relações Internacionais constituem um objeto cujo estudo é hoje um local privilegiado de encontro de diversas Ciências Sociais:

[...] nesse sentido, o que caracteriza propriamente as Relações Internacionais é o fato delas constituírem fluxos que atravessam as fronteiras [...]. Podemos pôr em evidência a especificidade das

---

mulher a ocupar a presidência de um país africano e única presidente da história da Guiné-Bissau. Foi durante três dias, em 1984, a presidente em exercício.

Relações Internacionais definindo-as como as relações sociais que atravessam as fronteiras e que se estabelecem entre as diversas sociedades. (BRAILLARD, 1990, p. 82-83. 86, apud PECEQUILO, 2012, p. 19)

Dentro desse campo, ainda que seja interdisciplinar nas Ciências Sociais, percebe-se que as políticas externa e de segurança continuam sendo setores predominantemente masculinos. Dentro dos próprios conceitos de prevenção e resolução de conflitos, é difícil integrar coerentemente a dimensão de gênero à origem de conflitos e à sua resolução. Com esse foco temático, a Fundação Heinrich Böll “quer integrar a perspectiva de gênero sistematicamente em todas as questões relativas à ‘guerra e paz’, uma tarefa ambiciosa e muito difícil” (CORSO, 2007, p. 9).

Além do mais, política de gênero é hoje tão relevante e necessária quanto era no passado, mesmo que a sociedade e o contexto sociocultural sejam diferentes atualmente. As relações e as hierarquias entre os gêneros estão estreitamente ligadas às transformações políticas, sociais e, sobretudo, econômicas:

“Mesmo que as conjunturas de poder e interesse estejam em constante transformação, são justamente as estruturas hierarquizantes entre os gêneros as que permanecem profundamente enraizadas nas instituições e organizações da sociedade” (CORSO, 2007, p. 5).

De acordo com Miguel e Biroli (2004), a desigualdade entre homens e mulheres é um traço presente na maioria das sociedades, se não em todas. Na maior parte da história, essa desigualdade não foi camuflada nem escamoteada; pelo contrário, foi assumida como um reflexo da natureza diferenciada dos dois sexos e necessária para a sobrevivência e o progresso da espécie.

No entanto, entende-se que a participação política está intrinsecamente interligada e articulada à consciência política. No entendimento de alguns autores, como Betânia Gonçalves (2007, apud BARROS; SEMEDO, 2013, p. 24),



a qualidade e o tipo de consciência política mantêm uma relação de interdependência, tendo em conta todo o caminho percorrido na socialização política do sujeito; e deve-se ter em consideração o contexto histórico, político, cultural e social, enquanto fatores que influenciam na construção da consciência e da participação política de cada pessoa.

As mulheres são sub-representadas na arena política em escala global, como mostram os dados da *Inter-Parliamentary Union* (IPU). Essa situação configura-se em um tema a ser investigado na medida em que as mulheres perfazem a metade da população e do eleitorado, bem como um grande contingente do mercado de trabalho. Todavia, sua presença é escassa quando se trata da elite política e, conseqüentemente, as mulheres estão afastadas do processo decisório e dos espaços de exercício do poder.

A teoria política feminista é uma corrente profundamente plural e diversificada, que investiga a organização social tendo como o ponto de partida as desigualdades de gênero. Com análise, evidenciam-se alguns dos limites mais importantes das instituições vigentes, que, a despeito de suas pretensões democráticas e igualitárias, naturalizam e reproduzem assimetrias e relações de dominação. Evidenciam-se também limites das teorias políticas tradicionais, “que tendem a aceitar sem questionamento a distinção entre esfera pública e a esfera privada e que são cegas à relevância política da desigualdade de gênero, em certo sentido, toda a teoria feminista é política”. (MIGUEL; BIROLI, 2014, p. 7)

Na concepção desses autores ainda, é evidente que a baixa representação das mulheres nos poderes governamentais indica uma forma de desigualdade incorporada no sistema político. Mas não se pode perder de vista que, por si só, a maioria da presença dos ingressantes de grupos dominados nos espaços de poder não eliminará nem reduzirá de maneira substantiva a desigualdade política. Ela apenas fará com que o conjunto de tomadas de decisão se torne mais diversificado e, portanto, similar ao corpo social.

O acesso a posições formais na estrutura de poder não significa que se esteja, automaticamente, em posição de igualdade em relação a outros agentes que lá se encontram. A política se organiza na forma de um “campo”, no sentido atribuído ao termo pela sociologia de Pierre Bourdieu (2011). É um espaço social estruturado, que possui uma hierarquia interna própria e que exige, dos agentes que nele ingressam, a aceitação de determinada lógica e de certos padrões de comportamento, sob pena de serem marginalizados. Constituído historicamente como um ambiente masculino, o campo político trabalha “contra” as mulheres (bem como os integrantes de outros grupos em posição de subalternidade), impondo a elas maiores obstáculos para que cheguem as posições de maior prestígio e influência, mesmo depois de terem alcançado cargos por meio de votos.

Sem dúvida, a Plataforma de Ação de Beijing da Conferência Mundial sobre a mulher de 1995 foi um marco internacional para a política de gênero, em que, pela primeira vez, a categoria gênero foi introduzida no âmbito da política internacional:

“Com ela, reconheceu-se que os papéis atribuídos aos gêneros e às relações que estes cultivam entre si estão incorporados nos contextos sociais, políticos, econômicos e culturais e, assim, passíveis de transformação” (CORSO, 2007, p. 4).

As grandes conquistas relativamente ao avanço dos direitos humanos das mulheres foram alcançadas através de movimentos da sociedade civil de mulheres, que conseguiram mobilizá-las em torno de causas comuns. São exemplos disso o movimento do sufrágio das mulheres (direito ao voto e de se candidatar para cargos políticos) que teve origem na França no fim do século XVIII, alastrando depois a todo o mundo.

Formaram-se inúmeras organizações nacionais e internacionais de mulheres, que, em conjunto, conseguiram influenciar a arena política nacional e internacional para conquistarem o direito de as mulheres participarem em todos os domínios da política. (ANDERLINI, 2007; GOETZ, 2009, apud BARROS; SEMEDO, 2013, p. 17)

No caso da Guiné-Bissau, as mulheres representam a maioria da população, mas fazem parte dos grupos vulneráveis. No entanto, segundo Barros e Semedo (2013, p. 17), esse grupo social:

apresenta níveis notoriamente mais baixos de educação do que os homens; uma baixa representação na administração pública; desempenham os trabalhos mais precários com rendimentos mais baixos e acumulando trabalho doméstico e trabalho produtivo; os casamentos e gravidezes precoces são outros fatores que lhes diminuem o acesso às oportunidades de educação e desenvolvimento profissional.

As mulheres constituem cerca de 50% do eleitorado recenseado; a taxa de analfabetismo da mulher adulta está acima de 70%: “Com menos acesso à educação e vivendo mais na pobreza do que os homens, as mulheres estão, sem dúvida, em desvantagem política quando se trata de serem incluídas nas listas partidárias e nas estruturas de tomada de decisão política” (UE, 2009, p. 9, apud SANTY, 2010, p. 2).

Nesses termos, segundo Miguel e Biroli (2014, p. 105), “apesar dos avanços da presença das mulheres na política nas últimas décadas, o discurso político delas continua carregando os signos de sua subalternidade social”. No entanto, para Corso (2007), o ex-Secretário Geral das Nações Unidas, Kofi Annan, constatou, em 2002, durante a apresentação do “Relatório das Nações Unidas sobre as Mulheres, a Paz e a Segurança”, que: “em nenhuma sociedade, as mulheres possuem o mesmo *status* que os homens”.

Abordar o tema da participação feminina na construção da cidadania ativa na Guiné-Bissau é um exercício complexo. Naquele país, as mulheres insurgiram-se ao lado dos homens desde os tempos da resistência à conquista colonial e, também, durante a luta pela independência: “Demonstraram uma reconhecida capacidade em se implicar em ações em prol da preservação e da restauração da liberdade confiscada durante a experiência colonial” (GOMES, 2016, p. 125).

A despeito disso, compartilhamos também a afirmação de que a luta de libertação nacional foi um período de mudança na vida das

mulheres guineenses, pois foi um momento em que a perspectiva de vida da camada feminina se alterou. Com isso:

o espaço de ação alarga-se do privado, doméstico para o público; a militância política e a participação como guerrilheira e profissional das mais diversas áreas, abrindo-se, assim, o caminho para a grande aventura da construção da cidadania das mulheres guineenses. (BARROS; SEMEDO, 2013, p. 26)

Ainda, segundo os autores citados, os partidos podem também determinar até que ponto as questões que concernem e preocupam especialmente as mulheres se tornam parte do debate político nacional e são tidas em conta, de uma forma séria e comprometida, no sentido de se legislar sobre o aumento da participação política das mulheres. Essa posição é reforçada por Monteiro (2008, p. 115, apud BARROS; SEMEDO, 2013, p. 24) que afirma que “a persistente sub-representação feminina interpela o próprio sistema de representação democrática, com responsabilidades para os partidos políticos pela tendência para a sua masculinização”. Nesses termos, ainda, entende-se que:

a criação da União Democrática das Mulheres da Guiné e de Cabo Verde - UDEMU em Guiné-Conacri, no ano de 1961, cuja finalidade foi a consciencialização e a preparação política e ideológica das mulheres, bem como o desenvolvimento de uma ação diplomática no sentido da captação de recursos materiais e financeiros para a luta armada, pode ser considerada como uma das principais estratégias de emancipação postas em prática pelo PAIGC. (GOMES, 2016, p. 128)

Diante da consciência que se tem da fraca participação das mulheres na política e no poder, as organizações da sociedade civil, nacionais e internacionais, as organizações das mulheres e os sucessivos governos da Guiné-Bissau têm procurado conhecer quais as razões subjacentes a essa questão. Barros e Semedo (2013, p. 25) analisa que:

os dados estatísticos apontam para seguintes números e taxas; os diagnósticos mostram que por detrás desses números estão os fatores educativos, culturais, históricos, económicos; a experiência e as histórias de vida contadas por mulheres mostram-nos que muitas respostas a esta situação anómala estão na educação familiar e na escola, espaços das primeiras interações das crianças e dos(as) jovens com o meio, e desses com pessoas estranhas à família.

Portanto, esses lugares são espaço de excelência da construção de mentalidades e estruturação de atitudes, quer através da imitação dos colegas ou dos adultos que se consideram referências a serem seguidas, quer por meio daquilo que é transmitido pelos professores e pelas professoras e dos manuais escolares: estereótipos, adjetivações, desqualificações que, por vezes, provocam a baixa autoestima e funcionam como fator de desencorajamento na tomada de decisão de participar na política e de lutar para atingir os mais altos patamares da política.

Dessa forma, entende-se que, mesmo depois de todo processo inicial na Guiné-Bissau no período de luta de libertação nacional, ainda existe uma grande diversificação da inferioridade feminina no nosso meio, dentre eles o mercado de trabalho, o esporte, a política, entre outros. Isso se deve ao fato do olhar protótipo de que a mulher nasceu para desempenhar a reprodução e os cuidados domésticos, enquanto os homens são direcionados ao poder e a produção. Nesse sentido, corroboramos com Silva (2011, p. 43) quando este afirma que

“construir novos valores de equidade de gênero, novos paradigmas de convivência social é um desafio a ser enfrentado para que mais mulheres possam definitivamente viver em uma sociedade igual para homens e mulheres”.

Para a mencionada autora,

as relações de poder que estruturam e organizam a sociedade que se manifestam nos valores sociais e nas convenções de gênero que se inter-relacionam criando uma rede complexa e dando corpo a problemática da baixa participação das divisões sexuais e raciais do trabalho, que se origina basicamente em uma esfera masculina

de tomada de decisões e reproduz preconceito no qual as mulheres não são consideradas para ocupar cargos de poder e decisão. (SILVA, 2011, p. 29)

Dentro do espaço da política e da tomada de decisão, seria importante ressaltar a análise de Maíra Vale (2012, p. 18), na qual afirma que:

há muito que se chamar atenção para o estudo sobre a presença das mulheres nos espaços de decisão e políticos, o que se justifica e é, sem sombra de dúvida, um elemento transformador sob diversas óticas, não apenas – como se costuma frequentemente dizer – por uma questão quantitativa (as mulheres são a metade da população) ou por questões essencialistas (“porque cuidam bem dos outros”), mas, sobretudo, pelos próprios interesses das mulheres, visto que os valores predominantes da família patriarcal limitam às mulheres direitos como: o acesso e controle do produto do seu trabalho, o *status* de sujeitos na história, e, até mesmo, o exercício do poder.

Podemos perceber na citação acima que a principal causa da existência de desigualdade de gênero e da inferioridade da mulher em diferentes espaços se dá pelo padrão de vida doméstica estipulado a ela, em que o controle das funções de liderança política e moral é destinada aos homens, limitando as mulheres seus direitos, sendo vista, na maioria das vezes, como a dona de casa ou como a esposa das autoridades políticas, deixando seus valores escondidos, sem poder ser ela própria.

Seguindo nessa linha de pensamento, sabemos das lutas diárias que as mulheres tiveram que enfrentar para sair do papel de coadjuvantes e conquistar seu espaço na sociedade, uma vez que essa supremacia não existia apenas por gênero ou por parte da ideia de que o homem era superior a mulher, mas também existia uma ascendência entre estas, isto é, as mulheres com melhores condições econômicas, que tinham uma família ligada diretamente à política, tinham mais facilidade de conquistar seus objetivos e expressar suas ideias, sendo que, muitas vezes, conseguiam cargos políticos através da representatividade de um membro da família já inserido na vida política. Oro (2010) explica esse

fato quando diz que, em uma sociedade capitalista, pode-se destacar que o dinheiro e o poder estão diretamente relacionados, acarretando desigualdade social e, principalmente, desigualdade quando se refere a relações de gênero, ou seja, existem desigualdades também em fatores como contexto econômico, étnico e cultural. Em outros contextos, aplicando-se o mesmo fator, Barros (2014) aborda que a maioria das mulheres que ocupa cargos de poder político é casada; muitas delas já possuíram uma trajetória política, sendo primeira dama ou são filhas de políticos tradicionais.

Segundo NoreMBERG e Antonello (2016), o homem sempre foi considerado o elemento que dirige a esfera pública, que envolve as relações culturais, sociais e políticas, já a mulher é o elemento que dirige a esfera privada, cuidando da casa e acatando as decisões do homem. As autoras também relatam que:

A mulher sempre sofreu a condição de ser submissa, de ser responsável pelo lar, de criar os filhos e cuidar do companheiro. Porém, nas últimas décadas, esse quadro tem se modificado e a presença feminina busca novos olhares na sociedade. (NOREMBERG; ANTONELLO, 2016, p. 3)

A partir dessa afirmação, NoreMBERG e Antonello (2016) ressaltam que surge uma mulher contemporânea, que vai em busca de direitos iguais tanto na vida profissional como política, que anseia dar sua contribuição para uma sociedade moderna. Rosângela da Silva (2011) partilha da mesma ideia quando diz que a mulher está saindo da condição de auxiliar no mercado de trabalho e vai se preparando para enfrentar novos desafios e assumir funções mais estratégicas nas cooperações.

Abordando a mesma temática, Maísa Vale (2012, p. 3) afirma que:

Mulheres fugiram à regra, burlaram o discurso de ordem de gênero patriarcal e lançaram-se para além do espaço doméstico, ganhando notoriedade numa área predominantemente masculina, unindo sua voz a de tantas outras que tiveram um papel relevante na sociedade soteropolitana no final do século XX e início do XXI, tornando

mais evidente a luta das mulheres em prol da emancipação deste segmento e sua inserção nos espaços de poder político.

Não obstante, Silva (2011) reitera que mesmo diante de muitas barreiras e conquistas no mercado de trabalho, as mulheres ainda enfrentam no cenário atual desigualdade de cargos, funções e salários com relação aos homens, sustentando a ideia de que é necessária a equidade de gênero como forma de extinção da exclusão social. Da mesma forma, afirma que, apesar de as mulheres estarem numericamente em igualdade em relação aos homens no mercado de trabalho, elas ainda recebem salários inferiores e dificilmente ocupam cargos de chefia, ou seja, apesar das mulheres terem conquistado um espaço mais amplo na sociedade a sua participação na política ainda é pequena.

Partindo dessa concepção de Silva (2011), que diz que as mulheres raramente estão presentes em cargos que exercem poder político, pode-se notar que, de certa forma, a mulher ainda está associada ao cuidado do outro e ocupa atividades ligadas a essa visão, isto é, ela ocupa um vasto espaço em hospitais, escolas e serviços domésticos; já nas esferas de decisão e poder, ela ainda tem uma sucinta presença.

Diante da desigualdade de cargos políticos enfrentados pelas mulheres, podemos falar de forma breve sobre uma tentativa de solução para a igualdade de gênero nos espaços de decisão político, que é a política de cotas para as mulheres, sobre a qual Vaz (2008, p. 56) relata que:

A lei de cotas não pode ser vista como uma medida isolada, mas como um instrumento de efeito mais rápido que pode criar condições mais favoráveis a implementação de outras reivindicações femininas. Ademais, o debate que se estabeleceu na sociedade a partir desta lei abre possibilidades para ampliar o número de mulheres nas esferas de poder, contribuindo para tornar mais visível os obstáculos que impedem sua integração à vida política.

Em relação à política de cotas como forma de inserir uma maior representatividade feminina na política, Rosângela da Silva (2011, p. 29) afirma que:



no Brasil, a Lei de Cotas se mostra ineficaz para garantir o acesso maior da presença feminina nas instituições políticas. Além disso, cotidianamente, nos espaços públicos e privados, se reproduz o pensamento de que os cargos de decisão não foram feitos para serem ocupados por mulheres.

Segundo Veras (2013), existe uma importância de focar-se nos diferentes fatores que refletem na baixa representatividade política das mulheres, é necessário estar cientes da real perspectiva da política de cotas, não se pode esperar desse instrumento uma forma de acabar por inteiro as desigualdades de sexos em cargos políticos, porém, para se ter os resultados esperados, é necessário o desenvolvimento de procedimentos eleitorais favoráveis às mulheres.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se, a partir deste trabalho, que a baixa representação das mulheres nos poderes governamentais indica uma forma de desigualdade incorporada no sistema político, mas não se pode perder de vista que, por si só, a maioria de presença dos ingressantes de grupos dominados nos espaços de poder não eliminará nem reduzirá de maneira substantiva a desigualdade política. Ela apenas fará com que o conjunto de tomadas de decisão se torne mais diversificado e, portanto, similar ao corpo social.

Parte-se do princípio de que as relações entre homens e mulheres precisam ser iguais para um mundo mais justo e igualitário onde todos merecem e devem ter voz e vez, sem precisar subjugar o outro independentemente da sua condição econômica, social, cultura, religioso e sexual. No entanto, esperamos com este estudo, conseguir promover discussões que inspirem medidas para que possamos avançar com firmeza para uma melhor participação das mulheres em todas as estruturas de tomada de decisão e contribuir para que os interesses e as necessidades de todos estejam representados nas decisões e nos

processos políticos nacionais em um verdadeiro sentido de promoção da cidadania.

Nesse aspecto, podemos pensar nas possibilidades do machismo ou patriarcado como sendo forma de relações sociais que impedem de certa forma a participação social das mulheres, entretanto, cabe também à sociedade ou aos intelectuais pensarem nos mecanismos que limitam a participação das mulheres na esfera pública, posto que, mesmo depois de mais de oitenta anos da conquista do sufrágio feminino, elas permanecem marginais na política. A divisão sexual do trabalho e os estereótipos do feminino e do masculino que ela mobiliza marcam a socialização das crianças. Nessa perspectiva, pode-se pensar que colabora para um futuro desigual da perspectiva de relações de gênero.

Enquanto mulher africana e guineense, em particular, espero que este trabalho sirva de inspiração para que todas as mulheres possam lutar pelas causas feministas, levando sempre em conta as nossas peculiaridades.

## REFERÊNCIAS

ARVANITIS, Y. Guiné Bissau. In: **Perspectivas económicas em África: Países Africanos da CPLP**. Paris: AFDB/OECD/UNDP, 2014. p. 37-51. Disponível em: <[www.africaneconomicoutlook.org/po](http://www.africaneconomicoutlook.org/po)>. Acesso em: 18 fev. 2017.

BARROS, F. X. Representações sobre a política e gênero no governo municipal do Ceará. Perspectiva feministas de gênero: desafios no campo da militância e das práticas, 18. **Anais...** Recife, UFPE, 2014.

BARROS, M.; SEMEDO, M. O. C. **A Participação das Mulheres na Guiné-Bissau na Política e na Tomada de Decisão**: da consciência, percepção à prática política. Guiné-Bissau: UNIOGBIS, 2013.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2011.

CORSO, C. Política de gênero faz a diferença: O futuro da política feminista e da democracia de gênero na Fundação Heinrich Böll. In: FUNDAÇÃO POLÍTICA VERDE. **Política de gênero faz a diferença**. Berlin: FHB, 2007. Disponível em: <[https://br.boell.org/sites/default/files/downloads/Politica\\_de\\_genero\\_faz\\_a\\_diferenca\\_-\\_hbs\\_position\\_paper\(2\).pdf](https://br.boell.org/sites/default/files/downloads/Politica_de_genero_faz_a_diferenca_-_hbs_position_paper(2).pdf)>. Acesso em: 23 mar. 2018.

FUNDO MONETÁRIO INTERNACIONAL (FMI). **Segundo Documento de Estratégia Nacional de Redução de Pobreza (DENARP II, 2011-2015)**. Bissau: MEPIR, 2011. Disponível em: <<https://www.imf.org/external/lang/Portuguese/pubs/ft/scr/2011/cr11353p.pdf>>. Acesso em: 17 fev. 2017.

GOMES, P. A. G. As outras vozes: percursos femininos, cultura política e processos emancipatórios na Guiné-Bissau. **Odeere - Revista do Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade**, UESB, Bahia, v. 1, n. 1, jan./jun. 2016.

INSTITUTO PORTUGUÊS DE APOIO AO DESENVOLVIMENTO (IPAD). **Guiné-Bissau: Agricultura**. 2004. Disponível em: <<http://www.ipad.mne.gov.pt/Guinebissau/agricultura.htm>>. Acesso em: 12 mai. 2016.

MANÉ, S. **As Organizações Não Governamentais na Assistência da Infância e Juventude em Guiné-Bissau**. Monografia (Graduação em Serviço Social) - Escola de Serviço Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

MIGUEL, L. F.; BIROLI, F. **Feminismo e Política: uma introdução**. São Paulo: Boitempo, 2014.

NOREMBERG, A.; ANTONELLO, I. P. A trajetória feminina na política. Seminário Nacional Demandas Sociais e Políticas Públicas na Sociedade Contemporânea, 12. **Anais...** Santa Cruz do Sul, UNISC, 2016. Disponível em: <<https://online.unisc.br/acadnet/anais/index.php/snpp/article/viewFile/14579/3279>>. Acesso em: 23 mar. 2018.

ORO, M. Analisar a participação do gênero feminino em cargos representativos no município Pólo do extremo oeste de Santa Catarina

- São Miguel do Oeste. Fazendo gênero, Diáspora, Diversidades, deslocamentos, 9. **Anais...** Florianópolis, UFSC, 2010. Disponível em: <[http://www.fazendogenero.ufsc.br/9/resources/anais/1278298760\\_ARQUIVO\\_ArtigoFazendoGenero-Mara.pdf](http://www.fazendogenero.ufsc.br/9/resources/anais/1278298760_ARQUIVO_ArtigoFazendoGenero-Mara.pdf)>. Acesso em: 1 dez. 2017.

PECEQUILO, C. S. **Manual do Candidato: Política Internacional**. Brasília: FUNAG, 2012.

SANTY, A. R. A. **A mulher na política na Guiné-Bissau**. 2010. Disponível em: <<http://www.didinho.org/Arquivo/AMULHERNAPOLITICANAGW.htm>>. Acesso em: 15 jun. 2017.

SEMEDO, M. O. C. Educação como direito. Encontro Internacional de Educação. **Anais...** Gravataí, 2005.

SILVA, R. **Mulher e poder: relações de gênero nas instituições de defesa e segurança nacional**. Rio de Janeiro: ESG, 2011.

STRAUSS, A. L.; CORBIN, J. **Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques**. Califórnia: Newbury Park, 1990. Disponível em: <<http://www.stibamalang.com/uploadbank/pustaka/RM/BASIC%20OF%20QUALITATIVE%20RESEARCH.pdf>>. Acesso em: 7 jun. 2017.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciência Social: A Pesquisa Qualitativa em Educação. O Positivismo, a Fenomenologia, O Marxismo**. São Paulo: Atlas, 1994. Disponível em: <<http://paginapessoal.utfpr.edu.br/sidemar/tcc/84708933-Livro-Introducao-apesquisa-em-Ciencias-Sociais-Trivinos.pdf/view>>. Acesso em: 21 jan. 2017.

VALE, M. M. Mulher na política local: Reflexões sobre a gênese da desigualdade de gênero em Salvador. Encontro Nacional da Rede Feminista Norte e Nordeste de Estudos e Pesquisa sobre a Mulher e Relações de Gênero, 17. **Anais...** João Pessoa, UFPB, 2012.

VAZ, G. A. **A participação da mulher na política Brasileira: a lei de cotas**. Brasília: Biblioteca Digital da Câmara dos Deputados, 2008.

Disponível em: <<http://bd.camara.gov.br/bd/handle/bdcamara/5813>>. Acesso em: 23 mar. 2018.

VERAS, G. G. **A representação feminina na política Brasileira:** análise sobre a efetividade da cota de gênero prevista na Lei 9.504/97. Monografia (Bacharelado em Direito) - Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais, Centro Universitário de Brasília, Brasília, 2013. Disponível em: <<http://repositorio.uniceub.br/bitstream/235/5139/1/RA20505675.pdf>>. Acesso em: 23 mar. 2018.

# 12 ANGOLA, 27 DE MAIO DE 1977: ENTRE A MEMÓRIA E O ESQUECIMENTO

*Marco Hemingway de Almeida  
Janaina Campos Lobo*

## INTRODUÇÃO

Falar do dia 27 de maio de 1977 também compreende retroceder na história para entendermos como Angola é um país com uma história permeada por períodos de lutas anticoloniais, cujo ponto culminante é a independência, proclamada em 11 de novembro de 1975. Contudo, é fato que a história do país, em termos de historiografia, só foi bastante explorada no que tange ao período da escravidão e do colonialismo (MARQUES, 2012).

Assim, este trabalho visa preencher uma lacuna sobre um evento ocorrido no período pós-independência. No entanto, antes de abordamos especificamente a sua temática, faremos uma digressão breve sobre a história angolana.

Segundo Ponte (2007), o nome Angola tem raízes no termo *Ngola*, que era título de um dos potentes Ambundos e que existia no antigo reino do Ndongo, situado entre o Anzele ou Ambaca, e Pungo Andongo. Essas cidades são hoje encontradas nas províncias do Bengo, Kwanza Norte, Kwanza Sul e Malanje, as mesmas do tempo da expansão marítima dos portugueses sobre o reino do Ndongo, durante a segunda metade do século XVI.

Não podemos falar a respeito da formação do nome Angola sem falar dos Reis e Reinos de Angola, os quais, na época em que os portugueses pensavam dominar Angola, já existiam, mas com formas

diferentes de organização. No território “descoberto” pelos portugueses havia um modelo de governo em que o Rei era Ngola A Kiluange. Ele foi o líder do potenteado mais destacado do antigo reino do Ndongo e era mais conhecido como Ngola A Kiluange Inine, também chamado de grande Ngola.

O Rei Ngola Kiluange foi o indivíduo que fundou a dinastia a qual mais tarde passou a ser conhecida como reino de Angola. Dentro do mesmo coexistiam outros distritos, como da Lelamba, do Lumbo, do Hari, da Quissama, do Haku e do Musseke.

Com a chegada dos portugueses em 1626 no antigo reino do Congo, Ndongo e outros reinos tiveram que lutar para a conquista dos reinos que existiam naquele território. Após tais conquistas, os colonizadores passaram a denominar aquele espaço como Angola e este, por sua vez, passou a ser uma extensão de Portugal em África, assim como outras colônias conquistadas nesse continente.

Depois de muito se falar sobre o termo Ngola, vem a questão: de onde surgiu o referido termo? Surgiu da palavra “Ngolo”, que vem do *kimbundo*, língua falada majoritariamente no norte de Angola, ou seja, pelos povos Ambundos. Significa força. O mesmo termo em outra língua nacional, kicongo, língua do povo Bacongo, faz referência à robustez, força, fortaleza, etc. Por isso, reino do Ngola passou a ser chamado de Angola pelos colonizadores portugueses.

A República de Angola é, depois do Congo ex-Zaire, o maior país ao sul do Saara com uma área de 1.246.700km<sup>2</sup>. Foi uma república colonizada pelos portugueses durante quinhentos anos. Angola está situada na costa ocidental de África e tem as suas fronteiras demarcadas ao norte pela República Popular do Congo, a nordeste pela República Democrática do Congo, a leste pela Zâmbia e ao sul pela República da Namíbia. O território nacional tem um comprimento de 1.277km<sup>2</sup> no sentido norte/sul e de 1.236km<sup>2</sup> no sentido leste/oeste. Sua fronteira marítima tem 1.680km e terrestre 4.928km<sup>2</sup>.

Quando os portugueses invadiram o território angolano entraram pelo que é hoje o território bacongo. Atualmente, esse território faz parte da província do Zaire, no norte de Angola. Sabemos que, quando da chegada dos colonizadores, os portugueses já tinham certo conhecimento sobre o povo que habitava na província de Angola; também já sabiam

que a entrada naquele território não seria fácil, visto que as pessoas que nele habitavam já tinham práticas de metalurgia, já transformavam ferro em instrumentos para guerra e etc. A subjugação não seria imediata.

Em 03 de maio de 1560, Paulo Dias de Novais desembarcou na barra do rio Kwanza e deu início à ocupação portuguesa em Angola, a qual ocorreu de uma maneira mais efetiva. Portanto, no século XVI, quando os portugueses lá chegaram, promoveram intrigas entre as etnias e grupos sociais que existiam no território, a fim de impulsionar uma guerra entre eles. A intenção era ter acesso aos escravos e avançar por toda a extensão territorial.

Os portugueses não foram tão bem-sucedidos, porque, apesar das batalhas entre as etnias, houve muita resistência contra o avanço das tropas coloniais. Ainda assim, essas resistências não foram suficientes para travar a penetração do poder colonial, visto que elas eram bem equipadas com armas de fogo - material balístico e tecnologias. A guerra era injusta e desigual, e, apesar da bravura dos angolanos, a ocupação colonial dos portugueses avançou.

Angola é um país multiétnico, permeado por pluralidades. Esse mosaico, muitas vezes, foi o que motivou a geração de desentendimentos e conflitos entre angolanos pelos colonizadores portugueses. Nesse sentido, adiantamos que a libertação nacional e colonial não foi só pela resistência à escravidão, mas também por uma luta de libertação política do povo angolano, a qual culminou com a independência do jugo colonial em 11 de novembro de 1975.

Considerando essa libertação, cujos embates se dão entre os anos de 1961 a 1974, este artigo avaliará um evento ocorrido no pós-independência: um evento sangrento que marcou a história de Angola.

## 27 de maio de 1977: a memória coletiva

O dia 27 de maio de 1977, tema deste artigo, foi um evento que ocorreu em Luanda, no período da manhã, e que terminou por volta das 16 horas. Teve como resultado o assassinato de milhares de angolanos nos bairros de Luanda, Benguela e Lubango.



Essas mortes, certamente, ainda são lembradas por centenas de familiares que perderam seus entes queridos e que, tampouco, tiveram a oportunidade de realizar um enterro digno. Até hoje não lhes foi dito onde estão os corpos dos seus familiares, que morreram por ocasião do 27 de maio de 1977.

Tomando o tema da memória para entendermos o 27 de maio de 1977, vimos que boa parte de autores, sociólogos e historiadores, tais como Michael Pollak e Maurice Halbwachs, trata o conceito enquanto arraigado à coletividade, ao social. Mas, no caso do evento ocorrido no dia 27 de maio de 1977, em Angola, essas memórias têm sido vistas como um fenômeno individual pelos seus atores, já que pouco se fala sobre esse evento: trata-se de um interdito, pois essas memórias estão resguardadas entre aqueles que foram afetados, direta ou indiretamente, pelos atos violentos do dia 27 de maio.

Vendo esse silêncio por parte dos cidadãos e do Estado sobre o evento do dia 27 de maio de 1977 – pois há poucos registros sobre o acontecido -, podemos nos perguntar: onde estão os relatos e memórias dessas famílias que perderam os seus filhos, maridos e irmãos durante esse período histórico em Angola? Por que esse silenciamento, já que o ocorrido em maio de 1977 marcou a vida de milhares de famílias angolanas?

A história aparece como um mecanismo que vai despertar e acordar as memórias coletivas e individuais dos angolanos que viveram o evento do dia 27 de maio de 1977, e, através delas, poderemos colocar em discussão a formação social da sociedade civil angolana no pós-independência, sobretudo quanto às memórias em torno do evento. Nesse sentido, a pergunta sobre o porquê de escrever a respeito desse evento sangrento da história angolana é tão pertinente e será respondida.

Segundo Fabio (2013), o esquema analítico apresentado pelo sociólogo Maurice Halbwachs pondera que a memória possui um caráter coletivo. Isso nos faz acreditar que realmente o indivíduo só será capaz de lembrar das suas vivências a partir do momento em que esteja inserido dentro de algum grupo social, ou seja, a memória desse indivíduo é sempre coletiva, porque a mesma depende de um grupo para a construção de lembranças.

Portanto, para Halbwachs (2006), o indivíduo, sozinho, não produz lembranças ou não é capaz de sustentar as mesmas durante um longo período. Para as memórias terem credibilidade elas precisam do apoio do testemunho de outras pessoas que vivenciaram o momento. Por isso, conforme Fabio (2013 *apud* HALBWACHS, 2006, p. 26), “recorremos aos testemunhos para reforçar ou enfraquecer e também para contemplar o que sabemos de um evento sobre o qual já temos alguma informação”.

As relações sociais são mecanismos importantes para a formação das memórias individuais de longa duração. Para que essa relação se concretize, é necessário que exista uma ligação ou entrosamento entre as partes envolvidas e que as lembranças sejam iguais ou parecidas umas com as outras, pois a memória tem caráter relacional. Esse caráter relacional auxiliará na interação entre os indivíduos dentro da sociedade em que estiverem inseridos.

Nossas lembranças permanecem coletivas e nos são lembradas por outros, ainda que se trate de eventos em que somente nós estivemos envolvidos e objetos que somente nós vimos. Isso acontece porque jamais estamos sós. Não é preciso que outros estejam presentes, materialmente distintos de nós, porque sempre levamos conosco certa quantidade de pessoas que não se confundem (HALBWACHS, 2006, p. 30).

Fabio (2013) destaca que a memória individual está contida em um conjunto maior que a memória coletiva. A memória individual é mais densa, mas apresenta alguns problemas por ser menos abrangente que a memória social. Isso acontece pela configuração social específica de cada indivíduo, resultado das relações sociais diferentes, apesar das influências sofridas durante a sua trajetória.

Mesmo quando se constrói lembranças baseadas em experiências individuais, o sujeito precisa recorrer a instrumentos que lhe são fornecidos pelo meio social, tais como as ideais e as palavras. [...] o indivíduo absolutamente isolado não seria capaz de construir qualquer tipo de experiência, não sendo capaz também de manter qualquer tipo de registro sobre o passado (FABIO, 2013, p. 5).

Na visão de Halbwachs (2006), a memória pode ser conceituada ou entendida como uma reconstrução do passado, com auxílio dos dados adquiridos no presente. Ou seja, não devemos confiar apenas nas nossas lembranças sobre o passado, porque as mesmas podem ser incompletas ou parciais sobre determinado evento.

As memórias também são, muitas vezes, variáveis e dependem da posição social que ocupamos dentro da sociedade.

As memórias individuais se constituem a partir de quadros fornecidos ou impostos pelos meios sociais, esses quadros sociais da memória determinam o que deve ser lembrado, o que deve ser esquecido, silenciado, e até mesmo comemorado pelos membros de determinado grupo (HALBWACHS, 2006, p. 30).

Dessa forma, vemos que a tarefa de escrutinar o dia 27 de maio de 1977 deve ser, antes de tudo, um exercício de escrever, narrar e recuperar o que aconteceu, de modo que a história de Angola não suprima esse sangrento evento, tão pouco explorado pela historiografia angolana. Ao narrar os fatos que sucederam o dia 27 de maio de 1977, pretendemos fixar lugares de memória que dizem respeito a um passado coletivo da sociedade angolana. Trata-se, tomando a máxima do período pós-ditadura militar no Brasil, de “lembrar para não esquecer”.

## MEMÓRIAS DE ANGOLA: NARRATIVAS SOBRE O DIA 27 DE MAIO DE 1977

Em Angola nunca se falou sobre a história de uma manifestação que culminaria com a morte dos que participavam de tal ato. Esse momento histórico ocorreu em um tempo depois da proclamação da independência de Angola, em 1975, há 40 anos.

Mexer no passado é contrariar este eterno presente em que vivemos, Hobsbawm chamou-lhe presente contínuo e François Hartog chamou a expressão de presentismo. Isto constitui a maior ameaça à pluralidade da memória e corporiza, segundo o historiador Fernando Rosas, um quotidiano sem qualquer relação orgânica com o passado público da época atual. A desmemória torna-se assim o resultado desse apagão seletivo, onde o presente é um lugar habitado apenas pelo imediato, sem passado e sem futuro (VASCONCELOS, 2017, s/p).

Conforme a historiografia de Angola, antes da independência, em 1975, houve um período em que se assinou um acordo entre os partidos políticos que lutavam pela liberdade do povo angolano. Esse período foi chamado de “período de transição”, o qual teve o seu início em janeiro de 1975, quando os partidos assinaram um acordo que ficou conhecido como “acordo de Alvor”. O acordo foi assinado em Portugal e tinha como objetivo o fim do processo de colonização e a formação de um governo de transição. Esse governo seria rotativo até que os partidos se organizassem para formação de uma assembleia em Angola, pela qual se aprovaria a data para as eleições gerais no país.

Foi durante esse processo que teve início a criação de “alas” e dissidências dentro do próprio partido MPLA (Movimento Popular de Libertação de Angola). Havia grupos que concordavam com algumas políticas e outros não. O tribalismo também era forte: entendia-se que quem era mulato ou branco não merecia estar ou ocupar cargos de liderança no partido, porque alegava-se a existência de negros angolanos já capacitados para tal. Essa prática poderia ser vista em todos os partidos políticos na altura, pois não era uma marca única ou típica do MPLA.

Segundo os radicais existentes no partido as pessoas brancas e de sangue misto desempenhavam um papel fortemente desproporcionado no funcionamento do governo de uma nação predominantemente negra. Porém, naquela época já existiam negros que faziam parte do poder, até porque o presidente Agostinho Neto insistia na tese de querer implantar em Angola um governo multirracial. Alguns desses membros do governo viam a oportunidade de conquistar

uma maior fatia do poder, lançando abertamente um apelo racista às massas, como Nito Alves quando num comício dos bairros periféricos de Luanda, afirmou que Angola, só seria verdadeiramente independente quando brancos, mestiços e negros passassem a varrer as ruas juntos (PAWSON, 2007, p. 168).

Depois da proclamação da Independência, que, para muitos, foi uma traição de Agostinho Neto, o então presidente da república de Angola, por este ter-se adiantado, quando havia o acordo de fazer a proclamação em conjunto com outros partidos políticos que se encontravam nas províncias de Angola, os conflitos recrudesceram. Assim, essa proclamação teve como resultado a intensificação dos conflitos armados dentro do país e, em virtude disso, os acordos assinados em Portugal não foram cumpridos e ninguém assumiu as responsabilidades.

O que chama a atenção sobre esse evento, conforme alguns intelectuais denominaram, é que os resultados foram nefastos para aqueles que compareceram no lugar marcado e que foram às ruas. Como dissemos, até hoje falar sobre isso na sociedade angolana é um tabu: não há debates na esfera pública, tampouco na privada. Por que as pessoas não se pronunciam sobre isso? Por que não se fala sobre essa suposta manifestação que vitimou muitas famílias em Angola e, principalmente, em Luanda? Essas são algumas questões que norteiam este artigo, uma vez que, mesmo após quarenta anos do ocorrido, ainda impera a lei do silêncio no povo e no estado angolano.

Neste momento, a pergunta mais importante é: o que ocorreu em Angola dois anos depois da independência? O que ocorreu no dia 27 de maio de 1977? Constatamos que há diminutas referências sobre o tema, porém, obras como a de Lara Pawson, “O 27 de maio angolano visto de baixo” (2007) e/ou Américo Botelho, “Holocausto em Angola” (2007), bem como o livro “O que é o fraccionismo”, de Agostinho Neto, trazem várias narrativas (e um pouco díspares entre si) sobre o acontecimento.

Para responder a essa questão, devemos fazer mais uma digressão. Angola, ao longo de muitos anos (1961-1974), lutou pela sua independência contra o regime colonial e escravocrata de Portugal. Sabemos que essas lutas tiveram líderes e tais lideranças pertenciam a vários grupos de diversas partes do país.

Mais tarde, esses grupos tornaram-se partidos políticos, como o MPLA - Partido Popular de Libertação de Angola, a UNITA - União Nacional para Independência Total de Angola e FNLA - Frente Nacional para Libertação de Angola. Esses eram os principais partidos existentes naquele momento no país e tinham como foco a liberdade, ou seja, a independência dos angolanos do regime colonial português.

Essa luta e empenho dos partidos teve como resultado a independência de Angola em 11 de novembro de 1975, a qual, segundo a história oficial, foi proclamada em Luanda pelo então presidente da República, Dr. Antônio Agostinho Neto.

Dois anos depois dessa data, começou-se a ouvir alguns rumores sobre problemas internos dentro do partido que estava no poder, o MPLA. Nesse partido recebia destaque o nome de dois altos dirigentes: Alves Bernardo Baptista (Nito Alves), que ocupava a pasta de Ministro da Administração Interna e pertencia ao comitê central do MPLA, em Luanda; e José Jacinto Viera Dias Van-Dúnem, que ocupava o cargo de comissário político do Estado Maior das FAPLA.

Nito Alves era considerado por alguns como o segundo homem do poder, logo a seguir a Agostinho Neto, e fora nomeado Ministro do Interior, quando o MPLA formou o primeiro Governo de Angola. Porém, o descontentamento de Nito Alves com a alegada orientação de Agostinho Neto a favor dos intelectuais urbanos mestiços, tais como Lúcio Lara, influente histórico e um dos principais ideólogos do partido, o então ministro dos Negócios Estrangeiros, Paulo Jorge, e o Ministro da Defesa, Iko Carreira, constituiu foco de divisão no seio do Governo. Esta divisão tornou-se mais evidente, quando em Luanda na 3a Reunião Plenária do Comité Central realizada de 23 a 29 de outubro de 1976, se decidiu a suspensão por seis meses, de Nito Alves e de José Van-Dúnem, acusados formalmente de Fraccionismo por terem sido protagonistas da criação de um 2o MPLA (FUSO, 2004, s/p).

O MPLA, partido no poder desde a independência, em 21 de maio de 1977, reconheceu a existência de um grupo que tinha como meta a divisão interna do partido e denominou esse grupo de “fraccionistas”.

O grupo era acusado por não estar de acordo com o plano de governo, que era o de “reconstruir o país e lutar para defender a integridade do território nacional contra os ideais imperialistas”.

Posteriormente, os dois líderes e os apoiantes desse movimento foram expulsos do comitê central do MPLA.

**Fraccionismo** foi o nome dado a um movimento político Angolano, liderado por Nito Alves, ex-dirigente do MPLA (Movimento Popular de Libertação de Angola), no poder desde a independência do país. Este movimento articulou-se como dissidência no seio do MPLA, após a independência de Angola, em oposição ao Presidente Agostinho Neto, e lançou em Luanda uma tentativa de golpe de Estado a 27 de maio de 1977. O golpe fracassou devido ao apoio das FAR (forças cubanas estacionadas em Angola), e após um breve período de acalmia em que tudo parecia estar solucionado, deu-se um atentado à vida do Presidente Agostinho Neto, que levou a um período de dois anos, de perseguição sangrenta dos (reais e alegados) seguidores e simpatizantes de Nito Alves, culminando em milhares de mortos (NETO, 1977, p. 1).

A narrativa do MPLA defendia que o grupo não tinha apenas a pretensão de organizar uma simples “manifestação”: eles visavam, na visão do partido no governo, dar um golpe de estado que seria desencadeado em três fases. A primeira seria a divisão interna do partido e a acusação de tribalismo no seio do mesmo. A segunda era a deterioração das estruturas econômicas e políticas. Igualmente, dizia-se que o grupo estava a desacreditar o presidente da República e os ideais do partido, que correspondiam à fidelidade ao marxismo. Por fim, a terceira fase seria a tomada do poder a partir de um golpe de estado.

Segundo a versão contada pelo MPLA, publicada a 12 de julho de 1977, tratou-se de um golpe de Estado, que vinha sendo preparado desde 1974, compreendendo várias fases infiltração, sabotagem das estruturas existentes e golpe de estado e sendo o mesmo atribuído ao Grupo de Nito Alves, como foi chamada esta facção. Esta versão defendeu que, este grupo, apresentando-se com uma capa aparentemente revolucionária, a de uma linha Marxista-Leninista pura,

procurou desviar o povo dos objetivos da Reconstrução Nacional e da defesa da integridade territorial e controlar as estruturas do MPLA e do governo. (FUSO, 2004, s/p).

Ainda segundo a narrativa do MPLA sobre o dia 27 de maio de 1977, a acusação feita por eles de tentativa de golpe de estado não aconteceu apenas no dia 27; eles narram que começou em 20 de maio, depois dia 25 e, por último, dia 27. A ideia era instaurar um estado de terror na cidade e formar um novo governo. Essa é a versão contada pelo partido no poder, o MPLA. Agora avançaremos com outras narrativas sobre o evento do dia 27 de maio de 1977.

Os dados que encontramos disponíveis sobre o dia 27 de maio de 1977 narram essa história a partir do ponto de vista da elite do partido no poder, acusando, segundo Fuso (2004), os “Nitistas” de aliados dos partidos de oposição, como UNITA, FNLA e também as forças externas dos EUA e África do Sul. As informações recolhidas mostravam apenas que os fraccionistas estavam arquitetando um golpe e que manipulavam o povo inventando calúnias contra os altos dirigentes do partido no poder. Dessa forma, ganhariam apoio das massas nos bairros periféricos.

Isso suscita uma discussão sobre os objetivos dessas narrativas. Nesse sentido, buscamos trazer mais vozes sobre o tema, sem classificar quais narrativas são mais certas ou confiáveis, mas expô-las. Nosso foco é apenas trazer o tema para discussão com polifonia.

Segundo Lara (2007), durante esse processo, Nito Alves foi considerado um líder que tinha como meta resolver os problemas do povo e que procurava sempre a igualdade entre os brancos e negros em Angola. Conta-se que ele dizia isso abertamente, especialmente nos seus discursos, quando se reunia no bairro Sambizanga, dentro de uma quadra do time de futebol do bairro, no famoso e saudoso Progresso do Sambizanga, em Luanda.

Nessas reuniões, Nito Alves não falava apenas sobre futebol, ele também apontava que “em Angola só teria paz quando um branco, um mulato, um negro, for visto a limpar as ruas, e não só os pretos”. Ele ressaltava o tribalismo dentro do partido e lutava por uma igualdade



entre membros do comitê e cidadãos de forma geral, mas muitos viam essas atitudes como forma de ganhar militantes para sua causa.

Foram nessas reuniões que surgiram as suas famosas 13 teses. Nessas teses, ainda pouco divulgadas, podemos encontrar algumas ideias revolucionárias que Nito Alves defendia e pregava aos seus ouvintes nos encontros na quadra de futebol do Progresso. Para Fuso (2004), nessas teses - que alguns membros do partido no poder (MPLA) e da elite política e militar denominaram de meros panfletos -, Nito Alves se propôs a fazer uma análise das estruturas, levando em conta as questões ideológicas e a forma como o partido estava a caminhar.

O partido era socialista e ele cresceu nesse meio, com acesso aos clássicos do marxismo e leninismo. Nito Alves, dentro das suas teorias, as chamadas 13 teses, sempre foi fiel ao marxismo e defendeu a ideia de o MPLA seguir o movimento comunista e se contrapor às ideias vistas como imperialistas. Tal perspectiva mais radical era evidente: Nito Alves defendia que a falta de um posicionamento mais politizado e avesso aos avanços (neo)imperialistas seria um dos motivos para os problemas dentro do partido.

Nito Alves acreditava, quando da conflagração do embate, no dia 27 de maio de 1977, que estava sendo vítima de uma conspiração por parte das alas antimarxista e antissoviética. Para o líder, tais grupos estavam a criar um conluio para o matar por causa das suas posições ideológicas. O principal suspeito era o então secretário administrativo do birô político, Lúcio Lara.

Lúcio Lara surgiu como um dos problemas de Nito Alves, pois ele era de pele clara e tinha o poder de indicar e tomar posições que afetariam todos os membros do partido. Lara também não teria conhecimentos da teoria marxista-leninista, a qual lhe daria as bases para a construção de um partido que tivesse voz diante da classe revolucionária no país. Com efeito, Nito Alves não aceitava a ideia de que não marxistas poderiam ser convertidos e exigia a expulsão dos antimarxistas do partido. Para o líder angolano, os que defendiam o imperialismo só estavam inseridos pela busca de poder.

Com essa postura, Nito Alves apontava nas suas teses a formação e criação de uma “burguesia nacional”, considerando que alguns estavam dentro do partido apenas para tomar o poder e não pelo bem-estar social do povo angolano. Esse era o propósito inicial do partido e, a partir desse intento, fomentou-se a luta pró-independência de Angola.

Muitos se apoderaram do aparelho do Estado e tratavam os operários e outros trabalhadores rurais de maneira desumana, usurpando para si o poder e esquecendo-se do “poder popular”, aquele que os levaria a uma “unidade nacional”. Na visão de Nito Alves, esse poder era ambíguo e só garantiria privilégios à classe política e militar, que estava em ascensão.

Nito Alves, ao ver o país caminhando nessa via, sentiu a necessidade de criar um grupo que realmente pensasse como ele, um grupo que defendesse as ideias marxistas e leninistas e que lutasse contra aqueles que tentavam fazer do MPLA um partido imperialista. Alves também reivindicava que os indivíduos contrários a esse posicionamento mais radical fossem expulsos por tentativa de boicotar a revolução, a qual, segundo sua perspectiva, era necessária e urgente.

Em outras palavras, o líder angolano defendia que todos expressassem a sua posição ideológica e aqueles que não concordassem com a ligação marxista e leninista do partido MPLA deveriam sair para ser possível exercer uma “ditadura democrática revolucionária” (PAWSON, 2007), ou seja, o Socialismo, o qual garantiria uma melhor condição de vida para o cidadão angolano. Uma grande parcela da sociedade angolana via em Nito Alves um líder que se preocupava com as necessidades do povo e, por esse motivo, o apoiavam nas suas lutas, bem como apoiavam as treze teses. Muitos são os que contam que ele era uma pessoa de fácil trato e que lutava pela equidade racial.

De acordo com Lara Pawson (2007), em uma das suas entrevistas com ex-moradores do bairro Sambizanga, em Luanda, Nito Alves fazia discursos inflamados de esperança, sobretudo quando criticava a existência de presos políticos no país, a falta de liberdade de expressão e a corrupção que era crescente naquele momento. Efetivamente, Nito

Alves era considerado pelos menos favorecidos como um líder, embora informal.

Tendo em vista que Nito Alves estava a desenvolver um trabalho quase clandestino nos interiores dos bairros de Luanda, cuja finalidade era obter seguidores fiéis à sua ideologia marxista-leninista, ele marcava reuniões nas quais falava sobre as políticas de Agostinho Neto, as quais, para ele, não contemplavam as necessidades dos cidadãos. Muitos até não se viam na imagem do Presidente Neto, em razão de sua ausência entre as camadas mais baixas. Com Nito Alves era diferente e isso fez com que ganhasse o apoio das massas e, posteriormente, das forças militares. É nesse ínterim que Nito Alves começou a ser um alvo a abater, pois era nítida a sua influência dentro do país.

Daí vem a ideia defendida pelo MPLA, de que o ocorrido no dia 27 de maio de 1977 era uma tentativa de golpe de estado: sabemos pelas narrativas contadas por Lara Pawson (2007), no seu livro “O 27 de Maio visto de baixo”, e na obra “O que é o fraccionismo”, de Agostinho Neto (1977), de que houve até invasão à cadeia de São Paulo, em Luanda, com carros blindados, para retirada de presos políticos.

Era notório que havia um descontentamento muito grande no seio de alguns segmentos da sociedade angolana. A Nona Brigada era um desses seguimentos. Os militares estavam descontentes pela forma como o país estava sendo conduzido, o modo como os militares eram tratados, a falta de atenção com estes, que deram o seu sangue para uma Angola independente. Por isso, os militares dessa brigada apoiaram totalmente Nito Alves.

Segundo Pawson (2007), a ideia era dar um golpe de estado, pois eles queriam que Lúcio Lara e o Iko Carreira deixassem o cargo que ocupavam no aparelho de Estado. A alegação correspondia ao fato de eles não serem angolanos e por promoverem uma política de exclusão dentro do país.

Os chamados Nitistas manifestaram-se genuinamente no país no dia 27 de maio de 1977, de forma inequívoca, apoiados pelo exército, contra a linha de orientação repressiva que era seguida, contra a carência generalizada de gêneros alimentares e deterioração da vida do povo. Os

Nitistas procuravam obter o apoio de Agostinho Neto às suas pretensões, que era depurar a organização desses elementos da aliança das forças maoistas e de direita para garantir o aprofundamento da revolução popular (FUSO, 2004, s/p).

Os dois homens de confiança de Neto, que se diziam portugueses de nacionalidade por causa da cor da pele, não apoiavam o marxismo e eram o problema de Nito Alves. Uma das razões para isso era o fato de o país, depois da independência, ter adotado o marxismo. Ademais, Lúcio Lara e Iko Carreira teriam assinado um acordo para exploração petrolífera com os americanos, o que deixou Nito Alves muito insatisfeito, pois havia o entendimento de que estavam a colocar os ideais do partido de lado e a adotar uma postura imperialista.

## O EVENTO: A “MANIFESTAÇÃO” DO DIA 27 DE MAIO DE 1977

Com essa série de descontentamentos, surgiu a ideia da “manifestação” marcada para o dia 27 de maio de 1977, em Luanda. Houve uma preparação na madrugada anterior, quando os civis foram chamados e armados para estarem em frente ao Palácio Presidencial e outros foram direcionados para a sede da Rádio Nacional de Angola.

Conta-se que alguns desses militares e civis estavam desarmados, mas muitos dos indivíduos que foram soltos da cadeia de São Paulo eram meliantes perigosos. De fato, não havia apenas presos políticos, como alguns mais velhos contam. Não houve critério na soltura dos presos no momento da invasão da cadeia de São Paulo, apenas se pensou no maior número de pessoas para ocupar as ruas e cumprir com o objetivo de Nito Alves, que, para o MPLA, era dar um golpe de estado. Para outros, o objetivo era apenas depor e expulsar Lúcio Lara e Iko Carreira dos cargos e do partido, indicando outras pessoas para ocupar tais posições.

Essa atitude custou-lhes caro: muitos dos civis e militares que foram às ruas se manifestaram contra os direcionamentos que o então

presidente Antônio Agostinho Neto estava a dar ao país. Estes não foram bem recebidos pelos órgãos de segurança do estado. Os manifestantes foram considerados fraccionistas ou apoiadores do movimento e a política repressiva foi dura. Em consequência, os manifestantes foram recebidos com tiros e bombas pelos militares cubanos, a mando de Agostinho Neto.

Muitos manifestantes foram detidos e alguns mortos no local. A manifestação acabou por volta das 16 horas, quando os soldados recuperaram as instalações da rádio e da cadeia de São Paulo. Vários manifestantes se esconderam nos bairros periféricos de Luanda e aqueles que foram apanhados foram queimados vivos. Alguns militares foram presos.

No decorrer desse dia, obteve-se o conhecimento da morte de alguns membros do MPLA, e isso deixou Agostinho Neto muito irritado, visto que essas mortes tiveram peso importante para acusação de tentativa de golpe de estado. É nesse momento que inserimos as eternas palavras de Agostinho Neto, quando falou pela rádio: “não vamos perder tempo com julgamentos, não haverá perdão”. Depois dessa declaração, instalou-se o terror e as perseguições em Luanda e no resto do país. Tornou-se normal encontrar mortos nas esquinas dos bairros, principalmente no bairro do Sambizanga, o mesmo bairro onde Nito Alves discursava com frequência.

Foi um período macabro da história de Angola. Alguns até compararam o acontecimento com o holocausto na Alemanha, com o regime de Pinochet no Chile e com o regime de Franco na Espanha. Talvez esse seja o motivo de pouco ou nada se falar sobre a data, pois as perseguições aos potenciais apoiadores de Nito Alves eram incansáveis:

Em consequência deste e outros factos, Neto autoriza a temível máquina repressora da DISA, moldada ao estilo e eficácia da PIDE e com métodos repressivos comparados aos da GESTAPO de Adolf Hitler e da STASI da antiga RDA, para que fizesse um acompanhamento literalmente severo e consequente da preparação de uma provável insurreição. Resultado da intentona golpista: mais de 28 mil mortos; mais de 3 mil desaparecidos; mais de metade dos oficiais superiores do Exército no ativo (Majores e Comandan-

tes na sua maioria) foram abatidos da forma mais selvagem. As perseguições duraram cerca de dois anos. Tipicamente, após os julgamentos sumários, os ditos “traidores” eram apresentados na TV angolana antes de serem fuzilados, foram mortos muitos dos melhores quadros Angolanos, combatentes experientes, mulheres combativas, jovens militantes, intelectuais e estudantes. Em julho de 1979, Agostinho Neto, levando em consideração os atos dos dois últimos anos, decide dissolver a DISA pelos “excessos” que havia cometido (FUSO, 2004, s/p).

As pessoas que viveram o fraccionismo em Angola dizem que foi um dos piores períodos da história do país, podendo ser comparado ao período da escravidão ou da guerra civil, que dilacerou o país por inteiro. Contabilizam-se milhares de mortes de cidadãos angolanos. Muitos morreram apenas por serem identificados enquanto apoiadores ou simpatizantes das ideias de Nito Alves.

## NOTAS FINAIS

Através das esparsas leituras disponíveis sobre o tema, como o livro de Lara Pawson (2007), de Américo Botelho (2007) e de José Fuso (2004), por exemplo, identificamos essa omissão/silenciamento sobre o dia 27 de maio de 1977 por parte das autoridades angolanas e, até mesmo, de muitas famílias que sofreram e sofrem até hoje com a perda de amigos e familiares. Muitas famílias não chegaram a enterrar os seus filhos, sobretudo porque não tiveram acesso aos corpos. De fato, essa omissão sobre o assunto pode ser compreendida a partir de duas chaves interpretativas: para não reviver a memória da manifestação organizada por Nito Alves; e por se tratar de um evento deplorável, que mancha a imagem do partido no governo MPLA e que, portanto, não deve ser rememorado.

O dia 27 de maio de 1977 é um período da história angolana visto como tabu – não por acaso. Vimos que esse assunto ainda é sensível dentro da sociedade angolana, mesmo depois de 42 anos.

Contudo, acreditamos que essa realidade está a mudar e que é hora de começarmos a falar sobre o evento, não com o intuito de encontrar a narrativa mais completa sobre o ocorrido, até porque sabemos que existem várias versões sobre esse momento histórico em Angola, mas para dar a conhecer aos cidadãos o que houve, bem como responder às inquietações dos familiares que perderam os seus entes queridos e julgar os culpados.

Através da escrita e da exposição de tais eventos cruéis da história angolana, procuramos mostrar ações que nos levem a dar um encaminhamento justo para o assunto. Como dissemos no princípio, escrever sobre esse tema é difícil, não apenas pela natureza do ocorrido, mas também pela falta de fontes e de pessoas que estivessem disponíveis a partilhar as suas memórias sobre o dia 27 de maio de 1977.

Com a dificuldade de encontrar fontes, somado ao interdito sobre o assunto, a pesquisa tornou-se ainda mais complexa. No entanto, a lacuna ou o silenciamento são, por si só, um dado relevante. Não podemos sucumbir à “imposição do esquecimento”: devemos possibilitar à sociedade conhecer seu passado de violência política. A democracia estará ameaçada quando a sociedade se omite, se mantém no silêncio e sob a impunidade (TELES, 2001).

Portanto, é importante escrever sobre esse evento para que o mesmo não continue no esquecimento e na memória de certos grupos, os quais conduzem a uma narrativa única. É necessário que a sociedade tenha conhecimento sobre o que ocorreu durante a manifestação, a partir de uma pluralidade de vozes e memórias.

Inferimos que é de suma importância para nós, novos pesquisadores e intelectuais africanos, angolanos, começarmos a pesquisar sobre temas importantes das nossas sociedades, já que as bibliotecas humanas estão a morrer e a levar consigo toda a memória e vivências que poderão ser importantes para as gerações futuras entenderem o passado e olharem para o futuro. Além disso, como sociólogos, devemos estar atentos para que nossos trabalhos sobre direitos humanos, memórias de repressão e violências políticas sejam uma intervenção ativa no campo intelectual (JELIN, 2004).

Em África, diz-se que quando um velho morre, morre com ele uma biblioteca. Logo, devemos aproveitar as memórias desses sábios para escrever e fazer pesquisas sobre acontecimentos históricos e sociais das nossas realidades: a história do dia 27 de maio de 1977 não morreu junto daqueles que foram assassinados. É nosso papel reescrevê-la.

## REFERÊNCIAS

BOTELHO, C. Américo. **Holocausto em Angola**. Lisboa: Editora Vega, 2007.

FUSO, José. **Angola 27 anos depois Golpe fraccionista, 2004**. Disponível em: <http://www.angonoticias.com/Artigos/item/5074>. Acessado em: 07 ago. 2017.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Ed. Centauro, 2004.

JELIN, Elizabeth. Los derechos humanos y la memoria de la violencia política y la represión: la construcción de um campo nuevo en las ciencias sociales. **Cuadernos del Insituto de Desarrollo Economico y Social**, n. 2, Octubre 2003.

MARQUES, Inácio Luis Guimarães. **Memórias de um golpe: o 27 de maio de 1977 em Angola**. 2012. 125f. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2012. Disponível em: [http://www.historia.uff.br/nec/sites/default/files/Marques\\_Inacio\\_Memorias\\_de\\_um\\_golpe\\_o\\_27\\_de\\_maio\\_de\\_1977\\_em\\_Angola.pdf](http://www.historia.uff.br/nec/sites/default/files/Marques_Inacio_Memorias_de_um_golpe_o_27_de_maio_de_1977_em_Angola.pdf) Acessado em: 05 de junho de 2017.

NETO, Agostinho. O que é o fraccionismo. **Cadernos de Resistência**. Luanda: DOR (Departamento de Orientação Revolucionaria), 1977.

OLIVEIRA, Rita Barreto de Sales. Memória Individual e Memória Coletiva. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, ano 2, v. 13, p. 339-348, jan. 2017.

PAWSON, Lara. O 27 de Maio angolano visto de baixo. **Revista Relações**



**Internacionais** no14. Lisboa: Instituto Português de Relações Internacionais, junho de 2007.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

TELES, Janaína (Org.). **Mortos e desaparecidos políticos: reparação ou impunidade?** São Paulo: Humanitas, 2001.

RIOS, Fabio; Memória coletiva e lembranças individuais a partir das perspectivas de Maurice Halbwachs, Michael Pollak e Beatriz Sarlo. In: **Revista Intratextos**, v. 5, n. 1, p. 1-22, 2013.

VASCONCELOS, João. Resgatar a Memória do 27 de maio de 1977 em Angola, 2017. **Esquerda.Net**, 26 mai. 2017. Disponível em: <https://www.esquerda.net/opiniaio/resgatar-memoria-do-27-de-maio-de-1977-em-angola/48893> Acessado em: 07 ago. 2017

# 13 O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA: UMA ANÁLISE DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR DO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS INICIAIS

*Aloirmar José da Silva  
Danilo Alves da Silva*

## INTRODUÇÃO

A questão da diversidade étnico-racial foi potencializada nas pautas de discussão do âmbito educacional nas últimas décadas. Um passo decisivo foi a promulgação da Lei nº 11.645/2008 (BRASIL, 2008), que alterou a Lei nº 10.639/2003 (BRASIL, 2003), modificando mais uma vez a Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), a qual estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

O referido dispositivo legal estabelece a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, públicos e privados do Brasil, determinando que os conteúdos referentes a essa temática sejam abordados em todos os componentes curriculares dessas etapas da educação básica.

Tendo em vista os impactos e as mudanças curriculares que começam a surgir no cenário educacional brasileiro hodierno, devido à homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no final do ano de 2017 (BRASIL, 2017), e seu caráter normativo, definindo o mapa orgânico e progressivo das aprendizagens essenciais que os estudantes deverão desenvolver ao longo das etapas e modalidades da educação básica, emergiu a seguinte questão: como a BNCC do ensino fundamental

– anos iniciais – corporificou as diretrizes da Lei nº 11.645/2008 (BRASIL, 2008) exclusivamente no tocante ao ensino de história e cultura afro-brasileira?

Nesse horizonte, este estudo se propôs a analisar como a BNCC do ensino fundamental – anos iniciais – contempla as diretrizes da Lei nº 11.645/2008 (BRASIL, 2008) especificamente no que diz respeito ao ensino de história e cultura afro-brasileira. O foco nos anos iniciais do ensino fundamental, como também na questão afro-brasileira, não significa desdém pela história e cultura indígena ou pelas demais fases e etapas da educação básica, e sim uma questão pedagógico-metodológica ancorada nas limitações de tempo e de abrangência para abarcar a complexidade dessas demandas num estudo desta natureza.

A pesquisa realizada por Chagas (2017) parece demonstrar similaridade com este estudo. Todavia, enquanto ele se concentra na análise das experiências docentes em escolas públicas municipais da Paraíba e, a partir dessas experiências, infere sobre a realidade do ensino de história e cultura afro-brasileira na educação básica, aqui examinou-se o conteúdo do documento que, de agora em diante, norteará essas experiências. Contudo, as conclusões do autor – direcionamento eurocêntrico dos currículos e dos livros didáticos; práticas descontínuas, restritas a um docente ou grupo de docentes que se identifica com a causa dos negros; falta de articulação ou vinculação com as políticas públicas; necessidade de formação docente e de diálogo entre docentes e áreas do conhecimento; urgência no acesso dos docentes às produções historiográficas recentes, entre outras – sinalizam as dificuldades históricas na educação das relações étnico-raciais e reforçam a necessidade da BNCC garantir caminhos em outra direção.

Para Goularte e Melo (2013), os estudos que tratam da aplicação da Lei nº 11.645/2008 (BRASIL, 2008) na educação básica, em sua maioria, elegem como campo de estudo os livros didáticos e se concentram quase sempre no ensino médio. Diferentemente, optou-se aqui pela BNCC por se tratar da arena normativa que se desdobrará nos currículos escolares e na elaboração de livros e materiais didáticos. Seu caráter balizador do que deve ou não ser ensinado e, conseqüentemente aprendido, requer

atenção para o modo como foram abarcadas as discussões, as lutas, as normatizações e as conquistas educacionais do país.

Diante do lançamento da BNCC e considerando que sua implementação se encontra na fase inicial, os trabalhos que se debruçam sobre sua análise (MACEDO, 2015a; SAVIANI, 2016; MARSIGLIA et al, 2017; VIEIRA; FEIJÓ, 2018) tomam outra direção e se ocupam com sua legitimidade devido à forma como se deu sua construção final no contexto político do País, eixo que não constitui o foco deste estudo.

Desse modo, a materialidade do ensino de história e cultura afro-brasileira na BNCC do ensino fundamental – anos iniciais – tornou-se o objeto de estudo deste trabalho com o intuito de chamar atenção para os progressos, ausências, desafios e necessidades no que concerne à educação das relações étnico-raciais, e que deverão ser enfrentados por todos os trabalhadores da educação na elaboração de materiais e nas práticas educativas que terão a BNCC como matriz de referência.

## O ENSINO FUNDAMENTAL COMO UMA ETAPA DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.934/1996 (BRASIL, 1996), a educação escolar brasileira é composta pela educação básica, formada por três etapas – educação infantil, ensino fundamental e ensino médio –, e pela educação superior.

A ideia de educação básica consiste na formação essencial e necessária para o exercício da cidadania, a partir da construção de conhecimentos, valores, atitudes e habilidades. O conjunto das etapas da educação básica deve funcionar de forma articulada e totalizadora, a fim de levar o estudante a edificar a sua pertença à comunidade enquanto casa comum e um senso de abertura e respeito à diversidade, à solidariedade, bem como o cuidado com a vida em todas as suas dimensões (CARNEIRO, 2015).

Nesse horizonte, inscreve-se o Artigo 22 da LDB (BRASIL, 1996), cujo teor apresenta as finalidades da educação básica a partir dos seguintes eixos: o desenvolvimento do educando, a formação necessária ao exercício da cidadania e a progressão no mundo do trabalho e em estudos posteriores. A mesma articulação presente entre as três etapas – educação infantil, ensino fundamental e ensino médio – deve ser garantida nesse tripé, que constitui, ao mesmo tempo, a finalidade e a sustentação do processo educativo na educação básica.

No que tange ao desenvolvimento pleno dos estudantes, deve-se levar em conta não apenas os aspectos cognitivos, mas também os afetivos e sociais, compreendido como processo formativo dos modos de ser sujeito, capaz de desenvolver e educar as múltiplas capacidades dos aprendentes em sua integralidade e inteireza (SILVA, 2017).

No que diz respeito ao exercício da cidadania, o processo educativo na educação básica deve garantir aos estudantes uma formação capaz de fazê-los compreender seus direitos e deveres, bem como exercitá-los no horizonte da emancipação social. Tal processo deve ajudá-los a romper com a concepção que reduz o cidadão ao indivíduo que vota nos diferentes pleitos eleitorais, para assumir a perspectiva da cidadania ligada ao agir individual e coletivo, na construção social e política de sua presença no mundo, por meio de instrumentos, mecanismos e práticas que possibilitem e legitimem uma participação social efetiva.

Em se tratando de possibilitar a progressão no trabalho, é necessário compreender o trabalho como meio de realização humana e de transformação da realidade. Na esteira de Gramsci (1975), como um “princípio educativo”, o que implica dizer que as instituições educacionais devem assumir o trabalho como um componente inspirador do currículo, já que é uma categoria fundante do ser social por ser um artifício que norteia, ou seja, uma espécie de centro unificador, articulador e educativo das várias esferas e dimensões que compõem a vida humana, derivadas de sua leitura de mundo. Não se trata de moldar a escola às exigências do mercado, mas de resgatar o lugar do trabalho como ato criativo e lócus educativo de criação, produtor e produto que educa e é educado na inter-relação.

É nesse ideário que se situa o ensino fundamental como a etapa mais longa da educação básica, pois, a partir de 2006, passa a ter duração de nove anos, atendendo estudantes entre 6 e 14 anos. Os documentos do MEC (BRASIL, 2004a; 2006; 2007) afirmam que a implementação do ensino fundamental de nove anos não pretendia apenas apressar a entrada das crianças na escola ou meramente o acréscimo de um ano em sua duração, mas a construção de um novo processo educativo, com impactos positivos na formação dos estudantes, especialmente na escolarização das crianças. Todavia, um estudo realizado por Gorni (2007), ao discutir se estávamos preparados para implantar o Ensino Fundamental de 9 anos e como essa proposta de ampliação chegou às escolas, concluiu pela precocidade da decisão, devido à ausência de condições garantidas às escolas. Em vez de ser um elemento de aprimoramento da qualidade da educação ofertada nessa etapa da educação básica, significou, de fato, mais uma ação pontual de cunho político.

Em meio a essa controvérsia, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino fundamental de nove anos (BRASIL, 2010), em conformidade com a *Lei 9.934/96 (BRASIL, 1996)*, legitimou, mais uma vez, a ampliação do Ensino Fundamental, reafirmando a necessidade de garantir o acesso ao conhecimento e aos elementos da cultura, imprescindíveis para o desenvolvimento pessoal e para a vida em sociedade. Desse modo, o processo educativo será relevante ao promover aprendizagens significativas; pertinente, ao atender às necessidades diferenciadas dos estudantes oriundos de contextos diversos; e equânime, ao tratar de forma diferenciada os desiguais, garantindo a igualdade de direito à educação.

Orientado por princípios éticos, políticos e estéticos, e tendo em vista as características e os processos de maturação dos sujeitos que compõem a comunidade escolar, o ensino fundamental pode ser organizado em duas fases: anos iniciais (1º ao 5º ano) e anos finais (6º ao 9º ano). Essa organização é pertinente, na medida em que procura atender aos anseios e especificidades das infâncias nos anos iniciais, e das adolescências nos anos finais. Se, por um lado, essa disposição pode favorecer a teia curricular e enriquecer o processo educativo, por outro,

pode reforçar a segmentação e mais uma vez fragmentar a construção do conhecimento, provocando rupturas e desencontros na formação dos estudantes, que, devido ao modelo escolar em voga, carrega marcas acentuadas de disciplinaridade e seriação.

A partir do direito à educação, como direito público subjetivo, que leva o Estado a instituir a obrigatoriedade do ensino fundamental e oferecê-lo de modo gratuito e com qualidade, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino fundamental de nove anos (BRASIL, 2010) apontaram algo imprescindível: o direito à diferença como um direito social. A positivação desse princípio no âmbito da legislação educacional é expressão da legitimidade da diversidade em suas múltiplas expressões, abrindo um leque de possibilidades para a formação étnico-racial e o acesso aos bens sociais e culturais em sua pluralidade.

## O MARCO LEGAL PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

A questão da diversidade étnico-racial é um tema contemporâneo em voga na educação, sobretudo a partir da luta dos movimentos sociais e especialmente como consequência das reivindicações do movimento negro. A relevância dessa temática se firma na crença de que a educação é a mola propulsora da transformação social e de que “a escola é um dos principais espaços para refletir, ensinar e aprender sobre as diferentes raças que formam a variedade de culturas de norte a sul do País” (GOULARTE; MELO, 2013, p. 35).

A partir de 1996, ainda que de modo generalista, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) incluíram em suas orientações didáticas a diversidade e a pluralidade cultural como tema transversal. Essa concepção progredia na direção de uma educação para o respeito às diferenças, não como tributo à desigualdade, mas como estímulo

à convivência entre as múltiplas tradições e práticas culturais que compõem a vida em sociedade.

Com a intensificação dos debates e da luta do movimento negro (PEREIRA, 2011), foi promulgada a Lei nº 10.639/2003 (BRASIL, 2003), alterando a Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática «História e cultura afro-brasileira». Trata-se de um passo importante, pois o estudo desse tema passou da esfera da afinidade para o campo da legalidade curricular. É obvio que entre a letra da lei e a realidade cotidiana das comunidades escolares existem mediações, lacunas, distanciamentos e disputas, uma vez que o currículo é palco de poder. Todavia, a inclusão legal da história, da cultura e da identidade dos negros no currículo escolar caracteriza o rompimento dos propositais silêncios e amplia espaços e memórias onde ainda impera um “modelo acadêmico dominante da cultura branca, masculina e heterossexual” (CARBONELL, 2016, p. 57).

Em 2004, ainda que com lacunas, outro passo importante foi o lançamento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o Ensino de história e cultura afro-brasileira e africana (BRASIL, 2004b). Essas diretrizes denunciaram o mito da democracia racial e trouxeram para a roda escolar as discussões sobre as relações raciais no Brasil, incluindo o conceito de raça e de racismo, identidade negra, cultura negra, cultura afro-brasileira e pluralidade cultural, apontando a necessidade de construção de pedagogias de combate à segregação e às discriminações. Torna-se evidente, assim, o papel da escola nessa empreitada, haja vista a necessidade de reeducar as relações humanas, bem como de promover a articulação dos processos educativos escolares com as políticas públicas e com os movimentos sociais em prol de mudanças culturais, políticas, pedagógicas e éticas nas relações étnico-raciais.

No bojo dessas conquistas, cabe destacar a promulgação da Lei nº 11.645/2008, que altera a Lei nº 10.639/2003, mantendo a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira, mas acrescentando o ensino da história e da cultura dos povos indígenas (BRASIL, 2008). Embora o ensino da história e da cultura dos povos



indígenas não seja o foco deste estudo, como mencionado na introdução, é inegável que sua inclusão na legislação educacional representa um avanço e traz consigo a luta dos movimentos indígenas, como também o reconhecimento de sua história, identidade e cultura como parte integrante do conhecimento escolarizado a ser ensinado e aprendido, por meio de conteúdos, valores, atitudes e habilidades.

Desse modo, o marco legal para o ensino de história e cultura afro-brasileira no ensino fundamental se constitui das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o Ensino de história e cultura afro-brasileira e africana (BRASIL, 2004b), da Lei nº 11.645/2008 (BRASIL, 2008) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino fundamental de nove anos (BRASIL, 2010), pois nesses documentos, a obrigatoriedade dessa temática é explicitada no âmbito de todo o currículo escolar, com ênfase no ensino de Arte, Literatura e História do Brasil.

Tendo em vista os princípios e as normas que emanam deste ordenamento legal, é possível estabelecer que os conteúdos programáticos dos diferentes componentes curriculares do ensino fundamental, no que diz respeito ao ensino de história e cultura afro-brasileira, devem se ocupar explicitamente de quatro categorias: a) história da África e dos africanos; b) a luta dos negros no Brasil; c) a cultura negra; d) o negro na formação da sociedade nacional.

**A história da África e dos africanos** deve romper com uma narrativa construída a partir de referenciais europeus, evitando distorções, especialmente a perspectiva linear e cronológica que simplifica a história e a realidade dos povos africanos em caricaturas e estereótipos, em conceitos obsoletos que caem numa espécie de denunciamento da miséria, das discriminações e das guerras tribais. É preciso dar ênfase na história da ancestralidade e religiosidade africana, na evolução das organizações políticas e sociais, nas configurações internas e intra-africanas, ao tráfico e à escravidão do ponto de vista dos escravizados, nas interações políticas e comerciais dos africanos com outros povos e culturas, à diáspora e sua diversidade, à vida dos africanos e de seus descendentes fora da África, às ações em prol da

união africana em nossos dias, bem como à consciência africana criada na contemporaneidade (BRASIL, 2004b; MACEDO, 2015b).

Em se tratando da **luta dos negros no Brasil**, é preciso destacar sua importância no aprofundamento da democracia e na reafirmação de uma identidade brasileira que é plural e multicultural desde sua gênese. Isso implica reconhecer e legitimar as diversas estratégias de luta a favor da integração do negro e erradicação do racismo no Brasil. De acordo com Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o Ensino de história e cultura afro-brasileira e africana (BRASIL, 2004b), e com Mattos e Abreu (2012), as escolas poderão estabelecer um trabalho conjunto com movimentos sociais, grupos culturais negros, núcleos de estudos e pesquisas, entre outros, para fomentar e enriquecer o processo educativo. Nessa perspectiva, a categoria “luta dos negros no Brasil” abarca o estudo da história e da luta das organizações negras e do movimento negro; a história dos quilombos e de remanescentes de quilombos, bem como as comunidades que deles se originaram; as ações de reparação e as políticas afirmativas; as datas significativas para as diferentes regiões, ligadas à luta dos negros, desde que historicizadas, problematizadas e contextualizadas.

Ao abordar **a cultura negra**, é preciso ter em mente o lugar de protagonismo dos negros na construção de uma identidade social, desvinculando-os da constante associação à escravidão e considerando o seu jeito próprio de ser, de pensar e de expressar-se por meio de diferentes linguagens, seja no cotidiano ou em seus rituais festivos. Isso implica problematizar as representações da negritude presentes nos livros e materiais didáticos (VERRANGIA, 2009), especialmente naqueles utilizados com os estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental.

Nesse contexto, em primeiro lugar, cabe compreender cultura como o intercâmbio de processos sociais produzidos e consumidos para significar as relações humanas em suas diversas dimensões. Em segundo lugar, é necessário assimilar que o termo “negro” não diz respeito apenas às características físicas das pessoas, mas trata-se, sobretudo, de um lugar político, que demarca o âmbito da luta e da resistência. Desse modo, a cultura negra diz respeito ao intercâmbio de processos

de luta pela significação da negritude, na construção e na afirmação do pertencimento e da identidade afro-brasileira.

Por fim, ao abordar **o negro na formação da sociedade nacional**, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o Ensino de história e cultura afro-brasileira e africana (BRASIL, 2004b) apontam para o conhecimento e a valorização da história dos povos africanos e da cultura afro-brasileira na constituição da sociedade brasileira; indicam o estudo da participação dos africanos e de seus descendentes como sujeitos na história do Brasil, na construção econômica, social e cultural da nação; e destacam, guardando as devidas proporções para não repetir o modelo de heroísmo europeu, a biografia e a atuação de negros em diferentes áreas do conhecimento, de atuação profissional, de criação tecnológica e artística, como também de luta social.

## A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Abordar a atual BNCC é uma tarefa exigente e complexa, especialmente por que o documento é marcado por contradições e retrocessos que configuram a conjuntura política do País a partir do primeiro semestre de 2016. Embora discutir sua legitimidade e a enxurrada de manobras políticas que envolveram sua feitura e aprovação não seja o propósito deste estudo, é preciso delinear que sua homologação pelo MEC tornou-a um documento normativo o qual terá impacto sobre a educação brasileira.

Após esse necessário preâmbulo e cientes da versão recém publicada de uma BNCC contra hegemônica, cuja introdução demonstra os caminhos de participação percorridos e interrompidos, cabe destacar que a BNCC “oficial” começou a ser elaborada em 2015, porém a ideia de sua criação foi gerada desde a Constituição Federal de 1988, confirmada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) e no ordenamento educacional posterior, tais como os Parâmetros

Curriculares Nacionais, as Diretrizes Curriculares Nacionais e o Plano Nacional de Educação instituído em 2014.

É evidente que a BNCC não foi produzida apenas para atender ao ordenamento legal do País, mas sobretudo para responder aos anseios de organismos internacionais, cujos interesses financeiros postulam a padronização da educação em prol do desenvolvimento econômico, e à vontade dos aparelhos privados hegemônicos cujas inquietações são manifestas pela ONG Movimento pela Base Nacional Comum (MARSIGLIA et al, 2017).

Nesse horizonte, é possível definir a BNCC como

um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2017, p. 7).

Ainda que pareça, a BNCC não deve ser tomada como uma matriz curricular para ser aplicada nos sistemas de ensino e nas escolas, mas sim como um referencial oficial que orientará o que vai ser ensinado e aprendido ao longo da educação básica no Brasil, pois é a partir dela que serão elaborados os currículos escolares, os planejamentos de ensino, como também os livros e materiais didáticos.

Na parte introdutória da BNCC, encontram-se as dez competências gerais que os estudantes devem alcançar como resultado do processo de aprendizagem e desenvolvimento na educação básica. Em seguida, são explicitados os marcos legais e os fundamentos pedagógicos que embasam o documento, como também o pacto interfederativo com os passos necessários para implementação da base. Após essa parte introdutória, a BNCC situa a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, define seus eixos estruturantes (interações e brincadeira), os direitos de aprendizagem e desenvolvimento (conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se) e estabelece cinco campos de experiências, nos quais as crianças podem aprender e se desenvolver: o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços,

sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços, tempos, quantidades; e relações e transformações (BRASIL, 2017).

Após as definições pertinentes à Educação Infantil, a BNCC apresenta o Ensino Fundamental, estruturado em cinco áreas do conhecimento: Linguagens (Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa), Matemática, Ciências da Natureza (Ciências), Ciências Humanas (Geografia e História) e Ensino Religioso, preservando as especificidades e os saberes próprios de cada componente curricular. Na parte inicial de cada área, destaca-se sua importância na formação dos estudantes e as particularidades pedagógicas e do processo de maturação desses para os anos iniciais e finais do ensino fundamental.

Cada área de conhecimento possui competências próprias ligadas às competências gerais e, nas áreas que possuem mais de um componente curricular, também são definidas competências específicas do componente. Visando ao alcance dessas competências, cada componente possui um conjunto de habilidades (aprendizagens essenciais), relacionadas a diferentes objetos de conhecimento (conteúdos, conceitos e processos), organizados em unidades temáticas (BRASIL, 2017).

Embora a BNCC seja para a educação básica, a etapa do ensino médio ainda está em construção, pois, devido às definições e aos impasses oriundos da reforma, foi, mais uma vez, deixada para depois. Como é possível observar, a organização proposta na base está centrada no modelo que privilegia competências e habilidades, ligando-se ao processo de reestruturação produtiva que afeta o mundo do trabalho (VIEIRA; FEIJÓ, 2018). Nesse sentido, não se trata de assumir o trabalho como uma categoria inspiradora do currículo, mas como eixo definidor do processo pedagógico que visa adaptar os estudantes às exigências do mercado.

Para Marsiglia et al (2017), a BNCC é a materialização dos ideais neoliberais das políticas educacionais das últimas décadas, cujo propósito é atender às necessidades do setor empresarial, esvaziando a escola pública brasileira de sentido e preparando os estudantes oriundos das classes trabalhadoras para o mercado de trabalho e para responder aos testes padronizados, que subsidiam as parcerias com agentes privados e/ou a privatização da gestão da educação.

Em outra perspectiva, o Movimento pela Base Nacional Comum<sup>3</sup> defende esse modelo de aprendizagem e recorre ao direito de aprender de todos os estudantes, independentemente da região onde vivem ou de sua condição socioeconômica. Para os integrantes do movimento, a BNCC vai potencializar as políticas e ações que visam à redução das desigualdades educacionais e, por isso, será um fator de qualidade na educação, pois, baseada em pesquisas nacionais e internacionais, explicita os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, estabelecendo um parâmetro nacional de equidade que balizará a organização curricular dos sistemas, redes e escolas no País.

Segundo Saviani (2016), se as diretrizes curriculares nacionais orientam e normatizam a organização curricular dos sistemas e estabelecimentos de ensino, qual a necessidade de uma nova BNCC? Para o autor, fica evidente que a principal missão desse documento é a padronização do sistema educativo para atender às avaliações de larga escala fomentadas por organismos nacionais e internacionais.

## PERCURSO METODOLÓGICO

Tendo em vista o propósito de analisar como a BNCC do ensino fundamental – anos iniciais – contempla as diretrizes da Lei nº 11.645/2008 (BRASIL, 2008), especificamente no que diz respeito ao ensino de história e cultura afro-brasileira, foi desenvolvida uma pesquisa com abordagem qualitativa (CRESWELL, 2014), do tipo documental (CELLARD, 2008).

O *corpus* de análise foi constituído pelo conjunto de habilidades de cada uma das cinco áreas de conhecimento que compõem a BNCC do ensino fundamental – anos iniciais. A opção pela totalidade das áreas do conhecimento está fundamentada no parágrafo 2º do Artigo 1º da Lei nº 11.645/2008, ao definir que “os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira [...] serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar [...]” (BRASIL, 2008, p. 1). Por sua vez, o

---

<sup>3</sup> Os integrantes, as ideias e os princípios defendidos pelo Movimento podem ser conhecidos em: <http://movimentopelabase.org.br>.

recorte de análise envolvendo somente as habilidades se justifica na definição contida na própria BNCC de que “as habilidades expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares” (BRASIL, 2017, p. 29).

Os dados foram coletados e analisados a partir da técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 2011) em três momentos: pré-análise, análise do material e tratamento dos resultados. O momento de pré-análise consistiu no exame da BNCC do ensino fundamental – anos iniciais – e na extração das habilidades de cada área do conhecimento/ componente que se relacionava direta ou indiretamente com a temática do ensino de história e cultura afro-brasileira.

No segundo momento, ocorreu a análise do material coletado e a classificação das habilidades de cada área/ componente nas seguintes categorias: a) história da África e dos africanos; b) a luta dos negros no Brasil; c) a cultura negra; d) o negro na formação da sociedade nacional; e) a diversidade em geral, cujo objetivo é abrigar as habilidades que possibilitam estudar a diversidade étnico-racial, mas não se reporta diretamente às categorias anteriores.

Por fim, houve a interpretação do conteúdo agrupado e sistematizado em categorias, buscando produzir os resultados e inferências que possibilitaram respostas para o problema que motivou e norteou esta pesquisa.

## **ANÁLISE DE DADOS: A MATERIALIDADE DA LEI Nº 11.645/2008 NA BNCC DO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS INICIAIS**

### **ÁREA DE LINGUAGENS**

Na BNCC do ensino fundamental – anos iniciais –, a área de Linguagens é composta por Língua Portuguesa, Arte e Educação Física. O propósito nessa fase é compreender que as linguagens são

dinâmicas, levar os estudantes à participação em práticas de linguagem diversificadas, especialmente aquelas relativas às culturas infantis tradicionais e contemporâneas, dando ênfase ao processo de alfabetização e letramento (BRASIL, 2017).

O componente Língua Portuguesa visa à ampliação dos letramentos, à participação crítica nas diversas práticas sociais por meio da oralidade, da escrita e por outras linguagens. A centralidade está no texto como unidade de trabalho a partir dos seguintes eixos: Leitura, Produção de textos, Oralidade e Análise linguística/semiótica. Esses eixos se convertem em práticas de linguagem, corporificando-se em campos de atuação, sendo assim denominados no ensino fundamental – anos iniciais: campo da vida cotidiana, campo artístico-literário, campo da vida pública e campo das práticas de estudo e pesquisa. Em cada campo de atuação, são elencados os eixos e deles derivam os objetos de conhecimento e as habilidades (BRASIL, 2017).

**Quadro 1 – Linguagens (Língua Portuguesa)**

<b>Categorias</b>	<b>Habilidades</b>
História da África e dos africanos	*****
A luta dos negros no Brasil	*****
A cultura negra	*****
O negro na formação da sociedade nacional	*****
Diversidade em geral	(EF15LP15) Reconhecer que os textos literários fazem parte do mundo do imaginário e apresentam uma dimensão lúdica, de encantamento, valorizando-os, em sua diversidade cultural, como patrimônio artístico da humanidade. (EF35LP11) Ouvir gravações, canções, textos falados em diferentes variedades linguísticas, identificando características regionais, urbanas e rurais da fala e respeitando as diversas variedades linguísticas como características do uso da língua por diferentes grupos regionais ou diferentes culturas locais, rejeitando preconceitos linguísticos.

Fonte: Elaboração própria a partir da BNCC, junho de 2018.

Em se tratando da diversidade étnico-racial e do cumprimento da Lei nº 11.645/2008 (BRASIL, 2008), conforme demonstra o Quadro 1, o



componente Língua Portuguesa, no seu conjunto de habilidades para o ensino fundamental – anos iniciais –, aborda a questão de maneira restrita e superficial, apresentando apenas duas habilidades que explicitam diretamente a diversidade cultural. Embora na parte introdutória do componente exista a afirmação de que a diversidade cultural é uma de suas premissas básicas, não foi possível encontrá-la objetivada no elenco das aprendizagens essenciais previstas para os estudantes.

No âmbito dessa discussão, é louvável a menção feita na BNCC à diversidade linguística brasileira, pois, segundo os especialistas da área,

mais de 250 línguas são faladas no País – indígenas, de imigração, de sinais, crioulas e afro-brasileiras, além do português e de suas variedades. Esse patrimônio cultural e linguístico é desconhecido por grande parte da população brasileira (BRASIL, 2017, p. 68).

E, pelo que tudo indica, continuará desconhecido, pois nas habilidades previstas não há nada garantido para desvelar esse rico e diversificado patrimônio. Vale ressaltar que não é suficiente garantir às comunidades específicas o contato com suas línguas matrizes: é preciso ampliar esse conhecimento para que todos os cidadãos brasileiros tomem consciência da diversidade linguística e cultural presente no País e de sua influência na língua que falamos.

Especialmente no campo artístico-literário, que, de acordo com a BNCC (BRASIL, 2017), reúne a participação em situações de leitura, fruição e produção de textos literários e artísticos, representativos da diversidade cultural e linguística, não há nenhuma menção explícita às categorias ligadas ao ensino de história e cultura afro-brasileira. O conjunto de habilidades que compõem esse campo de atuação poderia explorar aspectos importantes e basilares dessa temática, tais como a oralidade, a corporeidade e a arte, marcando a cultura de raiz africana ao lado da escrita e da leitura. Faltou incluir em algumas habilidades apenas a ênfase na cultura de matriz africana e indígena, para não deixar a cargo de quem lê e interpreta a responsabilidade de trazer esse aspecto para o bojo das aprendizagens essenciais. Parece que os autores da BNCC, nesse componente, ignoraram a Lei nº 11.645/2008

(BRASIL, 2008), sobretudo ao definir que a literatura é um dos campos sublinhados para o ensino de história e cultura afro-brasileira.

Outro espaço que deveria ter sido explorado na Língua Portuguesa é o Campo das Práticas de Estudo e Pesquisa. As habilidades previstas para os anos iniciais do ensino fundamental poderiam incentivar atividades associadas ao estudo, à pesquisa e à divulgação científica, respeitando as diferentes faixas etárias, mas com ênfase na história da África e dos africanos, na luta dos negros no Brasil, na cultura negra e na contribuição do negro para formação da sociedade nacional. Quando a BNCC abdica de fazer referências concretas a essas categorias e a outras minorias sociais, ela está assumindo uma posição política bastante conhecida de que a alfabetização e o letramento dos estudantes não passam pelo resgate das vozes dos sujeitos historicamente silenciados nos currículos escolares oficiais. Nessa direção, quando muito, os currículos, os livros e materiais didáticos, dependendo de seus formuladores e autores, trarão, nas seções menos importantes, nos apêndices e notas de curiosidade, aspectos engraçados, folclóricos e trágicos que associam os negros à escravidão.

O componente curricular Arte articula as artes visuais, a dança, a música e o teatro como linguagens e como unidades temáticas que encadeiam saberes sobre as formas artísticas. No ensino fundamental – anos iniciais – deve possibilitar a expressão criativa no fazer investigativo, por meio da ludicidade, da interação crítica, do respeito às diferenças e do diálogo intercultural, pluriétnico e plurilíngue, que estará presente em toda a educação básica. A experiência artística se dará a partir das dimensões do conhecimento, tais como a criação, a expressão, a crítica, a estesia, a fruição e a reflexão (BRASIL, 2017).

**Quadro 2 – Linguagens (Arte)**

<b>Categorias</b>	<b>Habilidades</b>
História da África e dos africanos	(EF15AR25) Conhecer e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo-se suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas, favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas.
A luta dos negros no Brasil	*****
A cultura negra	(EF15AR24) Caracterizar e experimentar brinquedos, brincadeiras, jogos, danças, canções e histórias de diferentes matrizes estéticas e culturais.
O negro na formação da sociedade nacional	(EF15AR03) Reconhecer e analisar a influência de distintas matrizes estéticas e culturais das artes visuais nas manifestações artísticas das culturas locais, regionais e nacionais.
Diversidade em geral	*****

Fonte: Elaboração própria a partir da BNCC, junho de 2018.

No que diz respeito à diversidade étnico-racial e à Lei nº 11.645/2008 (BRASIL, 2008), conforme apresenta o Quadro 2, o componente Arte traz três habilidades que tocam explicitamente a questão. Essas habilidades podem ser localizadas dentro da BNCC do ensino fundamental – anos iniciais – nas unidades temáticas de Artes visuais e Artes integradas. Cabe destacar que as unidades temáticas de Dança, Música e Teatro não fazem referência às questões ligadas ao ensino de história e cultura afro-brasileira, como serão encontradas em Educação Física (Quadro 3).

A esse respeito, cumpre destacar que é completamente descabido que a Arte, sendo outro campo privilegiado na legislação (BRASIL, 2008) para ministrar conteúdos ligados ao ensino de história e cultura afro-brasileira, traga menos habilidades ligadas ao assunto do que Educação Física. É inadmissível que as aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas na Dança, na Música e no Teatro ignorem a raiz africana. Segundo Mattos e Abreu (2012), no Brasil, o reconhecimento de expressões musicais negras é muito mais uma questão política do que artística. Mais uma vez, faltou no âmbito da escrita a referência “com ênfase na cultura de matriz africana, indígena...”; e, na arena política da disputa de poder, venceu a concepção elitizada dessas linguagens

artísticas as quais, segundo Silva (2017), são entendidas como “dom” e não como um princípio educativo capaz de materializar uma face da equidade.

Se, por um lado, é salutar que o componente Arte pelo menos toque na questão do ensino de história e cultura afro-brasileira de forma declarada, infelizmente o faz de modo insuficiente, abrindo mão de campos fundamentais da experiência artística. Não se trata de mudar o foco etnocêntrico de raiz europeia por um africano, mas de ampliar os horizontes para compreender que a Música, a Dança e o Teatro brasileiro têm raízes africanas que precisam ser conhecidas, aprendidas, respeitadas e atualizadas para além do modo falso e reduzido com que aparecem nas telenovelas e em outros espaços educacionais.

Por sua vez, a Educação Física concebe o movimento humano inserido na cultura e por isso sistematiza as práticas corporais como meios de expressão dos sujeitos, produzidas nos diferentes grupos sociais e culturais. Compreende tais práticas como um movimento corporal, dotado de organização interna e que se constitui como um artefato cultural. Nos anos iniciais do ensino fundamental, a Educação Física está organizada em seis unidades temáticas: brincadeiras e jogos, esportes, ginásticas, danças, lutas, e práticas corporais de aventura (BRASIL, 2017).

**Quadro 3 – Linguagens (Educação Física)**

Categorias	Habilidades
História da África e dos africanos	(EF35EF03) Descrever, por meio de múltiplas linguagens (corporal, oral, escrita, audiovisual), as brincadeiras e os jogos populares do Brasil e de matriz indígena e africana, explicando suas características e a importância desse patrimônio histórico-cultural na preservação das diferentes culturas. (EF35EF15) Identificar as características das lutas do contexto comunitário e regional e lutas de matriz indígena e africana, reconhecendo as diferenças entre lutas e brigas e entre lutas e as demais práticas corporais. (EF35EF10) Comparar e identificar os elementos constitutivos comuns e diferentes (ritmo, espaço, gestos) em danças populares do Brasil e do mundo e danças de matriz indígena e africana.
A luta dos negros no Brasil	*****

A cultura negra	<p>(EF35EF02) Planejar e utilizar estratégias para possibilitar a participação segura de todos os alunos em brincadeiras e jogos populares do Brasil e de matriz indígena e africana.</p> <p>(EF35EF04) Recriar, individual e coletivamente, e experimentar, na escola e fora dela, brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo, incluindo aqueles de matriz indígena e africana, e demais práticas corporais tematizadas na escola, adequando-as aos espaços públicos disponíveis.</p> <p>(EF35EF09) Experimentar, recriar e fruir danças populares do Brasil e do mundo e danças de matriz indígena e africana, valorizando e respeitando os diferentes sentidos e significados dessas danças em suas culturas de origem.</p> <p>(EF35EF11) Formular e utilizar estratégias para a execução de elementos constitutivos das danças populares do Brasil e do mundo, e das danças de matriz indígena e africana.</p> <p>(EF35EF13) Experimentar, fruir e recriar diferentes lutas presentes no contexto comunitário e regional e lutas de matriz indígena e africana.</p> <p>(EF35EF14) Planejar e utilizar estratégias básicas das lutas do contexto comunitário e regional e lutas de matriz indígena e africana experimentadas, respeitando o colega como oponente e as normas de segurança.</p>
O negro na formação da sociedade nacional	<p>(EF35EF01) Experimentar e fruir brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo, incluindo aqueles de matriz indígena e africana, e recriá-los, valorizando a importância desse patrimônio histórico-cultural.</p>
Diversidade em geral	<p>*****</p>

Fonte: Elaboração própria a partir da BNCC, junho de 2018.

No que diz respeito à diversidade étnico-racial e à Lei nº 11.645/2008 (BRASIL, 2008), conforme evidencia o Quadro 3, a Educação Física é o componente da BNCC do ensino fundamental – anos iniciais – que mais aborda o ensino de história e cultura afro-brasileira. Mesmo marcado pela linearidade e padronização, esse dado representa um avanço na sistematização do conhecimento dessa área. As aprendizagens essenciais previstas para os estudantes, nesse componente e nessa fase, a partir de teorizações, práticas e vivências em lutas, danças, jogos e brincadeiras, caminham na direção de uma “atenção criativa para a diversidade e não para a homogeneidade da experiência negra” (MATTOS; ABREU, 2012, p. 128) e ao encontro da construção de pedagogias de combate ao racismo e às discriminações como sugeriu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o Ensino de história e cultura afro-brasileira e africana (BRASIL, 2004b).

## ÁREA DE MATEMÁTICA E CIÊNCIAS DA NATUREZA

De acordo com a BNCC (BRASIL, 2017), a Matemática intenta o letramento matemático, ou seja, a capacidade de raciocinar, representar, comunicar e argumentar, estabelecendo conjecturas, formulando e resolvendo problemas diversos, por meio de conceitos, procedimentos, fatos e ferramentas matemáticas. Nessa perspectiva, a aprendizagem Matemática abrange a apreensão e aplicação dos significados de objetos matemáticos a partir de números, da álgebra, de grandezas e medidas, da geometria e da probabilidade e estatística.

No que concerne à diversidade étnico-racial e ao cumprimento da Lei nº 11.645/2008 (BRASIL, 2008), conforme mostra o Quadro 4, o componente Matemática, no seu conjunto de habilidades para o ensino fundamental – anos iniciais – não aborda a questão. Naturalmente emerge a pergunta: Estamos diante de um ato de ignorância ou de uma deliberação política? Todavia, como a BNCC foi elaborada e revisada por especialistas, é possível afirmar que se trata de uma decisão política que privilegia a concepção universalista da linguagem matemática e descarta as perspectivas da etnomatemática, que valoriza os diversos modos de desenvolvimento matemático nas diferentes culturas (PEREIRA, 2011).

**Quadro 4 – Matemática**

<b>Categorias</b>	<b>Habilidades</b>
História da África e dos africanos	*****
A luta dos negros no Brasil	*****
A cultura negra	*****
O negro na formação da sociedade nacional	*****
Diversidade em geral	*****

Fonte: Elaboração própria a partir da BNCC, junho de 2018.

Tendo em vista que o letramento matemático é o foco das habilidades em todo o ensino fundamental, a articulação de conteúdos matemáticos dos anos iniciais, tais como o uso sistemático da lógica, o raciocínio sobre as diversas possibilidades do movimento, o cálculo

mental e o uso de estimativa, poderiam aparecer na BNCC associados ao ensino de história e cultura afro-brasileira como demonstra a pesquisa realizada por Pereira (2011), que, fundamentado na etnomatemática, associou o jogo africano Awalé, da família do Mancala, ao ensino da matemática em escolas públicas da rede municipal de Vitória e Cariacica no estado do Espírito Santo. Tal estudo possibilitou o conhecimento dos estudantes sobre africanidades matemáticas e melhorou a interação e o rendimento dos aprendentes na área.

Em se tratando da área de Ciências, o conjunto de habilidades busca desenvolver o letramento científico, ou seja, a capacidade de compreender e interpretar o mundo e de transformá-lo com base na ciência. No ensino fundamental – anos iniciais –, os processos de aprendizagem em Ciências deverão possibilitar momentos de criação, investigação, observação, exercitando e ampliando a curiosidade, por meio de procedimentos colaborativos. As aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas foram agrupadas em unidades temáticas: matéria e energia; vida e evolução; e terra e universo (BRASIL, 2017).

**Quadro 5 – Ciências da Natureza (Ciências)**

<b>Categorias</b>	<b>Habilidades</b>
História da África e dos africanos	*****
A luta dos negros no Brasil	*****
A cultura negra	*****
O negro na formação da sociedade nacional	*****
Diversidade em geral	(EF01CI04) Comparar características físicas entre os colegas, reconhecendo a diversidade e a importância da valorização, do acolhimento e do respeito às diferenças. (EF04CI11) Associar os movimentos cíclicos da Lua e da Terra a períodos de tempo regulares e ao uso desse conhecimento para a construção de calendários em diferentes culturas.

Fonte: Elaboração própria a partir da BNCC, junho de 2018.

No tocante à diversidade étnico-racial e ao cumprimento da Lei nº 11.645/2008 (BRASIL, 2008), conforme assegura o Quadro 5, o componente Ciências não se refere diretamente à questão, trazendo apenas duas habilidades enquadradas na categoria “diversidade em geral” que abordam o respeito às diferenças e às diferentes culturas. Nota-se que, mais uma vez, faltou o acréscimo da sentença “com ênfase na cultura de matriz africana, indígena...” nas habilidades em tela e em muitas outras que compõem as aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas nessa área.

É preciso reconhecer que os conhecimentos de agricultura, mineração, metalurgia, tecelagem, astronomia, matemática, botânica, medicina, dentre outros, também chegaram ao Brasil por meio dos africanos, como também admitir que, nos contos, provérbios, histórias, fábulas, mitos e lendas de matriz africana e afro-brasileira, existem conceitos que buscam explicar a origem da vida, os fenômenos naturais e atmosféricos, os animais, as plantas, as relações entre formas vivas, a saúde e a agricultura, relacionando-se explicitamente com os conteúdos estudados em Ciências ao longo da história da escolarização brasileira (BRASIL, 2004b; VERRANGIA, 2009).

O que faltou no componente Ciências da BNCC do ensino fundamental – anos iniciais –, de acordo com a análise realizada, foi a escolha política de romper com a neutralidade no ensino de Ciências Naturais e assumir uma concepção de combate ao racismo científico, a superação de estereótipos e a valorização da diversidade (VERRANGIA, 2009). Não se trata de substituir o conhecimento científico pelo conhecimento tradicional, mas de colocar esses saberes em diálogo, rompendo com um padrão científico monocultural eurocentrista, para construir, desde os primeiros anos escolares, uma concepção emancipatória, assumindo que os conhecimentos são contextuais e, por isso, podem dialogar entre si, sem anularem-se, mas no rastro da ampliação, do enriquecimento e da complementaridade.



## ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS E ENSINO RELIGIOSO

A área de Ciências Humanas na BNCC é composta pelos componentes de Geografia e História. As aprendizagens essenciais dessa área passam pela compreensão e contextualização das categorias de tempo, espaço e movimento, bem como pela elaboração de um pensamento crítico à ação humana, à produção de conhecimentos e saberes, e às relações sociais e de poder.

De acordo com a BNCC (BRASIL, 2017), a educação geográfica tem sua centralidade na compreensão de “espaço” a partir do conceito de identidade exteriorizado na paisagem, nas relações, nos costumes, nas culturas e nas diferenças. No ensino fundamental – anos iniciais –, busca-se contribuir com o processo de alfabetização e letramento, desenvolvendo diferentes raciocínios dispostos em cinco unidades temáticas: o sujeito e seu lugar no mundo; conexões e escalas; mundo do trabalho; formas de representação e pensamento espacial; e natureza, ambientes e qualidade de vida.

**Quadro 6 – Ciências Humanas (Geografia)**

<b>Categorias</b>	<b>Habilidades</b>
História da África e dos africanos	*****
A luta dos negros no Brasil	(EF04GE06) Identificar e descrever territórios étnico-culturais existentes no Brasil, tais como terras indígenas e de comunidades remanescentes de quilombos, reconhecendo a legitimidade da demarcação desses territórios. (EF05GE02) Identificar diferenças étnico-raciais e étnico-culturais e desigualdades sociais entre grupos em diferentes territórios.
A cultura negra	(EF03GE03) Reconhecer os diferentes modos de vida de povos e comunidades tradicionais em distintos lugares. EF04GE01) Selecionar, em seus lugares de vivência e em suas histórias familiares e/ou da comunidade, elementos de distintas culturas (indígenas, afro-brasileiras, de outras regiões do País, latino-americanas, europeias, asiáticas etc.), valorizando o que é próprio em cada uma delas e sua contribuição para a formação da cultura local, regional e brasileira.

O negro na formação da sociedade nacional	*****
Diversidade em geral	<p>(EF03GE05) Identificar alimentos, minerais e outros produtos cultivados e extraídos da natureza, comparando as atividades de trabalho em diferentes lugares.</p> <p>(EF02GE02) Comparar costumes e tradições de diferentes populações inseridas no bairro ou comunidade em que vive, reconhecendo a importância do respeito às diferenças.</p> <p>(EF02GE04) Reconhecer semelhanças e diferenças nos hábitos, nas relações com a natureza e no modo de viver de pessoas em diferentes lugares.</p> <p>(EF03GE02) Identificar, em seus lugares de vivência, marcas de contribuição cultural e econômica de grupos de diferentes origens.</p>

Fonte: Elaboração própria a partir da BNCC, junho de 2018.

Com relação à diversidade étnico-racial e ao cumprimento da Lei nº 11.645/2008 (BRASIL, 2008), conforme expresso no Quadro 6, o componente Geografia, no conjunto de habilidades que compõem os anos iniciais do ensino fundamental, apresenta avanço e retrocesso. O avanço está na aproximação com o tema da diversidade étnico-racial e com o ensino de história e cultura afro-brasileira, abarcando a luta dos negros a partir dos quilombos e da legitimidade na demarcação de territórios, como também os modos de vida e elementos da cultura a partir de vivências e comunidades locais. O retrocesso consiste na ausência de um pensamento crítico-reflexivo como base da educação geográfica, pois a feitura das habilidades demonstra linearidade e padronização.

Cabe enfatizar que, em todas as habilidades que compõem a categoria “diversidade em geral”, se tivesse sido acrescentado o excerto “com ênfase na cultura de matriz africana, indígena...”, elas migrariam para as demais categorias, não perdendo sua originalidade, mas reforçando ainda mais o ensino de história e cultura afro-brasileira. Uma lacuna visível é o realce dado às categorias “luta dos negros no Brasil” e “cultura negra” em detrimento da “história da África e dos africanos” e “da contribuição do negro na formação da sociedade nacional”.

Essa lacuna traz à baila da reflexão a dificuldade de articulação entre História e Geografia como componentes de uma mesma área de conhecimento, aligeirando os conhecimentos geográficos da perspectiva histórica; a resistência em descolonizar o tempo presente (MACEDO, 2015), bem como a relutância em reconhecer de fato a participação dos africanos e de seus descendentes na construção econômica, social e cultural do Brasil.

Por sua vez, a História na BNCC parte da compreensão de correlação de forças, de enfrentamentos e de conflitos inerentes à produção de sentidos e significados, como também de sua constante reinterpretação por diferentes grupos sociais. No ensino fundamental – anos iniciais –, o “fazer história” passa pela construção do sujeito e pelo reconhecimento do “Eu”, do “Outro” e do “Nós”. A partir da utilização de diferentes fontes e tipos de documentos, de registros e vestígios de naturezas diversas, o objeto histórico transforma-se em laboratório da memória, produzindo consciência e conhecimento histórico (BRASIL, 2017).

**Quadro 7 – Ciências Humanas (História)**

<b>Categorias</b>	<b>Habilidades</b>
História da África e dos africanos	(EF05HI03) Analisar o papel das culturas e das religiões na composição identitária dos povos antigos. (EF04HI04) Identificar as relações entre os indivíduos e a natureza e discutir o significado do nomadismo e da fixação das primeiras comunidades humanas. (EF05HI08) Identificar formas de marcação da passagem do tempo em distintas sociedades, incluindo os povos indígenas originários e os povos africanos. (EF04HI09) Identificar as motivações dos processos migratórios em diferentes tempos e espaços e avaliar o papel desempenhado pela migração nas regiões de destino.
A luta dos negros no Brasil	(EF05HI05) Associar o conceito de cidadania à conquista de direitos dos povos e das sociedades, compreendendo-o como conquista histórica.
A cultura negra	(EF05HI01) Identificar os processos de formação das culturas e dos povos, relacionando-os com o espaço geográfico ocupado. (EF03HI03) Identificar e comparar pontos de vista em relação a eventos significativos do local em que vive, aspectos relacionados a condições sociais e à presença de diferentes grupos sociais e culturais, com especial destaque para as culturas africanas, indígenas e de migrantes.
O negro na formação da sociedade nacional	((EF04HI10) Analisar diferentes fluxos populacionais e suas contribuições para a formação da sociedade brasileira. (EF04HI11) Analisar, na sociedade em que vive, a existência ou não de mudanças associadas à migração (interna e internacional).
Diversidade em geral	(EF02HI02) Identificar e descrever práticas e papéis sociais que as pessoas exercem em diferentes comunidades. (EF05HI04) Associar a noção de cidadania com os princípios de respeito à diversidade, à pluralidade e aos direitos humanos.

Fonte: Elaboração própria a partir da BNCC, junho de 2018.

Conforme explicitado no Quadro 7, o componente curricular História contempla a temática da diversidade étnico-racial e o cumprimento da Lei nº 11.645/2008 (BRASIL, 2008). Se, por um lado, o ensino de história e cultura afro-brasileira foi considerado nas aprendizagens essenciais que serão desenvolvidas com os estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental, por outro, é preciso problematizar a direção dada ao ensino de História que perpassa a construção dessas aprendizagens.

Analisando as habilidades (Quadro 7), não é possível encontrar as dimensões destacadas na introdução do componente História na BNCC (BRASIL, 2017), muito menos a concepção crítica presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o Ensino de história e cultura afro-brasileira e africana (BRASIL, 2004b). Perdura a linearidade, o tecnicismo e a ausência de um pensamento crítico-reflexivo no horizonte da problematização que deveria ser o ponto de partida para a construção do conhecimento histórico na visão contemporânea do ensino de História.

Destarte, o desafio em torno das questões étnico-raciais será em dose dupla: materializar essas aprendizagens, garantindo as determinações legais que as circundam e, conforme acentuam Mattos e Abreu (2012), historicizar os contextos em que foram construídos os conceitos, numa perspectiva crítica, cuidando para que o fio condutor seja a negritude como lugar político, a não vitimização dos povos africanos e afro-brasileiros, o seu protagonismo histórico e o rompimento com o binarismo negro *versus* branco.

O Ensino Religioso na BNCC, por seu turno, tem como objeto o conhecimento religioso, nos marcos da Ciência da Religião, e busca investigar a manifestação dos fenômenos religiosos em diferentes culturas e sociedades como resposta humana aos enigmas do mundo, da vida e da morte. Sem privilegiar nenhuma crença ou convicção, os conhecimentos religiosos devem atender a pressupostos éticos e científicos, organizados nas unidades temáticas, a saber: identidades e alteridades; manifestações religiosas; e crenças religiosas e filosofias de vida (BRASIL, 2017).

### Quadro 8 – Ensino Religioso

Categorias	Habilidades
<p>Diversidade em geral</p>	<p>(EF04ER03) Caracterizar ritos de iniciação e de passagem em diversos grupos religiosos (nascimento, casamento e morte).</p> <p>(EF04ER04) Identificar as diversas formas de expressão da espiritualidade (orações, cultos, gestos, cantos, dança, meditação) nas diferentes tradições religiosas.</p> <p>(EF04ER07) Reconhecer e respeitar as ideias de divindades de diferentes manifestações e tradições religiosas.</p> <p>(EF05ER01) Identificar e respeitar acontecimentos sagrados de diferentes culturas e tradições religiosas como recurso para preservar a memória</p> <p>(EF05ER02) Identificar mitos de criação em diferentes culturas e tradições religiosas.</p> <p>(EF02ER05) Identificar, distinguir e respeitar símbolos religiosos de distintas manifestações, tradições e instituições religiosas.</p> <p>(EF02ER06) Exemplificar alimentos considerados sagrados por diferentes culturas, tradições e expressões religiosas.</p> <p>(EF02ER07) Identificar significados atribuídos a alimentos em diferentes manifestações e tradições religiosas.</p> <p>(EF03ER01) Identificar e respeitar os diferentes espaços e territórios religiosos de diferentes tradições e movimentos religiosos.</p> <p>(EF03ER03) Identificar e respeitar práticas celebrativas (cerimônias, orações, festividades, peregrinações, entre outras) de diferentes tradições religiosas.</p> <p>(EF04ER05) Identificar representações religiosas em diferentes expressões artísticas (pinturas, arquitetura, esculturas, ícones, símbolos, imagens), reconhecendo-as como parte da identidade de diferentes culturas e tradições religiosas.</p> <p>(EF03ER04) Caracterizar as práticas celebrativas como parte integrante do conjunto das manifestações religiosas de diferentes culturas e sociedades.</p> <p>(EF03ER05) Reconhecer as indumentárias (roupas, acessórios, símbolos, pinturas corporais) utilizadas em diferentes manifestações e tradições religiosas.</p> <p>(EF03ER06) Caracterizar as indumentárias como elementos integrantes das identidades religiosas.</p>

História da África e dos africanos	*****
A luta dos negros no Brasil	*****
A cultura negra	(EF05ER05) Identificar elementos da tradição oral nas culturas e religiosidades indígenas, afro-brasileiras, ciganas, entre outras.
O negro na formação da sociedade nacional	*****

Fonte: Elaboração própria a partir da BNCC, junho de 2018.

Quanto à diversidade étnico-racial e o cumprimento da Lei nº 11.645/2008 (BRASIL, 2008), conforme aponta o Quadro 8, o Ensino Religioso contempla parcialmente a questão. Constata-se que a maioria das habilidades do componente estão categorizadas como “diversidade em geral” e não colocam ênfase nas tradições religiosas de matriz africana e indígena. Trata-se, na verdade, de uma omissão intencional, que desconsidera as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o Ensino de história e cultura afro-brasileira e africana (BRASIL, 2004b) ao ressaltarem a importância da história da ancestralidade e a religiosidade africana como conteúdos curriculares.

Ao analisar essas habilidades (quadro 8), é possível argumentar que, para garantir o Ensino Religioso na BNCC foi preciso ancorá-lo numa zona de conforto epistemológica, pois é possível defendê-lo diante das ofensivas fundamentalistas e justificá-lo diante das críticas dos militantes e estudiosos da diversidade religiosa. Ficará a cargo dos organizadores dos currículos e dos autores de livros e materiais didáticos escolherem quais tradições religiosas serão contempladas, e, diante do preconceito, da intolerância e dos ataques às tradições religiosas de matriz africana no Brasil, dificilmente elas farão parte dessas produções, especialmente considerando o número de escolas e editoras historicamente ligadas à tradição cristã.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O propósito deste estudo foi analisar como a BNCC do ensino fundamental – anos iniciais – contemplou as diretrizes da Lei nº 11.645/08 (BRASIL, 2008) no que diz respeito exclusivamente ao ensino de história e cultura afro-brasileira, uma vez que a educação das relações étnico-raciais constitui um imperativo contemporâneo.

A análise do conjunto de habilidades – aprendizagens essenciais asseguradas aos estudantes nessa fase do ensino fundamental – de cada área do conhecimento e de seus componentes curriculares demonstraram que o ensino de história e cultura afro-brasileira se faz presente na BNCC com variações, progressos e lacunas, atravessado por um pensamento linear, fruto do processo de padronização, e desprovido de uma pedagogia crítica, a qual, como afirma Carbonell (2016), combina equilibradamente a linguagem da crítica com a linguagem da possibilidade.

As categorias que emanam do marco legal, ou seja, a história da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra e a contribuição do negro na formação da sociedade nacional não foram contempladas na BNCC com a potência que necessitam e, diante das demandas sociais emergentes no cotidiano, aparecem instrumentalizadas.

A perspectiva de uma epistemologia de convergências (CARNEIRO, 2015), indicada no marco legal do ensino de história e cultura afro-brasileira, cujo acento está no âmbito de todo o currículo escolar (BRASIL, 2008), foi ignorado, pois Língua Portuguesa, Matemática e Ciências não trataram da temática na direção que o marco legal aponta.

Nos componentes curriculares que versam sobre o ensino de história e cultura afro-brasileira, tais como Arte, Educação Física, Geografia, História e Ensino Religioso, ainda perdura a fragmentação, a padronização, a linearidade, o reforço de “postulados universalizantes [...], a ideia de neutralidade do conhecimento e reduz a educação a uma dimensão instrumental” (VEIRA; FEIJÓ, 2018, p. 36).

Essas premissas moldam a terceira versão da BNCC homologada pelo MEC, desconsiderando a densa discussão feita por educadores e pesquisadores do currículo nas últimas décadas e, no tocante as questões



étnico-raciais, afasta-se em muito daquela ótica crítica presente no parecer e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o Ensino de história e cultura afro-brasileira e africana (BRASIL, 2004b).

A força das matérias centrais debatidas pelo movimento negro sobre a negritude como condição política, a complexidade que envolve a identidade negra no Brasil, a importância das políticas afirmativas no combate ao racismo e as discriminações, a ideologia do branqueamento e o mito da democracia racial foi diluída e enfraquecida na padronização de habilidades que presentifica o tema e ao mesmo tempo o torna desprovido de dinamismo no horizonte da transformação social.

## REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação/Secretaria de Educação

Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais/ Temas

Transversais. 1998.

\_\_\_\_\_. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, 2003.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Ampliação do Ensino Fundamental para nove anos. Relatório do Programa. Brasília: MEC, SEB, 2004a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação/Secad. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica. 2004b.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.274. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 anos para o EF, com matrícula obrigatória a partir dos 6 anos de idade. Brasília, DF, 2006.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. 2 ed. Brasília: MEC, SEB, 2007.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.645, de 10 de Março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, 2008.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB n. 11, de 7 de julho de 2010. Sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos. Brasília, DF: CNE/CEB, 2010

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Base nacional comum curricular. Brasília, DF, 2017.

CARBONELL, Jaume. **Pedagogias do Século XXI**: bases para a inovação educativa. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2016.

CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB fácil**: leitura crítico-compreensiva artigo a artigo. 23. ed. rev. e ampl. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008.

CHAGAS, Waldeci Ferreira. História e Cultura Afro-brasileira e Africana na Educação Básica da Paraíba. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 42, n.1, jan./mar. 2017.

CRESWELL, John W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa**: escolhendo entre cinco abordagens. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

GORNI, Doralice A. Paranzini. Ensino Fundamental de 9 anos: estamos preparados para implantá-lo? **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 54, jan./mar. 2007.

GOULARTE, Raquel da S.; MELO, Karoline R. de. A lei 11.645/08 e a sua abordagem nos livros didáticos do ensino fundamental. **Entretextos**, Londrina, v. 13, n. 2, jul./dez. 2013

GRAMSCI, Antonio. **Quaderni del Carcere**. A cura di V. Gerratana. Torino: Einaudi, 1975.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Comum Para Currículos: Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento para quem? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, n. 133, out./dez. 2015a.

MACEDO, José Rivair. **História da África**. São Paulo: Contexto, 2015b.

MARSIGLIA, Ana Carolina G. et al. A Base Nacional Comum Curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 9, n. 1, abr. 2017.

MATTOS, Hebe; ABREU, Martha. Uma conversa com professores de história sobre as “Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana”. In: DANTAS, Caroline V.; MATTOS, Hebe; ABREU, Martha (Orgs). **O Negro no Brasil: trajetórias e lutas em dez aulas de história**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

PEREIRA, Rinaldo Pevidor. **O jogo africano Mancala e o ensino de Matemática em face da Lei 10.639/03**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza/CE, 2011.

SAVIANI, Dermeval. Educação Escolar, Currículo e Sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento – Rev. de Educ.**, Rio de Janeiro, n. 4, 2016.

SILVA, Aloirmar José da. **Eficácia Escolar e Gestão Aprendizente: um estudo das práticas em escolas católicas da Paraíba**. Curitiba: Editora CRV, 2017.

VERRANGIA, Douglas. **A educação das relações étnico-raciais no ensino de ciências: diálogos possíveis entre Brasil e Estados Unidos**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP, 2009.

VIEIRA, Jarbas Santos; FEIJÓ, José R. de Oliveira. A Base Nacional Comum Curricular e o conhecimento como commodity. **Educação Unisinos**, São Leopoldo/RS, v. 22, n. 1, jan./mar. 2018.

# 14 FUNDAMENTOS E FINS DA EDUCAÇÃO NACIONAL: A LEI DE DIRETRIZES E BASES E SEUS PRINCÍPIOS DE JUSTIÇA ESCOLAR PARA O ENSINO MÉDIO

*Joana Elisa Röwer  
Francisco Érick de Oliveira*

## INTRODUÇÃO

Nesta produção, desenvolve-se uma investigação que parte do estudo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), com ênfase no que se estabelece para o ensino médio, seus contextos políticos e sociais de elaboração, aprovação e modificações. O objetivo é apreciar quais os princípios de justiça escolar têm sido estabelecidos para a Educação brasileira no âmbito das relações de poder, das lutas pela supremacia de ideias e da construção dos grupos políticos e sociais. O trabalho de análise desses princípios de justiça, contidos na LDB/96 e regulamentados por ela, desenvolve-se através de um estudo bibliográfico das teorias da justiça, partindo de Rawls (1997) e Walzer (2003), assim como da crítica de Bourdieu e Passeron (1982) e Dubet (2008a) sobre a reprodução e perpetuação das desigualdades sociais via desigualdades escolares.

Considerando as reformas efetuadas no ensino médio brasileiro por meio da Lei nº 13.415 (BRASIL, 2017), faz-se importante compreender as trajetórias que a justiça educacional tem percorrido, tanto para a aprovação da LDB/96 quanto para as suas modificações, a fim de perceber se os princípios de justiça, com atenção para os que se relacionam com

a educação, são de construção social e política, e se não estão isentos das relações que se efetivam em várias esferas da sociedade, agrupando interesses e interpretações coletivas e individuais. Tem-se, portanto, a possibilidade de debater teoria e realidade social em contextos atuais, visto que as reformas no ensino médio, definidas pela revisão da Lei, estão relacionadas às transformações turbulentas do cenário político brasileiro, através do polêmico *impeachment* da ex-Presidenta Dilma Rousseff, em 31 de agosto de 2016, levantando alegações de um golpe parlamentar. Nesse sentido, a LDB/96, em comparação com suas versões anteriores e suas modificações posteriores, representa um rico universo de pesquisa, sobretudo se considerada como material de síntese das ideias de justiça escolar que se tem definido para o Brasil, como por meio das lutas pelo direito à educação, afinal, não é comum encontrar trabalhos que busquem explorar essa possibilidade.

Conceituar Justiça é uma tarefa difícil, pois ela não é palpável, e sim uma abstração, um conceito normativo. Nem sempre é possível defini-la sem a utilização de outros termos descritivos, como a igualdade, por exemplo. Por essa razão, é mais coerente buscar conceituá-la através dos adjetivos que a rodeiam, de acordo com o contexto e os objetivos em questão: justo, injusto, desigual, igualitário, etc. Por ser um conceito normativo, a Justiça não deixa de criar juízos e valores. Assim, mesmo quando cercado por adjetivos que facilitam a compreensão e expressão do seu significado, o conceito de Justiça não se desliga da sua aplicação empírica e se modifica a partir das interpretações e usos (BOBBIO, 1995).

Apesar das dificuldades filosóficas e éticas na definição direta do que a Justiça significa, alguns teóricos conseguiram elaborar trabalhos significativos quando aliaram o conceito de Justiça a algum outro aspecto da realidade social. Existem muitos trabalhos que se empenharam nessa atividade, portanto, estes que são citados aqui representam apenas um recorte, considerando a relevância que apresentam quando relacionados aos estudos da justiça escolar e às possibilidades de tornar cada vez mais eloquente a análise empírica.

## O PERCURSO HISTÓRICO DA LDB/96 E AS LUTAS PELO DIREITO À EDUCAÇÃO

A LDB (BRASIL, 1996) contém esses sinônimos ou adjetivos citados acima: igualdade/igualitário, liberdade, pluralidade, diversidade, etc. Esses sinônimos estão em torno dos princípios de justiça que permeiam seu conteúdo e, principalmente, das relações políticas e sociais presentes em sua trajetória, redação e modificações, por isso é utilizada aqui como campo empírico de análise sociológica. Ela foi sancionada no fim do ano de 1996, mas sua trajetória, enquanto ideia, relacionada à necessidade de regulamentação e promoção de políticas voltadas à estrutura e desenvolvimento quantitativo e qualitativo da educação, foi perpassada por vários governos e concepções de Estado e sociedade.

Desde o colonialismo, é sabido que a educação não foi pauta para a preocupação e responsabilidade dos dirigentes, principalmente quando se considera a dicotomia escola para elite<sup>4</sup> e escola para pobres. Segundo Leão (2005), no sistema colonial, a lida com as práticas de ensino e formação era segregacionista, beneficiando apenas as elites, as quais, no fim das contas, não estudavam na colônia, e sim nos colégios religiosos da Europa. Os índios e os escravizados estavam fora do grupo privilegiado, e o único meio de educação tinha caráter catequizador.

Santos (2008, p. 86-87) descreve que, por mais de 210 anos (1549-1759, período encerrado pelas reformas pombalinas), a educação e a atuação hegemônica dos jesuítas perduraram no sistema de colonização. Eles representaram um fundamental dispositivo de socialização e educação para viabilizar a exploração econômica da colônia e disseminação da cultura europeia, aproximação e tentativa de aquietação dos indígenas e seus descendentes, além da criação de colégios para portugueses. Apesar da implementação de um projeto que tinha uma base “pedagógica”, um documento chamado “*Ratio Studiorum*”,

---

4 Neste trabalho, entende-se que as elites são grupos minoritários que se apropriam, na maior parte, dos aspectos da vida social, dos recursos mais valorizados, tais como o *status*, as propriedades, a cultura, o conhecimento, etc. Esses grupos, para Bourdieu (2012), estão em posições sociais que constituem o campo social, e as posições que eles ocupam refletem atributos que os distinguem.

de 1599, tinha propostas profundamente verticalizadas, sem nenhum respeito às culturas dos povos locais e pouco ou nenhum conhecimento das línguas faladas na colônia (no caso, o tupi-guarani).

No entanto, com a incorporação de alguns elementos nas relações sociais, como o avanço da lógica capitalista e a carência de formação da mão de obra para o melhor desempenho do trabalho, o padrão de educação tornou-se insuficiente (como se já não fosse) e ganhou lugar nas discussões políticas e nos projetos de desenvolvimento econômico.

Até 1808, basicamente, nada se tinha estabelecido, de fato, em relação à regulamentação de um sistema de ensino e de uma política educacional de caráter estatal. Segundo Piana (2009, p. 58), o objetivo dos colonizadores era apenas de exploração das riquezas da colônia e de enriquecimento da metrópole, realizado por meio de um modelo agroexportador de produtos primários. Por essa razão, o investimento em instituições de educação, em cursos de formação e em estruturação de um sistema político para além daquele já estabelecido em Portugal, só se fez necessário com a vinda da família real, em fuga, que acabou evidenciando novas necessidades estruturais, já que a precariedade assolava o território colonizado.

Ainda assim, basicamente, todas as mudanças e investimentos empregados não buscavam designar nenhum tipo de sistema de ensino, muito menos de políticas voltadas à educação. Foram transformações estruturais que continuaram beneficiando apenas às elites no poder e relacionadas somente aos quadros técnicos e administrativos.

Com a virada do século XX, após a Independência e a Proclamação da República, a educação passou a ser, efetivamente, pauta para o Estado, a partir das transformações econômicas impostas pelo avanço da globalização, da divisão do trabalho, da industrialização e pelos efeitos da crise mundial de 1929, por exemplo. Piana (Ibid., p. 63) destaca a importância de três grandes Conferências Nacionais de Educação, realizadas entre 1927 e 1929, em Curitiba, Belo Horizonte e São Paulo. Essas três conferências foram marcadas pela criação da Associação Brasileira de Educação (ABE), em 1924, a qual favoreceu a articulação de educadores, intelectuais e políticos, e estes puderam instigar as discussões acerca dos problemas na Educação.

Saviani (2015, p. 23-24) sinaliza a importância de um determinado proletariado, que ainda estava em formação, mas que já se apresentava combativo, influenciado pelas ideias anarquistas disseminadas pelos operários imigrantes, no começo do século XX. Segundo o autor, esses imigrantes não estruturavam partidos políticos, mas se organizavam ideologicamente em torno de uma imprensa operária, que publicava em português, espanhol e italiano. Também fundaram escolas e sindicatos, além de bibliotecas populares. Saviani esboça o surgimento do Partido Comunista do Brasil, em 1922, que se tornou Partido Comunista Brasileiro, PCB, em 1960, após legalizar-se juridicamente, como forma de trazer à tona a importância da participação da ideologia anarquista no meio operário, influenciada pela vitória da Revolução Russa, a qual deixou como contributos a resistência e a disputa pela hegemonia de ideias no âmbito político, influenciando as relações na esfera parlamentar.

Considerando as relações políticas e de poder, o autor descreve que, durante o período citado acima, o Poder Legislativo exerceu grande importância, pois, mais do que submisso ao Executivo oligárquico, ele foi utilizado como instrumento de manutenção do poder das oligarquias estaduais e do enfraquecimento das demandas federativas. A questão social era tratada como caso de polícia e as manifestações dos operários, na reivindicação de participação e decisões político-institucionais, eram reprimidas e desmobilizadas.

A partir de 1930, criaram-se as primeiras Universidades e instituíram-se algumas reformas nos outros níveis de ensino. Porém, o Brasil continuava ligado à agricultura, e os 16 cursos de Direito criados no país não se relacionavam com a necessidade de formação para o trabalho e desenvolvimento da economia. O Governo de Getúlio Vargas (1930-1945) foi marcado por medidas que visavam diminuir os impactos da crise mundial sobre os excedentes dos cafeicultores, “[...] sendo imposta a restrição das importações dos bens de consumo, pela falta de divisas, contribuindo consideravelmente com o fortalecimento da produção industrial” (Idem).

Ao assumir um perfil voltado à política de industrialização, emergiram novas configurações políticas e sociais, pois acrescentou-se à estrutura da sociedade brasileira uma burguesia composta pelos donos



das indústrias. Seguindo o fluxo de boa parte das nações do mundo, o Brasil, dessa forma, também expandiu o seu quadro de trabalhadores, inseridos nas novas configurações de produção e nos padrões de vida urbana, fatores decisivos para a transformação da cultura e das relações entre os indivíduos, por exemplo.

Nessa esteira de transformações observadas na década de trinta, dois marcos são importantes para compreender como as políticas voltadas à educação se articularam: a criação do Ministério de Educação e Saúde, em 1930, e as reformas incluídas na 3ª Constituição, de 1934 (Segunda República). Nesta, integraram-se as escolas primárias, secundárias e superiores, tornando gratuito e obrigatório o ensino primário e facultando o ensino religioso. Na mesma década, outorgou-se uma 4ª Constituição, em novembro de 1937, incluindo o ensino profissionalizante e deliberando que as indústrias e sindicatos seriam responsáveis pela formação dos operários e seus filhos, de acordo com suas áreas e especialidades.

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova<sup>5</sup>, de 1932, redigido por Fernando de Azevedo, em consonância com um grupo de intelectuais, homens e mulheres, tais como Cecília Meireles, Anísio Teixeira, Lourenço Filho, entre outros, reivindicava uma reconstrução da educação brasileira que tivesse grande alcance, criando um plano unificado dessas bases científicas para a educação. O manifesto teve considerada repercussão e foi incluído na Constituição de 1934, no artigo 150, o qual declarava que a União tinha a competência de promover um Plano Nacional de Educação que compreendesse todos os graus de ensino, além de coordenar e fiscalizar sua execução. Surtiu impacto também na conferência de poderes um Conselho Nacional de Educação, legitimado por Lei, cujo poder era elaborar um plano que deveria ser apreciado pelo Poder Legislativo, como forma de reconhecer sugestões para o melhoramento da educação, segundo avaliação dos intelectuais que compunham esse Conselho (BRASIL, 2013a, p. 62).

---

5 O Manifesto consistiu em um documento, divulgado em vários órgãos da imprensa brasileira, em março de 1932, o qual defendia princípios gerais que objetivavam modernizar o sistema educativo brasileiro. Apontava-se a necessidade de laicizar a educação, além de torná-la gratuita e de responsabilidade do Estado. Oponha-se à educação tradicional, sob a constatação de ausência de cientificidade em suas bases.

Seguindo essa perspectiva, é importante tencionar as investidas de Vargas para se manter no poder. De acordo com Saviani (2015, p. 25-26), impedido de se candidatar à reeleição nas eleições marcadas para o mês de janeiro de 1938, Vargas, que vinha sendo eleito provisoriamente por uma Assembleia Nacional Constituinte, outorgou<sup>6</sup> uma nova Constituição em 1937, e continuou no poder, agora como ditador. Com efeito, pode-se perceber que os princípios de justiça não pairam de maneira simplificada sobre a constituição dos modelos de Estado, mas são modelados de acordo com as relações de poder estabelecidas em diversos âmbitos das relações e grupos sociais. Vargas discursava contrariamente à democracia dos partidos, alegando que eles enfraqueciam a unidade da pátria e que o Congresso era inadequado e muito caro. O país precisava se ajustar, através do trabalho, aos organismos políticos e promover específica atenção ao desenvolvimento econômico.

Até a atual Constituição de 1988, promulgou-se a de 1946 e outorgou-se a de 1967 e a de 1969. Ademais, a Constituição de 1967, que se auto promulgou, atestou o compartilhamento de direitos constituintes do movimento militar de 1964. Essa movimentação política tanto era espelho das reações agitadas nas quais se encontrava o país, quanto era promotora de transformação nas formas de participação. O governo militar, que não considerava a participação popular nas tomadas de decisão, governando sob um sistema de opressão e de decisões internas, também se alicerçou em momentos de agitadas transformações de ordem ideológica no cenário dos projetos, os quais estavam sendo elaborados no âmbito do desenvolvimento para a modernização da economia.

De acordo com Piana (2009, p. 65), o cenário social pós-Segunda Guerra Mundial, em 1945, dentro do que se compreende como Estado populista, inclinado às ideias desenvolvimentistas, instigou reformas e reivindicações quanto à necessidade de uma escola pública, gratuita e de cunho universal. Esses movimentos tiveram repercussão no Congresso que, pressionado e instigado, acabou promulgando, em 1961, dezesseis anos depois, a primeira Lei de Diretrizes e Bases, nº 4.024/61 (BRASIL,

---

6 O termo outorgar é utilizado aqui para definir quando uma Constituição é estabelecida sem democracia, ou seja, sem a participação da sociedade na sua construção e aprovação. Promulgar, por sua vez, define-se pela participação da sociedade na escolha de seus representantes e estes, por meio de Assembleia Constituinte, consideram as vontades dessa participação e as transformam em leis constitucionais.

1961), uma importante medida de reconhecimento, por parte do Estado, das deficiências que o país possuía no âmbito da educação.

O ensino médio na LDB/61, Título VII, do capítulo I ao VI, compreendido como grau médio, era dividido entre ginásial e colegial, e pretendia dar prosseguimento à escola primária, provendo a formação de adolescentes. Para ingresso no primeiro ciclo, o ginásio, com duração de quatro séries anuais, era necessária a aprovação em exame de admissão, segundo o art. 36, a fim de comprovar satisfatório nível na educação primária, tendo o educando 11 anos completos ou que completasse essa idade no correr do ano letivo. O art. 37 regia o ingresso na 1ª série do ciclo colegial, com duração de, no mínimo, três anos, demandando a conclusão do ginásial ou equivalente. No entanto, vale ressaltar que não se atribuía ao Estado, em nenhum momento, a obrigação de manter e universalizar o ensino médio.

Elaborou-se um Plano Nacional de Educação, em 1962, a partir da vigência dessa Lei de Diretrizes e Bases, mas esse Plano não estava legitimado na forma de Lei, pois era apenas uma proposta do Ministério da Educação e da Cultura. O Plano era constituído por um conjunto de metas de caráter tanto quantitativo quanto qualitativo, a ser desenvolvido em um período de oito anos. Ele sofreu reformas nos anos de 1965 e 1966, com descentralização de ações, para estimulação de planos estaduais, e alteração na distribuição de recursos federais, voltados ao benefício de analfabetos com mais de 10 anos, que precisavam ser atendidos em ginásios (BRASIL, 2013a, p. 62).

A LDB/61 foi resultado de dois projetos: o primeiro, elaborado pelo Ministro da Educação, Clemente Mariani, foi engavetado e as discussões só retornaram em 1957, com o substituto Lacerda. Em sua versão final, a Lei nº 4.024/61 extinguiu a obrigatoriedade do ensino gratuito em nível primário, já que estabelecia que ele poderia ser ministrado pelo setor público e pelo setor privado (tópico de polêmica que se estenderá até as legislações seguintes, levantando questionamentos sobre a relação do Estado enquanto financiador de serviços privados no âmbito da Educação). Permitia-se que o Estado subsidiasse o ensino privado, tanto em relação às bolsas de estudo quanto em investimentos na infraestrutura das escolas. Vale lembrar

que, nesse período, a presidência estava nas mãos de Jânio Quadros. No entanto, este acabou renunciando, pressionado pelas exigências de fortes grupos, compostos por donos de bancos, aliados ao capitalismo dos Estados Unidos. De 1961 a 1963, assumiu João Goulart, que governou com bastante dificuldade, considerando o baixo crescimento econômico do país, baixa participação popular nas tomadas de decisão, apesar dos inúmeros movimentos, como o Movimento de Educação de Base, de 1958, e a inflação sem precedentes.

Apesar de, após o Golpe Militar, a participação do povo ter sido silenciada, o Estado ampliou o sistema de ensino, principalmente o universitário; criou redes de financiamento voltadas à pesquisa científica e pós-graduação; ensino obrigatório de oito anos que, anteriormente, funcionava com apenas quatro anos, etc.

Em 1971, um novo texto que definia as Diretrizes e Bases para a Educação foi levado ao Congresso, culminando na formalização da Lei 5.692 (BRASIL, 1971). Dessa vez, em uma alteração radical, com tramitação simples e rápida (a discussão e a votação no Plenário do Congresso Nacional ocorreram em um único dia, em julho de 1971), o Ensino do 1º e 2º graus foi transformado em nível profissionalizante, tornando obrigatória a profissionalização dos egressos. O Governo de Emílio Médici, sob o argumento de que era necessário alimentar a industrialização do país e a expectativa de crescimento, justificou a mudança, visto que priorizava o formato anterior, voltado ao ensino propedêutico (preparação para o ensino superior), como muito verbal e acadêmico, formando jovens que não contribuíam para o desenvolvimento do país e que não alcançavam uma formação suficiente para exercerem uma profissão.

Os anos decorrentes (BELTRÃO, 2017) refletiram o peso da pressão na tomada dessa reforma. Para transformar o Ensino do 1º e 2º graus em um ensino técnico, a reforma iria requerer mais investimentos em infraestrutura, que deveria ser suficiente para manter as propostas de aproximadamente 100 habilitações, tais como: técnico em enfermagem, em edificações, contabilidade, agropecuária, entre outros. No entanto, na contramão da reforma, os governos militares, desde o golpe de 1964, tinham como política a contenção dos gastos do Estado com a Educação.

Faltavam profissionais para a execução da proposta de ensino, assim como infraestrutura e equipamentos.

A reforma educacional de 1971 também mexeu na organização das escolas. Até então, a educação básica era dividida em primário e ensino médio. Foi com a reforma que o 1º e 2º graus foram criados. O 1º grau uniu o primário e o ginásio, somando oito anos, de acordo com o art. 18 (BRASIL, 1971), exigindo que o/a estudante tivesse, no mínimo, 7 anos de idade (art. 19); e o 2º grau ficou organizado entre três e quatro séries anuais (art. 22). O ensino do primeiro grau se fazia obrigatório e gratuito dos 7 aos 14 anos, de acordo com o art. 20, e ao ensino do 2º grau não se fazia menção de obrigatoriedade.

A referida Lei, além de tornar obrigatório o ensino técnico, também ficou marcada por facultar o ensino religioso (art. 7, parágrafo único) e de dar abertura para um regime de cooperação com as empresas, a fim de criar possibilidades de estágio para os/as estudantes (art. 6). Previa, também, financiamento do Poder Público às iniciativas privadas de ensino, segundo o art. 45.

Após alguns anos de críticas e de evidentes dificuldades de implantação, o governo do último presidente militar, João Figueiredo, sancionou a Lei nº 7.044 (BRASIL, 1982), a qual extinguiu o caráter obrigatório do ensino técnico. A expressão “qualificação para o trabalho” foi, portanto, substituída pela expressão “preparação para o trabalho”. Além de todas as dificuldades estruturais, constou-se que houve um empobrecimento na formação voltada à cultura geral, da orientação para o ingresso em cursos superiores e da ausência de relação direta entre as formações técnicas e as demandas de mercado.

A LDB/96 (BRASIL, 1996) e seu conteúdo original são reflexo de muitos anos de baixa participação popular nas tomadas de decisão no Governo dos militares, e do sufocamento do sistema opressivo após 21 anos de vigência do golpe. Foram fundamentais para consolidar essa transição do sistema autoritário para o democrático a promulgação da Constituição de 1988 (BRASIL, 1988) e a eleição direta para Presidência da República em 1989. A participação de estudantes, professores/as, intelectuais, movimentos sociais organizados, já mencionados, foi

imprescindível para a inquietude mantida quanto ao silêncio imposto à sociedade civil durante grande parte da história do Brasil.

Nesse processo, a Constituição de 1988 se faz importante, pois consolida, por Lei, através do artigo 214, a regulamentação e a obrigatoriedade de se instituírem Planos Nacionais em longo prazo, como meio de garantir estabilidade às iniciativas de Governo no âmbito da Educação. A LDB/96 também assegura, nos artigos 9º e 87º, que está resguardada à União a construção do Plano em regime de trabalho e que considere as colaborações dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Além disso, o Plano deve estar em sintonia com a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos<sup>7</sup>.

## A LDB/96 E OS PARÂMETROS PARA O ENSINO MÉDIO: PRINCÍPIOS DE JUSTIÇA ESCOLAR DO TEXTO ORIGINAL E A LEGISLAÇÃO VIGENTE

A LDB/96 (BRASIL, 1996) representa uma fronteira, apesar de ainda não ser completa e de não atender a todas as demandas que a educação brasileira requeria e requer, entre diversas épocas complexas e conturbadas da história da educação no Brasil, incluindo períodos coloniais, imperiais, ditatoriais, de “democracia restrita”, como descreve Saviani (2015)<sup>8</sup>, do fim do Estado Novo até o golpe militar, e de processos de redemocratização, por meio de eleições diretas. A partir dela, a estrutura de ensino passou a vigorar como: educação básica, formada pela educação infantil, fundamental e ensino médio; e a educação superior, segundo o art. 21. O Ensino Fundamental ganhou

---

7 Elaborada pela Conferência de Jomtien, realizada entre 5 e 9 de março de 1990, pela UNESCO, na Tailândia. Em síntese, tinha como metas satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de crianças, jovens e adultos, erradicar o analfabetismo e universalizar o acesso (gratuito e obrigatório) à escola na infância. É importante mencionar, também, a Declaração de Dakar, firmada dez anos depois da Conferência de Jomtien, no Senegal. A declaração é definida como um marco para a avaliação e manutenção do compromisso das metas de Educação para Todos no âmbito dos projetos de Estado, não apenas de Governo. Afirmou-se que, diante do compromisso sustentado e dos progressos alcançados em muitos países, seria inaceitável ainda ter, no ano de 2000, 113 milhões de crianças sem acesso ao ensino primário, 880 milhões de adultos analfabetos e a discriminação de gênero na constituição dos sistemas educacionais.

8 “[...] era uma experiência democrática da qual estavam ainda distantes as massas populares. Tratava-se, pois, de uma democracia restrita às elites” (p. 51).

caráter de obrigatoriedade e de gratuidade (art. 4), sendo reconhecido como um direito público subjetivo (art. 5). Isto é, “[...] podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída, e, ainda, o Ministério Público, acionar o Poder Público para exigi-lo”.

O ensino médio, por sua vez, estava definido como “progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade”, em relação aos níveis anteriores. Com a Lei nº 12.061 (BRASIL, 2009a), elaborou-se uma nova redação ao inciso II do art. 4, especificando a universalização dessa etapa na educação básica. Já no art. 10, inciso VI, determinou-se como obrigação dos Estados a segurança e a oferta do ensino médio a todos/as que o demandassem.

Essa redação permaneceu em vigência até a aprovação da Lei nº 12.796 (BRASIL, 2013b), que resumiu a obrigatoriedade e gratuidade (dos 4 aos 17 anos) do ensino médio no inciso I, incluindo-o como trajetória da educação básica. Nos incisos IV e VIII do art. 4, outro ponto foi fundamental para garantir que aqueles/as que não concluíssem na idade própria, pudessem ter a garantia de acesso obrigatório e gratuito, pois se estabeleceu que, em todas as etapas da educação básica, o atendimento deveria estar garantido por meio de programas suplementares, de transporte, alimentação, material didático-escolar e assistência à saúde. A referida Lei alterou, também, a redação do art. 5, incluindo o ensino médio como constituinte da educação básica, a fim de conferir o acesso como direito público subjetivo.

A Emenda Constitucional nº 59 (BRASIL, 2009b), alterou os incisos I e VII do art. 208 da Constituição Federal, com o objetivo de consolidar o que já havia sido modificado na LDB, em relação à oferta gratuita e obrigatória dos 4 aos 17 anos, inclusive para os que estivessem fora da idade própria, e acerca dos programas suplementares, respectivamente. Essa Emenda também foi fundamental para consolidar o Art. 214, que estabelece

[...] o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento

do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas [...].

A LDB/96 instituiu a década da Educação e, por meio dos artigos 9º, inciso I, e 87, § 1º, em consonância com o Art. 214 da Constituição de 1988, determinou a elaboração de um Plano Nacional que foi entregue em 1997, aprovado e colocado em vigência por dez anos. A Constituição Federal de 1988 e a LDB/96 são resultados diretos da abertura democrática do Estado brasileiro, e acabaram se tornando ferramentas essenciais para a garantia de investimentos na Educação básica, com vistas à sua universalização.

Esse contexto de redemocratização nas estruturas do Estado possibilitou expandir a compreensão da justiça educacional por meio das lutas pelo Direito à Educação. Obviamente, como já explanado, o Direito à Educação na história do Brasil não está desligado dos interesses pela formação destinada ao trabalho, como principal ponto para a demanda de acesso à escola formal. No entanto, é de se considerar que, apesar desse aspecto, a LDB/96 e a sua legislação, perpassada por movimentos sociais, por Conferências Nacionais e Internacionais, ideias de grupos intelectuais organizados, entre outros agentes e diálogos, apontam para um avanço na elaboração de Planos e de monitoramento de um Direito que foi sendo reconhecido como essencial para a formação cidadã e para a participação nas decisões políticas.

Dentre esses planos, destaca-se o PNE vigente, aprovado pela Lei nº 13.005 (BRASIL, 2014), com vigência entre os anos de 2014 e 2024. Esse plano é monitorado pelo Ministério da Educação, pela Comissão de Educação da Câmara de Deputados, pela Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado Federal, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e pelo Fórum Nacional de Educação (FNE), a fim de preservar suas metas e garantir a luta pela erradicação do analfabetismo, a universalização do atendimento escolar, a superação das desigualdades educacionais e das discriminações.

É fator importante de destacar, também, a vigência dos governos propulsores das leis citadas acima, voltados à elaboração de políticas



que reconhecem no Estado a responsabilidade de manter e garantir uma educação pública de qualidade. Os governos Lula e Dilma, respectivamente, estiveram voltados ao atendimento de demandas acerca da inclusão curricular de História e cultura Afro-brasileira e indígena, da expansão das Universidades Públicas (além do financiamento de bolsas em instituições de ensino superior de iniciativa privada) e do reconhecimento dado a essas Universidades como mecanismos de formação de profissionais responsáveis pela qualidade do Ensino Básico e da sua universalização, como acrescentou a Lei nº 13.174 (BRASIL, 2015). Esses governos estão relacionados com a sanção das Leis nº 12.061 (BRASIL, 2009a) e 12.797 (BRASIL, 2013b), que se comprometeram com a universalização do ensino básico e com a definição deste enquanto direito público subjetivo.

## A JUSTIÇA ESCOLAR SOB A FACE DO DIREITO À EDUCAÇÃO: A REFORMA DO ENSINO MÉDIO

Adiantou-se, no início, que a definição do conceito de justiça se mostrava complicada pelo seu caráter normativo e abstrato. Assim, para uma melhor compreensão sobre o que se entende por uma escola justa, tendo a LDB/96 como campo de análise empírico, com ênfase em sua edição mais atual, por meio da reforma do ensino médio, pela Lei nº 13.415 (BRASIL, 2017), articula-se um diálogo entre Rawls (1997) e Walzer (2003), cujo objetivo é obter ferramentas analíticas de interpretação das mudanças em questão. Apropria-se, também, do debate de Dubet (2008a) e Bourdieu e Passeron (1982) a respeito das injustiças escolares, providas pela lógica do mérito, tendo na escola um ambiente de legitimação e metamorfose das desigualdades sociais em desigualdades escolares.

A teoria de justiça de Rawls (1997) se faz importante pelo fato de ela retomar o interesse às questões de justiça em uma reflexão política do conceito. O autor discorre, de maneira geral, sobre ideias de igualdade e equidade em torno de um esforço teórico de conceituar uma

sociedade justa. Seu ponto chave está relacionado a uma mudança de paradigma, sobretudo ao propor que o núcleo das concepções de justiça não deveria estar destinado aos indivíduos, e sim às instituições sociais. Isso quer dizer que Rawls infere que o destino de sucesso ou fracasso das pessoas estava sob a responsabilidade e empenho das instituições, que manejavam a justa distribuição dos bens primários.

A atual LDB pode ser pensada nesse sentido, pois confere ao Estado a obrigação de garantir alguns princípios e fins centrais para o ensino da educação nacional em seu art. 3 (BRASIL, 1996), que também estão inclusos na Constituição Federal (BRASIL, 1988), no artigo 206. Esses princípios dialogam com as categorias normativas que rodeiam o conceito de justiça (BOBBIO, 1995) e incorporam ao Direito à Educação, por meio da igualdade de acesso e permanência, além dos outros evidenciados, o sentido da justiça educacional que se busca explorar aqui. São estes princípios:

- I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II – liberdade para aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- IV – respeito à liberdade e apreço à tolerância [...].

Rawls (1997) destaca uma concepção alternativa de igualdade de oportunidades em educação, pois, diferente dos liberais clássicos, o autor propõe uma flexibilização dessa igualdade ao assumir que existem disparidades de capacidades e de possibilidades econômicas entre os sujeitos. Portanto, propõe uma igualdade equitativa das oportunidades, na qual a equidade se define pela distribuição dos bens primários a partir de uma preocupação das instituições com os menos favorecidos.

Para ele, as pessoas não são merecedoras dos seus talentos e, justamente por isso, esses talentos não poderiam guiar a justa distribuição dos bens sociais. Isto é, se os talentos são arbitrários, logo, não poderiam ser fator de definição de qualidade entre as pessoas. Pelo contrário, as instituições (neste caso específico, a escola e a Educação) deveriam guiar os princípios de justiça, reconhecendo que existem as arbitrariedades de talentos, além de uma loteria social, influenciada pelos contextos e pela

ação das pessoas, de forma a construir dispositivos que equilibrem as relações e promovam aos menos favorecidos possibilidades concretas de desenvolvimento das suas habilidades e de posicionamento igualitário em relação aos outros.

A percepção de Rawls quanto às desigualdades sociais e de talentos pode ser associada às críticas de Bourdieu e Passeron (1982) à escola, enquanto legitimadora das desigualdades escolares, em particular ao conceber como iguais indivíduos diferentes em suas heranças sociais. Nessa perspectiva, considera-se que é na escola que se transforma o capital econômico das famílias em capital cultural. De outro modo, quanto mais abastada a família for, mais facilidade terá no acesso à cultura; na compreensão dos processos construídos pela escola, nas suas normas, nas estratégias de sucesso, etc. Os autores também destacam que o currículo escolar carrega e atua como uma violência simbólica, pois distribui para todos uma base cultural que é construída, sobretudo sob a supervisão das elites, legitimando suas ideias e modos de ser.

Ao tratar como iguais aquelas e aqueles que são diferentes em suas heranças, a escola acaba por privilegiar, ainda mais, os/as que já são privilegiados/as. O currículo brasileiro é, inegavelmente, reflexo dessa imposição elitista, tanto que a legalização do Direito à Educação só passou a ser pauta para o Estado a partir do avanço da lógica capitalista, que requereu melhor formação dos/as trabalhadores/as para atender às novas demandas técnicas.

A igualdade equitativa das oportunidades não é considerada de forma direta e aprofundada na LDB/96, apesar de terem sido efetuados consideráveis avanços no que diz respeito às diretrizes que reconhecem a necessidade de uma educação especial para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação; na garantia de conclusão da educação básica para aqueles/as que não conseguiram concluir na idade própria; e nas lutas pela diversificação dos conteúdos curriculares, na busca pelo aprofundamento intelectual e no respeito às diferenças sociais, culturais e étnico-raciais.

É de se destacar que houve avanços, também, quanto a essa igualdade equitativa por meio de outras políticas, tais como as políticas

de cotas raciais para ingresso no nível superior, de assistência estudantil àqueles/as com maior vulnerabilidade social, e de prioridade de acesso à educação superior aos/às estudantes de escolas públicas. No entanto, no âmbito do acesso ao ensino médio, as lutas pelo Direito à Educação no Brasil ainda se situam no sentido da universalização, e têm reconhecido que as heranças sociais desiguais entre os indivíduos são fatores-base para compreender as dificuldades no alcance das metas.

Ainda tencionando o direito de acesso e permanência no sistema de ensino, é possível problematizar a reforma do ensino médio, Lei nº 13.415 (BRASIL, 2017), observando o que se sancionou, recentemente, para a última etapa da educação básica. A referida Lei, ao alterar o art. 36 da LDB/96, acrescentando ao currículo do ensino médio uma flexibilização por meio de itinerários formativos, ofertados de acordo com as possibilidades dos sistemas de ensino, torna imprecisa e de dúvida interpretação a igualdade de condições de acesso, garantida pelo inciso I do art. 3 da LDB/96 e do art. 206 da Constituição Federal de 1988. Nesse sentido, se se considera que o ensino médio, assim como toda a educação básica, é um direito público subjetivo, obrigatório e garantido pela legislação, não se pode reformá-lo e transformá-lo em uma expectativa, dependente das possibilidades de oferta do sistema de ensino em questão.

Seguindo essa linha de análise, Walzer (2003) propõe algumas ferramentas que possibilitam compreender essa reforma, ao considerar, divergindo de Rawls (1997) em alguns pontos, a justiça como esférica e pluralista. O autor disserta sobre três aspectos básicos para conceituar a justiça plural: bens sociais distribuídos por motivos, normas e agentes diversos; interpretações variadas dos próprios bens, como produtos das particularidades da história e da cultura; atenção às relações de monopólio dos bens, da metamorfose que o sentido de monopólio sofre e da variação de grupos que se beneficiam desses bens concentrados.

A reforma do ensino médio em itinerários formativos vem acompanhada de um acréscimo (que não é novidade para as legislações brasileiras, principalmente para a revogada LDB de 1971), no inciso V do art. 36, que é a possibilidade, a critério dos sistemas de ensino, § 6º, de uma formação técnica e profissional na rede regular. Há, também,

uma expansão da carga horária, por meio de uma Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, citada no art. 13, e regulamentada do art. 14 ao art. 20. Essa carga horária, segundo o parágrafo primeiro do art. 24, deverá ser aumentada no ensino médio, progressivamente, de 800 horas para 1400 horas.

Em apropriação das ferramentas de Walzer (2003) citadas acima, é importante considerar que essa reforma se deu logo após o *impeachment* polêmico de uma Presidenta eleita, em meio a muitas manifestações sociais, protestos de grupos organizados contra e a favor da denúncia dos crimes atribuídos à Presidenta, e do rompimento brusco entre o partido da Presidência (PT) e o partido aliado (PMDB), chapa do Vice-presidente. Logo, destaca-se a transformação do cenário político pela mudança das bases de governo e da ação de outros agentes, incorporados pelo estabelecimento de outras alianças que, em resultado, reinterpretaram a função do bem social, que é a Educação, especificamente a fase relativa ao ensino médio. Através dos mecanismos de poder do Estado, instituíram-se novas interpretações para a estrutura dessa etapa da educação básica.

O referido autor enfatiza que as diferentes comunidades políticas avaliam seus bens de maneiras diferentes e produzem sentidos na distribuição desses bens que não são universais, afinal, a justiça é produzida pela história e pelas relações entre as pessoas, não sendo realizada de uma só maneira. A evidência disso está presente na descrição anterior às leis mais recentes, as quais atribuem ao ensino médio algo que não tinha sido reconhecido anteriormente, o caráter de universalização e de direito público subjetivo, além da garantia aos que não estivessem em idade própria do direito de concluírem a educação básica. Isso está atrelado à redemocratização do Estado e à intensificação das lutas pelo direito à educação.

No entanto, com a reforma do ensino médio, sob a justificativa de que é necessário modernizar sua estrutura, a fim de atender às demandas “modernas” do mundo globalizado, tenciona-se um velho discurso que alia à última etapa da educação básica a necessidade de formar jovens para atender às demandas do avanço técnico e profissional do país. O currículo, se pensado a partir da interpretação bourdieusiana, atua, portanto, como forma de moldar os interesses das classes dirigentes,

voltados ao crescimento econômico, visualizando, nesse caso, os/as discentes em suas potencialidades de capital humano. É na base e estrutura curricular que as elites dirigentes encontram a possibilidade de provimento dos interesses políticos, alterando-a conforme os vínculos que vão se estabelecendo ou se dissolvendo.

## ENCAMINHAMENTOS FINAIS

Todas essas referências auxiliam na composição do conceito de escola justa, inclusive na análise dos princípios de justiça contidos na atual versão da LDB/96 e em suas versões anteriores. Dubet (2008a) conceitua a justiça no âmbito escolar, analisando, no contexto francês, a forma com a qual se concebeu o sistema escolar, tendo em vista a abertura da educação às massas populares. O autor considera que a escola atua sob a lógica da competição entre os alunos que alcançam o sucesso e aqueles que não conseguem produzir e nem se desenvolver de acordo com as avaliações às quais são submetidos. Dessa maneira, problematiza o sistema, pois este produz mais injustiças do que reconhece, de fato, os méritos de cada um. Mesmo quando se consegue reconhecer esses méritos (ou chegar mais perto disso), por meio do aperfeiçoamento das formas de avaliar o desenvolvimento de cada um, continua a se produzir injustiças por considerar como iguais indivíduos que são diferentes em suas heranças familiares, classe, raça/etnia, grupo social, gênero e sexualidade, etc.

Os itinerários formativos sancionados pela reforma do ensino médio, mesmo que possibilitem ao indivíduo a oportunidade de escolher quais percursos se adequam aos seus interesses, limitam o direito de acesso ao ensino às possibilidades das instituições que proverão os esquemas curriculares. Em consonância com a responsabilidade das instituições na distribuição equitativa dos bens sociais, propostos por Rawls (1997), questiona-se se as instituições escolares conseguirão, dentro das suas possibilidades, oferecer de forma equitativa, reconhecendo

as demandas de cada discente, os itinerários requisitados. Ademais, o mérito e as heranças familiares constituirão, ainda, a base do sistema, perpetuando as desigualdades sociais por meio do tratamento igual aos indivíduos diferentes em suas condições de acesso e permanência. Nesse aspecto, Dubet considera a conduta das famílias como fundamentais para a propensão ao sucesso, pois o capital cultural e econômico dos pais influencia diretamente na orientação das trajetórias:

Sabemos, por exemplo, que as condutas das famílias são de mais a mais estratégicas e utilitaristas, pois os pais sabem que as *performances* escolares de seus filhos são decisivas em relação ao acesso ao emprego: as demandas seletivas são cada vez mais precoces, as escolhas de utilidade levam a escolhas culturais e intelectuais e aqueles que não podem se orientar no labirinto do mercado escolar são fortemente penalizados, enquanto se desenvolvem os cursos e apoios privados (DUBET, 2008b, p. 388).

A justiça escolar no ensino médio brasileiro se mostra, ao longo da história da educação brasileira, passível dos interesses políticos, logo, vinculada às concepções de grupos específicos. A educação como direito não atua no sentido primordial da formação humana e cidadã, mas como ferramenta de realização de projetos econômicos e ideológicos. Nesse sentido, pode ser visualizada como manipulável e flexível, tendo nas experiências entre os indivíduos concretos e seus grupos o espaço para a reinterpretação de seus sentidos e finalidades. Assim, é de se considerar que, mesmo tendo-se construído uma legislação que assegure os direitos requeridos historicamente, as modificações subsequentes também configuram uma história não cristalizada da elaboração das leis e da legitimação das ideias (re)incorporadas nos cenários.

Mais uma vez, a dualidade mal resolvida entre os âmbitos do público e do privado são revigoradas nas discussões sobre a reforma do ensino médio. Ao dar abertura ao ensino técnico e profissionalizante no ensino médio normal, por meio do inciso I, parágrafo 6º, art. 6, sobre “a inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação”, a Lei nº 13.415 (BRASIL, 2017) cria uma brecha

para o financiamento do “setor produtivo”, a fim de gerar espaços de formação, mais do que equipar as instituições públicas.

Outrossim, o investimento em outras iniciativas, que não as públicas, também é viabilizado por meio de convênios, cuja intenção é cumprir as exigências da reforma, segundo o parágrafo 11º do art. 6, no qual se define que “para efeito de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento”. Os investimentos públicos não só permanecem vinculados à iniciativa privada em um sentido material, mas se conectam com ideias de grupos empresariais, tornando questionável o investimento de recursos que pertencem a todos em iniciativas de coletivos privados.

Isso tem sido observado não apenas a partir da reforma do ensino médio, mas ao longo de diversas políticas públicas criadas para expandir as vagas no ensino superior e na formação tecnológica, mas que não foram destinadas à melhoria da qualidade das instituições públicas em diversos aspectos, e sim na iniciativa privada. Motta e Frigotto (2017, p. 360-361) problematizam essa questão, a exemplo da expansão das vagas na educação profissional, em 2012, através da disponibilização de oito milhões de matrículas pelo PRONATEC. Os autores apontam um levantamento que revela que quase a totalidade de dois bilhões de reais de recursos públicos foram destinados ao setor privado, no intuito de financiar cursos de curta duração para trabalho não complexo.

Como na LDB/71 (BRASIL, 1971), a reforma do ensino médio não considerou a necessidade de investimento público na infraestrutura das instituições públicas, de modo a atender, em outro momento, um projeto de reestruturação curricular com fins de formação técnica. Além disso, caracterizou-se por meio de uma Medida Provisória, nº 746 (BRASIL, 2016).

Tanto a flexibilização curricular quanto a expansão das matrículas gratuitas do ensino médio integrado à educação profissional são objetivos elencados pelo PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014), registrados na meta



3 (3.1 e 3.7, respectivamente). No entanto, sob regime de uma Medida Provisória, que caracteriza urgência na aprovação de determinada legislação, desconsidera-se, efetivamente, o histórico de como as políticas educacionais têm sido aprovadas desde a LDB/96, com um regime de diálogo e de elaboração discutida entre as instituições e diversos setores da sociedade.

A título de conclusão, pode-se considerar que a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, de 1996, registra muitos avanços éticos para a construção de uma escola justa. Esses avanços foram elencados ao longo do trabalho, primeiro, como resultado do engajamento político e social nas demandas públicas pelo Direito à educação, que moldam os princípios de justiça nas bases legais do país; segundo, por meio de leis que acrescentaram tópicos específicos, a fim de engajar a luta dos movimentos negros e indígenas na efetivação de um currículo antirracista; e da regulamentação de uma educação inclusiva e especial, tanto para pessoas com deficiências físicas, altas habilidades, transtornos globais do desenvolvimento e superdotação, quanto para os/as que não concluíram na idade certa.

No entanto, a igualdade de acesso ao ensino permanece ameaçada pelas desigualdades sociais e pelas reformas que se elaboram para a educação, as quais possuem um viés pouco democrático e sem grande planejamento de aplicabilidade. No caso da reforma do ensino médio, ao invés de se investir na qualidade e universalização da oferta, bem como na seguridade do direito à aprendizagem, tem-se regulado modificações que enxergam o currículo (enquanto estrutura de conteúdo) e a carga horária de maneira quantitativista em relação ao potencial capital humano a ser incentivado nos/as estudantes, sem a preocupação com as barreiras que os méritos desiguais impõem à consolidação de uma educação para a cidadania, para a produção do conhecimento, do trabalho complexo, da emancipação política e de uma educação que caracterize, de fato, um projeto de nação.

## REFERÊNCIAS

BOBBIO, Norberto. **Dicionário de política**. 8. ed. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 1995.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 16. ed. Rio de Janeiro, RJ: Bertrand Brasil, 2012.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

BRASIL, Leis, etc. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional e legislação complementar**. 6. ed. São Paulo: EDIPRO, 2013a.

BRASIL. Lei nº 4.014/61. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 20 dez. 1961.

\_\_\_\_\_. Lei nº 5.692/71. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 11 ago. 1971.

\_\_\_\_\_. Lei nº 7.044/82. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 out. 1982.

\_\_\_\_\_. Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394/96. Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996.

\_\_\_\_\_. Lei nº 12.061. Altera o inciso II do art. 4º e o inciso VI do art. 10 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, 27 out. 2009a.

\_\_\_\_\_. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que

trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. **Presidência da República Casa Civil**. Brasília, 2009b. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm). Acesso em: 27 nov. 2017.

\_\_\_\_\_. Lei nº 12.796. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 4 abr. 2013b.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.005. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 jun. 2014.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.174. Insere inciso VIII no art. 43 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, 21 out. 2015.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.415/17. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 fev. 2017.

BELTRÃO, Tatiana. Reforma tornou ensino profissional obrigatório em 1971. **Senado Notícias**, 03 mar. 2017. Disponível em <<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2017/03/03/reforma-do-ensino-medio-fracassou-na-ditadura>>. Acesso em: 27 nov. 2017.

DUBET, François. **O que é uma escola justa?** a escola das oportunidades. Tradução Ione Ribeiro Valle. São Paulo: Cortez, 2008a.

\_\_\_\_\_. Democratização escolar e justiça da escola. **Educação**, Santa Maria, v. 33, n. 3, p. 381-394, set./dez. 2008b.

LEÃO, Silse Teixeira de Freitas Lemos. Breve análise sócio-histórica da política educacional brasileira: ensino fundamental. In: JORNADA DE POLÍTICAS PÚBLICAS, 2., 2005, São Luís/MA. **Anais eletrônicos...** São Luís/MA: UFMA, 2005. Disponível em: <[http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinppIII/html/Trabalhos2/Silse\\_Teixeira\\_Freitas\\_Lemos\\_Le%C3%A3o175.pdf](http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinppIII/html/Trabalhos2/Silse_Teixeira_Freitas_Lemos_Le%C3%A3o175.pdf)>. Acesso em: 27 nov. 2017.

MOTTA, Vânia Cardoso da; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 355-372, abr.-jun., 2017.

PIANA, Maria Cristina. As políticas educacionais: dos princípios de organização à proposta de redemocratização. In: PIANA, M.C. **A construção do perfil do assistente social no cenário educacional** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

RAWLS, John. **Uma teoria da justiça**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

SANTOS, Clóvis Roberto dos. **Direito à Educação: a LDB de A a Z**. São Paulo: Avercamp, 2008.

SAVIANI, Demerval. **Política e educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino**. 7. ed. Campinas, SP: Autores associados, 2015.

WALZER, Michel. **Esferas da justiça: uma defesa do pluralismo e da igualdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

# POSFÁCIO

## SOBRE LUCY

Os questionamentos sobre a nossa própria essência são tão antigos quanto os primeiros registros das sociedades humanas. Charles Darwin ao descrever a teoria da evolução acrescentou mais uma dimensão de respostas, a biológica. Pelo fato de sermos seres vivos estamos também sob as regras evolutivas e portanto, temos uma “origem biológica”, assim como todos os demais seres vivos do planeta. Desde que a teoria foi proposta e amplamente aceita por cientistas ao redor do mundo, iniciou-se uma busca pela ancestralidade humana enquanto espécie: *Homo sapiens sapiens*.

A teoria evolutiva atual é bem distinta daquela proposta por Darwin uma vez que a teoria atual conta com informações genéticas sobre os organismos vivos. No entanto, os fósseis são estruturas biológicas mineralizadas e portanto o DNA já não está mais disponível. Através de métodos de comparação morfológica entre diferentes espécies e a datação geológica dessas jazidas os cientistas podem tecer hipóteses acerca da história evolutiva dos seres vivos, e claro, da nossa própria espécie utilizando espécies fósseis e atuais.

A descoberta de um esqueleto quase completo de um hominídeo, em 1974 por um grupo de antropólogos chefiado por Donald Johanson em uma jazida fóssil da Etiópia revelou um novo capítulo da história evolutiva da nossa espécie. Apesar de pertencer à um gênero distinto: *Australopithecus*. A descoberta, datada de mais de 3 milhões de anos, trouxe informações muito interessantes sobre o bipedalismo, ou seja, sobre a forma como nos locomovemos, sobre os nossos dois pés, o que nos diferencia de maneira bastante distinta dos atuais grandes símios como os Gorilas e os Orangotangos. Antes mesmo de receber seu nome científico, o esqueleto foi chamado pelos antropólogos de Lucy, por se tratar de uma fêmea adulta, em homenagem à uma música: Lucy in

the sky with Diamonds dos Beatles que os mesmos ouviam enquanto catalogavam a descoberta no acampamento.

A relevância de Lucy está no fato dela compartilhar características morfológicas tanto com chimpanzés (membros superiores) quanto com humanos atuais (ossos da pélvis, joelhos, tornozelo e pés) reforçando a ideia de que de fato temos uma origem evolutiva aqui mesmo no nosso planeta e que estamos submetidos aos mesmos fatores evolutivos que os demais seres vivos e que de fato, o continente africano é o berço de muitas linhagens evolutivas que levaram ao gênero *Homo* e conseqüentemente à nossa própria espécie.

Os homínídeos, incluindo nossa espécie, migraram da África para a Ásia e Europa, e alguns milhões de anos depois conseguiram chegar à América. Conquistaram ilhas distantes, chegaram inclusive aos polos, se estabeleceram e se diversificaram. A diversidade cultural e linguística aparece e essas populações se tornam cada vez mais diferenciadas. São um resultado humano às diferenças ambientais e sociais estabelecidas fazendo com que tenhamos grande sucesso, enquanto espécie, em conquistar os mais diversos ecossistemas do nosso planeta.

Essa grande diversidade inata de nossa linhagem evolutiva nos permite lançar múltiplos olhares à uma mesma problemática, propor diferentes soluções para um mesmo problema, construir novos saberes, trocar experiências sociológicas, filosóficas, educacionais e tecnológicas, construir novas perspectivas cognitivas e garantir a o espaço à pluralidade.

València, primavera de 2019  
*Pamella Brennand*

# **SOBRE OS AUTORES**

**Adriana Valéria dos Santos Diniz** é Doutora em Educação (Universidade de Valência, reconhecido no Brasil pela UFC, 2011). Graduada em Pedagogia (UFPB, 1994). É professora da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Tem experiência na área de Gestão Educacional atuando como professora/pesquisadora do Mestrado Profissional em Gestão das Organizações Aprendentes e do Mestrado Profissional em Políticas, Gestão e Avaliação da Educação Superior da UFPB. No projeto Africanidade, ministrou, com Neroaldo Pontes de Azevedo, a disciplina de Gestão de Projetos. Exerceu diversos cargos: Secretária Municipal de Educação de Bayeux (2017), Secretária Adjunta de Educação e Cultura do Estado do RN (2011), Secretária Municipal de Educação e Cultura de João Pessoa (2003 - 2004). Atuou na Coordenação do Projeto Escola Zé Peão (UFPB e Sintricom), de 1991-1995. Temas de pesquisa: gestão da educação pública, educação de jovens e adultos, aprendizagem ao longo da vida e teoria da biograficidade. E-mail: [adrianavsdiniz@hotmail.com](mailto:adrianavsdiniz@hotmail.com)

**Aloirmar José da Silva** é Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba. Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Gestão nas Organizações Aprendentes da Universidade Federal da Paraíba. Especialista em Gestão e Orientação Educacional pela FIAVEC; Especialista em Diálogo das Religiões pela FAJE. Formado em Filosofia pelo Instituto de Filosofia e Teologia da Arquidiocese de Vitória; Bacharel em Serviço Social pelo Centro Universitário Católico de Vitória; Licenciado em Pedagogia pela FIAVEC. Possui experiência profissional com a docência no Ensino Superior e com a Gestão Escolar na Educação Básica, atuando como Analista Educacional e como Gestor Escolar em diferentes estados brasileiros. É Pesquisador da Rede Interdisciplinar de Estudos sobre Violências - RIEV. E-mail: [aloirmar@hotmail.com](mailto:aloirmar@hotmail.com)

**Antônio Corsino Tavares Rodrigues** é Licenciado em Ensino de Química, pela Universidade de Cabo Verde (2011). Especialista em Educação de Jovens e Adultos, modalidade à distância, pela Universidade Federal da Paraíba (2013). Atualmente é Professor de Físico-Química na Educação de Jovens e Adultos na cidade de Praia, em Cabo Verde. Possui Cursos de Formação Contínua de Qualificação de Professores Lusófonos – EDULINK, na Área das Ciências Físico-químicas, na Universidade de Cabo Verde (2011), Formação Integrada sobre Educação para a Cidadania (2009), e Formação Inicial de Professor do Ensino Básico Integrado (2002). E-mail: antavarodrigues@hotmail.com

**Augusto Gregório da Rocha** é Licenciado em Ciências da Educação e Praxis Educativas – Vertente Administração e Gestão Escolar, pela Universidade Jean Piaget de Cabo Verde (2011). Especialista em Educação de Jovens e Adultos, pela Universidade Federal da Paraíba (2013). Atualmente é Coordenador da Educação de Jovens e Adultos em Porto Novo - Santo Antão, em Cabo Verde. Atuou como animador em Educação de Jovens e Adultos (1994 - 2008), como Professor das disciplinas de Áreas Transversais e Estudos Científicos no Ensino Recorrente (2009-2015) e como Professor das disciplinas de FPS e EPC na Escola Técnica João Varela (2014-2015). E-mail: augustog.rocha@hotmail.com

**Carlos Manuel Ribeiro Santos** é Bacharel em Ciências Humanas pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira em 2014. Licenciado em Sociologia pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira em 2017. Bolsista de Iniciação Científica e Tecnológico, PIBIC/FUNCAP-2013 na UNILAB. Participa e colabora no projeto “Línguas e Culturas Crioulas” e como Professor voluntário do curso de Línguas e Culturas Crioulas de Cabo Verde do edital da Pró-Reitoria de extensão, PROEX, 2016/2017, na UNILAB. E-mail: santosdecoracao@hotmail.com

**Danilo Alves da Silva** é Mestrando em Ensino de História pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (PROFHISTÓRIA)



da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Especialista em História do Brasil - Faculdades Integradas de Patos (FIP). Licenciado em História pela FIP. Atua como professor na Secretaria Estadual de Educação do Estado da Paraíba (SEE-PB) e na Rede Privada de Ensino. É Pesquisador no Grupo de Pesquisa Espaços, Poder e Práticas Sociais da UFRN. É associado à ANPUH, membro do GT - Ensino de História - ANPUH-PB e do Laboratório Virtual de Ensino de História - LVEH da Universidade Federal do Pará (UFPA).  
E-mail: danilo\_alves29@hotmail.com

**Edna Gusmão de Góes Brennand** possui Pós-Doutorado pela Université Catholique de Louvain-UCL Bélgica (2005) e na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias- ULHT -Portugal (2012). Doutorado em Sociologia - Université Paris I Panthéon Sorbonne. Mestrado em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Atualmente é Professora Titular da UFPB. Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Gestão nas Organizações Aprendentes- MPGOA. Tem experiência na área de Educação e Gestão. Atua nos Cursos de Mestrado e Doutorado em Educação da UFPB e no Mestrado Profissional em Gestão com os seguintes temas: ciberespaço, ciberdemocracia, cibercrimes, agir comunicativo, ecologias cognitivas, redes digitais e sistemas inteligentes, Gestão da Inovação, Educação a Distância e TV Digital Interativa. Consultora da CAPES e da Universidade Aberta do Brasil - UAB. Membro do Conselho Científico e Pesquisadora do Laboratório de Aplicações de Vídeo Digital - LAVID/UFPB. Membro do Comitê de Governança Digital da UFPB. Coordenadora Técnica do Projeto Africanidade (Cabo Verde, Guiné Bissau e Brasil). Coordenadora da Biblioteca Digital Paulo Freire ([www.paulofreire.ufpb.br](http://www.paulofreire.ufpb.br)). Idealizadora e Coordenadora Geral do Programa de Televisão - Conexão Ciência- TVUFPB canal 43. Foi Coordenadora dos Cursos de Mestrado e Doutorado em Educação da UFPB, Presidente do Fórum Nacional da Área de Pedagogia CAPES/UAB e Presidente do Fórum de Coordenadores de Pós-Graduação do Norte e Nordeste. E-mail: ednabrennand@gmail.com

**Eduardo Gomes Machado** é Doutor em Sociologia pela Universidade Federal do Ceará (2011). Mestre em Sociologia pela Universidade Federal da Paraíba (2002). Graduado em Ciências Sociais pela Universidade Estadual do Ceará (1998). Atualmente é Coordenador do Curso de Licenciatura em Sociologia da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). Tem experiência na área de Sociologia do Trabalho, Planejamento Urbano, Educação Popular e Formação de Professores, exercendo suas atividades de docência, pesquisa, inovação, extensão e gestão na UNILAB. É Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Estadual do Ceará (UECE).

Email: [eduardomachado@unilab.edu.br](mailto:eduardomachado@unilab.edu.br)

**Eládio José de Góes Brennand** é Doutor em Ciências pela Université Libre de Bruxelles ULB, com Pós-Doutorado nas instituições GANIL (França), IReS (França), INF (Itália) e ULB (Bélgica) com bolsa do FNRS/ União Europeia. É Mestre e Bacharel em Física pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Atualmente é professor Associado da UFPB. Atua na área de Física Nuclear no domínio das reações de Fusão-Fissão e Estruturas Exóticas, e como Professor do Programa de Pós-Graduação em Gestão nas Organizações Aprendentes da UFPB. Participa de grupos de pesquisa europeus em experimentos nas seguintes Instituições: IReS e GANIL (França), JINR/FLNR (Rússia), INF (Itália), Texas A&M University (EUA). Foi coordenador do Projet International de Cooperation Scientifique - PICS (França/Brasil), financiado pelo CNRS (2007 a 2009) e Coordenador Geral do projeto integrado ELETROBRAS/UEPB (2008 a 2009). Tem interesse por questões educacionais, sobretudo no ensino de Física, participando como pesquisador visitante no Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE/UFPB (2003 a 2006) onde orientou dissertações de Mestrado no domínio da análise de softwares. Foi Coordenador Adjunto do Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Estadual da Paraíba (2007 a 2009) e Coordenador do Curso de Especialização em Cabo Verde no Projeto Africanidade e docente do mesmo Projeto em Guiné Bissau.

E-mail: [eladiobrennand@uol.com.br](mailto:eladiobrennand@uol.com.br)

**Emília Maria da Trindade Prestes** é Doutora em Estudos Latinoamericanos - Universidad Nacional Autónoma de Mexico (1992). Mestre em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Licenciada em Sociologia e Bacharel em Direito pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Realizou pós-doutorado na Universidad Autónoma de Barcelona (2002/2003) com Bolsa CAPES e Estágio Sênior na Universidade de Valência (2015/2016) ambos com bolsa CAPES. Atualmente é professora Titular da UFPB, Vice-coordenadora da Cátedra UNESCO de EJA da UFPB. Coordena o convênio institucional, por parte da UFPB, com a Universidade de Valência e compõe o Comitê Científico do Instituto de Creatividad e Innovaciones Educativas, da Universidade de Valência. É bolsista de Produtividade do CNPq. Coordenou o Programa de Pós-Graduação em Educação e o Mestrado Profissional em Gestão de Organizações Aprendentes da UFPB; coordenou o Projeto de Cursos de Especialização para professores e gestores da EJA realizado na África (Cabo Verde e Guiné Bissau) e financiado pelo MEC/SECADI; Atuou como Coordenadora do Programa Bilateral de Intercâmbio Internacional CAPES/FCT (2010/2012); Membro do Instituto de Desenvolvimento da UFPB. Atuou como avaliadora da CAPES dos Programas de Pós-Graduação - área Educação (1999/2002); coordenou o Programa Escola Zé Peão (2004/2206). Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: educação de jovens e adultos, avaliação de políticas públicas para o trabalho, avaliação de políticas públicas, aprendizagens de pessoas jovens e adultas e educação de adultos.

E-mail: [prestesemilia@yahoo.com.br](mailto:prestesemilia@yahoo.com.br)

**Felizberto Alberto Mango** é mestrando no Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Possui Bacharelado Interdisciplinar em Ciências Humanas e Licenciatura em Sociologia pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira. Tem formação em Letras - Língua Inglesa pela Escola Nacional Superior (Tchico-Té) de Guiné-Bissau, e experiência como docente de Inglês no Liceu de Quelelé, em Bissau 2011-2013. E-mail: [felizbertomango.unilab@gmail.com](mailto:felizbertomango.unilab@gmail.com)

**Florenço Mendes Varela** é Doutor em Educação: Liderança Educacional (UAB, Portugal, 2018) e Mestre em Ciências da Educação (Normandia, França, 1992). É professor Assistente Graduado da Universidade de Cabo Verde. Foi Coordenador Nacional de Alfabetização (1982-1989), Responsável da Formação dos Educadores de Jovens e Adultos (1996-2001), Deputado da Nação (2001-2004), Diretor Geral de Educação e Formação de Adultos (2004-2012), Presidente do Instituto Universitário de Educação (2012-2016). Atua no campo da formação de professores e educadores, educação e aprendizagem ao longo da vida. E-mail: FlorencoV@gmail.com

**Francisco Érick de Oliveira** é Mestrando do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Humanidades - MIH e graduando do curso de Licenciatura em Sociologia pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB). É Graduado em Humanidades (2014) também pela UNILAB e integrante do grupo de pesquisa CNPq "Políticas públicas, diversidade cultural e inclusão social". E-mail: erick.oliveira2@outlook.com

**Heldomiro Henrique Correa** é Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Gestão nas Organizações Aprendentes da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Possui MBA em Gestão Financeira, Auditoria e Controladoria pelo Estratégico e Graduação em Administração Pela UFPB. Atualmente é professor de Marketing e Administração da Faculdade de Ensino Superior do Nordeste – UNIFUTURO. E-mail: mirompgoa@gmail.com

**Iadira Antonio Impanta** é Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Possui Licenciatura em Sociologia e Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). É Pesquisadora do Grupo de estudo Estudar no Maciço de Baturité: trajetórias e experiências socioculturais de estudantes africanos na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira. Bolsista de Iniciação Científica- PIBIC/CNPQ, Período: 02/2015-03/2016). E-mail: yadiraimpanta@hotmail.com

**Janaina Campos Lobo** é Doutora em Antropologia Social pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Atualmente é Professora Adjunta do Departamento de Sociologia da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB). Pesquisadora vinculada ao Núcleo de Antropologia e Cidadania (NACi - UFRGS) e ao Laboratório de Alteridades, da Universidade Federal de Ciências da Saúde (UFCSA). Foi analista em Reforma e Desenvolvimento Agrário junto ao INCRA/RS, onde atuou no setor de regularização de territórios quilombolas por cinco anos (2012-2017). Tem experiência nos seguintes temas: relações étnicas, territorialidade, comunidades afrodescendentes na América Latina, direitos humanos e relações de gênero. E-mail: janaina.lobo@unilab.edu.br

**João Domingos Tavares Semedo** é Licenciado em Sociologia e Bacharel em Humanidades (BHU) pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). Possui Curso de Formação de Professor, Escola Hermínia Cardoso, Instituto Pedagógico de Cabo Verde (I.P) em Praia, Cabo Verde. Atualmente trabalha como Coordenador e Gestor de Programas de Financiamentos para ONG's, "Associação Crianças Desfavorecidas", ACRIDES. Foi Bolsista enquadramento Funcional da Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico – FUMCAP – Ano 2013 – 2014. E-mail: semedojoao@hotmail.com

**Joana Elisa Röwer** é Doutora e Mestre em Educação (2016, 2006), com especialização em Gestão Educacional (2009); Bacharel em Ciências Sociais (2002); e Licenciada em Sociologia (2008), pela Universidade Federal de Santa Maria – UFSM/RS. Atualmente é Professora Adjunta da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB/CE. Atuou na Educação Básica e possui experiência na área de Educação principalmente nos seguintes temas: educação, ensino médio, formação docente, ensino de sociologia e Pesquisa (Auto)biográfica. E-mail: joanarower@unilab.edu.br

**Marco Hemingway de Almeida** é Graduado em Ciências Humanas e Licenciado em Sociologia pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). Atualmente está vinculado ao gabinete da vice-governadora de Luanda-Angola para área política e social. Atua também como colaborador em um projeto para alfabetização de meninos e jovens em situação de rua.

E-mail: marcos\_hemingway@hotmail.com

**Paulo Jorge Oliveira da Luz** é Licenciado em Estudos Cabo-verdianos e Portugueses, pela Universidade de Cabo Verde (2009). Especialista em Educação de Jovens e Adultos, modalidade à distância, pela Universidade Federal do Paraíba (2013). É Professor de Educação de Jovens e Adultos em Porto Novo, Santo Antão, Cabo Verde. Tem atuação na gestão escolar desde 1996. E-mail: oliver.pol@hotmail.com

**Pedro Clóvis Fernandes** é formado em Ciências da Educação na Universidade de Psicologia e de Ciências da Educação de Coimbra. É Especialista em Educação de Jovens e Adultos pela Universidade Federal da Paraíba, no âmbito do Projeto Africanidade. Atualmente trabalha na Direção Nacional de Educação, ligado ao Serviço de Alfabetização de Educação de Jovens e Adultos de Cabo Verde.

E-mail: pedroclovis@hotmail.com

**Ricardo Ossagô de Carvalho** é Doutor em Ciência Política pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Mestre em Ciência Política pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). É Bacharel em Ciências Sociais e Licenciado em Sociologia pela UFPI. Atualmente é Professor Adjunto da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro Brasileira (UNILAB). Tem experiência nas áreas de Instituições Políticas com foco em: Democracia, transições políticas, forças armadas e conflitos na África; políticas públicas, movimentos sociais e sociologia de juventude em vulnerabilidade social; política internacional, atuação de organismos internacionais na África Ocidental, processos de construção de estado na África, relação Brasil/África e processos de cooperação com os Palop's. Tem interesse nos estudos de gênero e política nos países africanos e Epistemologia do Sul. E-mail: ciencia politicahoje@unilab.edu.br

**Sofia Gomes Lopes de Pina** é Mestranda em Gestão de Recursos Humanos e de Conhecimento, pela Universidade Jean Piaget de Cabo Verde (Uni-Piaget). Especialista em Educação de Jovens e Adultos, pela Universidade Federal de Paraíba (UFPB) e Universidade de Cabo Verde (UNI-CV) e, Licenciada em Informática de Gestão, pela Uni-Piaget. Atualmente é professora em exercício e responsável da Equipe Técnica dos cursos b-Learning, na Faculdade da Educação e Desporto, na Escola de Formação de Professores da Praia. Foi membro vogal da Comissão Instaladora do Instituto Universitário da Educação (IUE), como responsável pela área da Educação à Distância e gabinete de Comunicação, Imagem e Marketing. Foi coordenadora do Ensino Recorrente no Centro Concelhio da Educação e Formação de adultos, do concelho da Praia. E-mail: sofyapina@gmail.com

**Tamilton Gomes Teixeira** é Graduado em Ciências Humanas Interdisciplinar pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira e licenciando em Sociologia pela mesma instituição (UNILAB). Atualmente é bolsista voluntário do Projeto de extensão PODER GLOBAL EM CENA. Foi Bolsista de PIBIC e do PEBEAC no projeto EJA- Educação de Jovens e Adultos. Foi Bolsista de Sociologia e Cinema nas escolas de Maciço de Baturité. Foi Porta-voz e responsável dos assuntos externos dos estudantes guineenses na UNILAB (2013-2015). E-mail: gtamilton2017@gmail.com



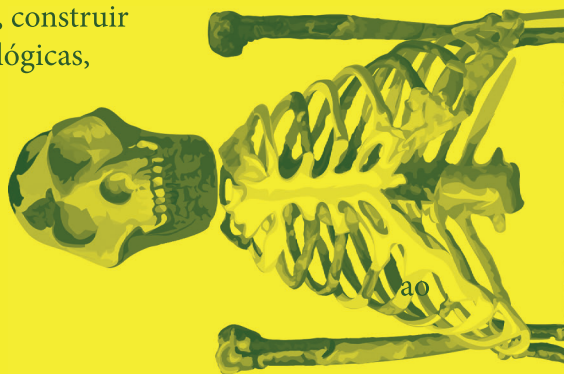




Diagramado pela Editora UFPB em 2019.  
Impresso em papel Offset 75 g/m<sup>2</sup> e capa  
em papel Supremo 250 g/m<sup>2</sup>.

**O** Livro *Travessias Cognitivas: Áfricas Reveladas* evidencia como se faz ciência a muitas mãos, múltiplos olhares, com cooperação e diálogo, por meio de experiências analíticas de pesquisadores do Brasil, Cabo Verde e Guiné Bissau. Em sentido antropológico, a coletânea resgata a concepção de que a diversidade cultural é inata à linhagem evolutiva, permitindo-nos lançar diversos olhares à mesma problemática, propor diferentes soluções ao mesmo problema, construir novos saberes, trocar experiências sociológicas, filosóficas, educacionais e tecnológicas, construir novas perspectivas cognitivas e garantir espaço à pluralidade.

A imagem de Lucy reforça a ideia de que o continente africano é berço de várias linhagens evolutivas que levaram gênero *Homo* e, conseqüentemente, à nossa própria espécie.



ISBN: 978-85-237-1436-9



9 788523 714369