

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

BRUNO GOMES

TRAJETÓRIAS EDUCACIONAIS DOS ESTUDANTES GUINEENSES E
QUILOMBOLAS DE ZONAS RURAIS: LUTAS POR ACESSO E PERMANÊNCIA

CURITIBA/PR
2025

BRUNO GOMES

TRAJETÓRIAS EDUCACIONAIS DOS ESTUDANTES GUINEENSES E
QUILOMBOLAS DE ZONAS RURAIS: LUTAS POR ACESSO E PERMANÊNCIA

Tese apresentada no Curso de Pós-Graduação em Educação como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Educação, da Universidade Federal do Paraná. Linha de Pesquisa: Diversidade, Diferença e Desigualdade Social em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Carolina dos Anjos de Borba

Curitiba/PR

2025

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

Gomes, Bruno.

Trajetórias educacionais dos estudantes guineenses e quilombolas de zona rurais : lutas por acesso e permanência / Bruno Gomes – Curitiba, 2025.

1 recurso on-line : PDF.

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

Orientadora: Profª Drª Carolina dos Anjos de Borba

1. Educação – Estudo e ensino. 2. Educação – Brasil – Pós-graduação. 3. Estudantes de pós-graduação. 4. Universidades e faculdades – Paraná – Pós-graduação. 5. Estudantes – Aspectos sociais. I. Universidade Federal do Paraná. II. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

Bibliotecária: Maria Teresa Alves Gonzati CRB-9/1584



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO -
40001016001P0

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da tese de Doutorado de **BRUNO GOMES**, intitulada: **TRAJETÓRIAS ESCOLAR E UNIVERSITÁRIAS DOS ESTUDANTES GUINEENSES E QUILOMBOLAS DE ZONAS RURAIS: LUTAS POR ACESSO E PERMANÊNCIA**, sob orientação da Profa. Dra. CAROLINA DOS ANJOS DE BORBA, que após terem inquirido o aluno e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

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

CURITIBA, 10 de Junho de 2025.

Assinatura Eletrônica
12/06/2025 12:09:36.0
CAROLINA DOS ANJOS DE BORBA
Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica
07/07/2025 10:04:00.0
FABIANE MOREIRA DA SILVA
Avaliador Externo (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DO
PARANÁ)

Assinatura Eletrônica
12/06/2025 17:32:16.0
SONIA FÁTIMA SCHWENDLER
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica
04/07/2025 17:39:33.0
LILIAN ALDINA PEREIRA MENDONÇA E MENDONÇA
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO
SUL)

DEDICATÓRIA

Dedico a presente tese à memória da querida mãe, Mariana Gomes, e ao meu querido pai, Agostinho Gomes (in memoriam), seus exemplos e valores me fizeram chegar até aqui, e tenho certeza de que estão orgulhosos do filho que criaram. Essa conquista é fruto da semente que vocês plantaram, por isso, peço-vos bênçãos a cada amanhecer, que suas proteções continuem a guiar meus passos. Minha Eterna Gratidão!

AGRADECIMENTOS

Peço licença para agradecer a Deus pela vida, saúde e persistência no desafio da leitura e escrita desta tese. Também, agradeço aos meus ancestrais, meu pai, Agostinho Gomes, e minha mãe, Mariana Gomes, por tudo que fizeram por mim desde o nascimento até suas partidas para o céu. Serei eternamente grato pelos seus ensinamentos e valores transmitidos que me permitiram transgredir barreiras históricas impostas contra a população africana e os bissau-guineenses em particular. Para chegar até aqui foram tantos caminhos trilhados, sonos perdidos, dias amargurados, às vezes sem vontade de almoçar ou jantar, mas minha fé nunca me deixou desistir, e vocês (meus ancestrais) sempre estiveram comigo em todos os momentos da minha vida, sejam eles bons ou ruins.

Agradeço imensamente a minha querida orientadora, a Profa. Dra. Carolina dos Anjos de Borba, por essa linda caminhada, que se iniciou desde a fase da entrevista do processo seletivo e até hoje. Sou grato pelos conselhos, disponibilidade, paciência, carinhos e encontros de orientações que tivemos durante esse período de quatro anos. É uma honra tê-la como professora e orientadora, uma pessoa incrível, atenciosa, educada, competente e comprometida com a transformação da realidade social do país por meio da inclusão das minorias sociais na educação.

É uma pesquisadora que sempre esteve ao lado dos subalternizados, dos invisibilizados, dos(as) negros(as) e das comunidades quilombolas, sempre lutou pelo protagonismo das mulheres negras e quilombolas, é comprometida com as lutas em defesa dos territórios quilombolas, suas tradições culturais e religiosas. E, em seu nome (Carolina), agradeço ao excelente corpo docente da Linha de Pesquisa Diversidade, Diferença e Desigualdade Social em Educação (DDD), do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFPR), em especial à professora Dra. Sônia Fátima Schwendler por ter contribuído direta ou indiretamente na minha formação acadêmica durante esse ciclo, assim como na construção deste trabalho. Também, agradeço a Universidade Federal do Paraná (UFPR), em especial ao setor da Educação e todos os técnicos desta instituição, sem esquecer do pessoal de limpeza, da biblioteca e do restaurante universitário.

De forma especial, agradeço ao Grupo de Pesquisa Joana de Andrade e todos os seus integrantes, pela boa convivência, respeito, carinho e compartilhamento dos saberes. O grupo de pesquisa e extensão em questão me proporcionou vários momentos importantes, especialmente na inesquecível viagem para a Comunidade Quilombola João Surá, onde fui bem

acolhido e conheci pessoas maravilhosas. Minha eterna gratidão ao Grupo de Pesquisa Joana de Andrade e a todas as pessoas da Comunidade Quilombola João Surá.

Aos meus interlocutores de pesquisa, agradeço a Carla Galvão, Maria Isabel, Benedito da Silva, Iero Cande, Yanick Nanque e Valeriano Dju, todos contribuíram diretamente com seus depoimentos para a construção deste trabalho.

Aos meus familiares, Ágatha Ndjilini Gomes Vieira Te, Brunela Mariana Gomes, Fábio Agostinho Gomes, Helder Gomes, Onica Agostinho Gomes, Oscar Lamine Djata, David Gomes e a minha companheira Ginelsa Nelson Vieira Té, que sempre estiveram comigo, sobretudo nos momentos mais difíceis da minha vida, meu muito obrigado.

Agradeço aos meus manos e manas, Débora Reis Schnekenberg, Vanessa Medianeira da Silva Flôres, Raimundo (Bras) Idrissa (Fidju di Djinti) Dingana (Mr. Faia) Dino (Claus) Robertson, Eminésio, Nazilete, Júnior (CR7) e outros que não consegui colocar os nomes aqui, são pessoas que nunca largaram minhas mãos desde que nos conhecemos, minha gratidão a todos(as) pelos carinho e companheirismo.

De igual modo, dedicadamente agradeço aos meus ex-orientadores e orientadora dos ciclos anteriores, Professor Dr. Natalino Neves da Silva, Professora Dra. Joana Elisa Röwer e Professor Eduardo Gomes Machado, por me ajudarem muito a superar os desafios acadêmicos e estarem sempre dispostos a conversar e ajudar quando preciso. Além de professora e professores, são seres humanos incríveis e comprometidos com a educação pública, por isso, em nome dos(as) seus orientandos e orientandas, agradeço-vos pelo carinho, atenção e assiduidade. Também, agradeço a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB-CE) e ao instituto de Humanidades, onde tive a honra de fazer minha primeira graduação no Curso de Bacharelado em Humanidades. Também estendo o meu agradecimento ao departamento do Curso de Licenciatura em Sociologia e a todos os professores, professoras e técnicos administrativos.

Por fim, agradeço à agência de fomento, Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES/PROEX), pelo financiamento da bolsa de estudo, que me permite a ter a dedicação integral a meus estudos e às atividades de pesquisa, além de participar dos eventos acadêmicos locais, nacionais e internacionais. Meu muito obrigado!

EPÍGRAFE

Na vida é preciso aprender
Se colhe o bem que plantar
É Deus quem aponta
A estrela que tem que brilhar

Erga essa cabeça, mete o pé e vai na fé
Manda essa tristeza embora
Basta acreditar que um novo dia vai raiar
Sua hora vai chegar!
Xande de Pilares (Tá escrito)

RESUMO

A presente tese analisa as trajetórias educacionais de estudantes guineenses (Guiné-Bissau) e quilombolas (Brasil), oriundos de comunidades rurais e estudantes de diferentes Programas de Pós-Graduação na Universidade Federal do Paraná (UFPR) (Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, Programa de Pós-Graduação em Ciências Políticas – PPGCP e Programa de Pós-Graduação em História – PPGHIS). Para tanto, objetiva-se compreender como foram as jornadas educacionais desses estudantes e suas lutas por acesso e permanência nas escolas de educação básica e nos Programas de Pós-Graduação da UFPR. O trabalho justifica-se em buscar compreender as trajetórias educacionais dos estudantes oriundos de diferentes localidades, por meio de depoimentos sobre as suas vivências e as dificuldades enfrentadas para conseguir o acesso e a permanência nas escolas de educação básica. Abrange-se também as lutas contra a discriminação racial e os preconceitos contra pessoas provenientes de comunidades rurais e seus territórios, que, às vezes, são consideradas inferiores, vítimas de omissões do poder público e de ações de uma parcela da elite nacional, cuja mentalidade escravocrata sustenta privilégios atrelados à dominação e à exploração da mão de obra de pessoas pobres. No que se refere à abordagem, a pesquisa se classifica como qualitativa, tendo como objeto de análise as entrevistas realizadas com estudantes guineenses e quilombolas, participantes de diferentes Programas de Pós-Graduação da UFPR e oriundos de zonas rurais. O propósito é entender suas trajetórias na educação básica, as lutas pelo acesso às escolas, os desafios para a permanência e suas contribuições (diretas ou indiretas) em defesa da educação e das escolas públicas de zonas rurais. A realização dessas entrevistas tem como objetivo permitir que os(as) estudantes supracitados(as) falem de si mesmos, dos seus e das suas comunidades com liberdade e autonomia. Essa posição ajuda a compreender o lugar de fala dessas pessoas, respeitando sempre suas trajetórias históricas e posições sociais. Do ponto de vista epistemológico, a origem do conceito e/ou termo lugar de fala é imprecisa. A tese aqui apresentada é fruto de uma pesquisa teórica e científica, sustentada pelos depoimentos autorizados de estudantes quilombolas e guineenses de diferentes Programas de Pós-Graduação da Universidade Federal do Paraná. Suas trajetórias educacionais, marcadas por grandes desafios, retratam a realidade do Brasil e da Guiné-Bissau, assim como a dos cidadãos e cidadãs invisibilizados, que só são lembrados no período eleitoral para pedir seus votos ou para falar no momento em que acontecem atrocidades ou eventos naturais provocados pelo racismo ambiental. Uma das obrigações do Estado nos países supracitados é garantir a educação para todos, independentemente de classe ou origem social. Contudo, o que vemos na realidade, sobretudo na Guiné-Bissau, é o protagonismo das organizações de sociedade civil, nomeadamente as associações das comunidades rurais, construindo escolas nas comunidades/*tabancas*, fazendo o papel que, teoricamente, deveria ser feito pelo Estado, como demanda a Constituição da República de 1996. Os(as) estudantes guineenses e brasileiros(as) reconhecem que, durante suas trajetórias educacionais, além dos grandes desafios, houve estímulo dos familiares para seguirem estudando. Também destacaram o brilhante papel desempenhado pelas suas comunidades que, por meio das lutas, conseguiram diminuir a dificuldade do acesso à escola. No caso da Comunidade Quilombola João Surá, o protagonismo das mulheres foi fundamental na conquista da escola pela comunidade, pois foram elas que mobilizaram e exigiram do poder público estadual a construção do Colégio Estadual Quilombola Diogo Ramos como forma de minimizar as dificuldades dos(as) alunos e alunas da comunidade. Por fim, entende-se que as trajetórias educacionais desses(as) estudantes serviram de inspiração para muitas crianças, jovens e adultos de comunidades rurais (e não só) que sonham, um dia, ingressar em uma universidade pública para aprender, ensinar e compartilhar valores.

Palavras chaves: Educação. Trajetória Escolar. Acesso. Permanência

ABSTRACT

This thesis analyzes the educational trajectories of Guinean (Guinea-Bissau) and Quilombola (Brazil) students from rural communities and students from different Graduate Programs at the Federal University of Paraná (UFPR) (Graduate Program in Education - PPGE, Graduate Program in Political Sciences - PPGCP and Graduate Program in History - PPGHIS). To do so, the objective is to understand how were the educational journeys of these students and their struggles for access and permanence in basic education schools and Graduate Programs of UFPR. The work is justified in seeking to understand the educational trajectories of students from different locations, through testimonials about their experiences and the difficulties faced to obtain access and permanence in primary education schools. It also covers the struggles against racial discrimination and prejudices against people from rural communities and their territories, who are sometimes considered inferior, victims of omissions of public power and actions of a portion of the national elite, whose slave mentality supports privileges linked to the domination and exploitation of the labor force of poor people. Regarding the approach, the research is classified as qualitative, having as object of analysis the interviews with Guinean and quilombola students, participants of different Graduate Programs of UFPR and coming from rural areas. The purpose is to understand their trajectories in basic education, the struggles for access to schools, the challenges for permanence and their contributions (direct or indirect) in defense of education and public schools in rural areas. The purpose of these interviews is to allow the above-mentioned students(s) to speak about themselves, their own and their communities with freedom and autonomy. This position helps to understand the place of speech of these people, always respecting their historical trajectories and social positions. From the epistemological point of view, according to. The thesis presented here is the result of a theoretical and scientific research, supported by authorized testimonials of quilombola and guinean students from different Graduate Programs at the Federal University of Paraná. Its educational trajectories, marked by great challenges, portray the reality of Brazil and Guinea-Bissau, as well as those of invisible citizens, who are only remembered in the election period to ask for their votes or to speak at a time when atrocities or natural events caused by environmental racism occur. One of the obligations of the state in the above-mentioned countries is to guarantee education for all, regardless of class or social origin. However, what we see in reality, especially in Guinea-Bissau, is the protagonism of civil society organizations, namely the associations of rural communities, building schools in the communities/ tabancas, doing the role that, theoretically, should be done by the as a claim to the Constitution of the Republic of 1996. The(s) Guinean and Brazilian students(as) recognize that, during their educational trajectories, in addition to the great challenges, there was encouragement from family members to continue studying. They also highlighted the brilliant role played by their communities which, through the struggles, were able to reduce the difficulty of access to school. In the case of the Quilombola João Surá Community, the role of women was fundamental in the conquest of the school by the because they were the ones who mobilized and demanded from the state public power the construction of the Quilombola Diogo Ramos State College as a way to minimize the difficulties of the (s) students of the community. Finally, it is understood that the educational trajectories of these(s) students served as inspiration for many children, young people and adults from rural communities (and not only) who dream, one day, to join a public university to learn, teach and share values.

Keywords: Education. School Trajectory. Access. Permanence

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Tabela 1: Trabalhos selecionados por meio das temáticas de pesquisa	30
Figura 1: Liceu Dr. Rui Barcelos da Cunha	34
Figura 2: Eu e os meus no último ano do ensino médio, Liceu Dr. Rui Barcelos da Cunha, Bissau.....	35
Figura 3: Entrada da Comunidade Quilombola João Surá	40
Figura 4: Cartografia Quilombola de João Surá.....	41
Tabela 2: Perfil dos interlocutores da pesquisa	41
Tabela 3: Mapa geral do movimento escolar primário no período de 20 anos (zonas controladas pelo regime colonial).	51
Figura 5: Educação nas zonas libertadas, escola piloto em Conacri, 1965.	68
Figura 6: São Pedro Claver – Evangelizando escravizados africanos.....	117
Figura 7: Escola Comunitária da Associação do Bem-Estar de Menores Africanos (ABEMA)	138
Figura 8: Colégio Estadual Quilombola Diogo Ramos.....	146
Figura 9: Abayomi, símbolo de resistência e tradição afro-brasileira.....	148

LISTA DE SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BHU	Bacharelado em Humanidades
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CE	Ceará
CEI	Casa dos Estudantes do Império
CPLP	Comunidade dos Países de Língua Portuguesa
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
EEBUBB	Escola do Ensino Básico Unificado Bandim Bilá
FLING	Frente de Libertação e Independência Nacional da Guiné
GA	Google Acadêmico
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituição de Ensino Superior
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDSE	Lei de Base do Sistema Educativo
LG	Liga Guineense
LRBC	Liceu Dr. Rui Barcelos da Cunha
MADDEM	Movimento para Alternância Democrática
MG	Minas Gerais
MMC	Movimento das Mulheres Camponesas
MN	Movimento Negro
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
NEABI	Núcleo de Estudos Afro-Brasileira e Indígenas
ONG	Organização Não Governamental
PAA	Políticas de Ações Afirmativas
PAIGC	Partido Africano para a Independência de Guiné e Cabo-Verde
PAM	Programa Alimentar Mundial
PAM	Programa Alimentar Mundial
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PIDE	Polícia Internacional de Defesa do Estado
PL	Projeto Lei

PPGCP	Programa de Pós-Graduação em Ciência Políticas
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGHIS	Programa de Pós-Graduação em História
PPP	Projeto Política Pedagógico
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROEX	Pró-reitora de Extensão e Cultura
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PRS	Partido da Renovação Social
TRAJETOS	Trajetória, Juventude e Educação
UDEMU	União Democrata de Mulheres Guiné-Bissau
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UNESCO	Organizações das Nações para a Educação, Ciência e Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNIFAL	Universidade Federal de Alfenas
UNILAB	Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
USA	Estados Unidos da América

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	17
1 CAPÍTULO I: A CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA	24
1.1 Caminhos teóricos e metodológicos da pesquisa	24
1.2 Coleta de dados	28
1.3 Revisão de literatura.....	30
1.4 Trajetos da pesquisa	33
2 CAPÍTULO II: CONTEXTUALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NA GUINÉ-BISSAU	45
2.1 História da educação na Guiné-Bissau durante o período colonial	45
2.2 Educação anterior à dominação colonial: breve contextualização histórica.....	46
2.3 Educação na Guiné-Bissau durante o período da colonização portuguesa	50
2.4 Luta de libertação nacional na Guiné-Bissau: uma análise a partir do pensamento político de Amílcar Cabral.....	60
2.5 Educação nas zonas libertadas pelo PAIGC durante a luta de libertação nacional	68
3 CAPÍTULO III: A CONSTRUÇÃO DO NOVO PROJETO DE EDUCAÇÃO: A DESCONTINUIDADE E A INCOERÊNCIA.	74
3.1 Educação na Guiné-Bissau no período pós-independência.....	74
3.2 Direito à educação na Guiné-Bissau após a independência (1973-2023)	74
3.3 Participação da comunidade rural na construção de escolas comunitárias na Guiné-Bissau: desafios e permanência	81
3.4 Os efeitos da língua portuguesa no processo de ensino e aprendizagem no ensino básico da Guiné-Bissau.....	91
4 CAPÍTULO IV: CONCEPÇÃO CRÍTICA DE EDUCAÇÃO: UM DEBATE SOBRE DECOLONIALIDADE.....	101
4.1 Modernidade/colonialidade, ações afirmativas e educação escolar quilombola ...	101
4.2 Concepção moderna de cidadania: de quem são os direitos?	102
4.3 Raça: política, ideologia e desigualdades sociais entre classes.....	108
4.4 Teoria crítica e contra-hegemônica: uma análise a partir dos estudos decoloniais	123
5 CAPÍTULO V: DESAFIOS DA EDUCAÇÃO: ACESSO E PERMANÊNCIA	130
5.1 Trajetórias educacionais dos estudantes quilombolas e guineenses: acesso e permanência	130

5.2 Educação escolar quilombola: identidade, resistência e currículo escolar.....	140
5.3 Democratização do acesso ao ensino superior: Lei n. 12.711/2012	153
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	160
REFERÊNCIAS	163

INTRODUÇÃO

A presente tese analisa as trajetórias educacionais dos estudantes guineenses (Guiné-Bissau) e quilombolas (Brasil), oriundos de comunidades rurais e estudantes de diferentes Programas de Pós-Graduação na Universidade Federal do Paraná (UFPR) (Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, Programa de Pós-Graduação em Ciências Políticas – PPGCP e Programa de Pós-Graduação em História – PPGHIS). Para tanto, objetiva-se compreender como foram as trajetórias educacionais dos estudantes supracitados e suas lutas por acesso e permanência nas escolas de educação básica e nos Programas de Pós-Graduação da UFPR.

Quanto aos objetivos específicos, o trabalho visa: a) compreender quais são/foram as principais dificuldades que marcaram as trajetórias educacionais dos estudantes quilombolas e guineenses em análise; b) entender como são estruturadas as mobilizações, estratégias políticas e lutas para a construção da escola na Comunidade Quilombola João Surá e na Comunidade Rural de Guiné-Bissau; c) compreender quais foram os desafios enfrentados e superados por parte desses estudantes para permanecer nas escolas de educação básica e no ensino superior, em especial nos Programas de Pós-Graduação da UFPR; d) analisar a influência da pedagogia crítica e contra-hegemônica no processo de emancipação política dos estudantes em questão; e) compreender como se deu o processo de acolhimento desses estudantes nos Programas de Pós-Graduação da UFPR.

O trabalho justifica-se em buscar compreender as trajetórias educacionais dos estudantes de campo oriundos de diferentes localidades, por meio de depoimentos sobre as suas vivências e as dificuldades enfrentadas para conseguir o acesso e a permanência nas escolas de educação básica. Abrange-se também as lutas contra a discriminação racial e os preconceitos contra pessoas provenientes de comunidades rurais e seus territórios, que, às vezes, são consideradas inferiores, vítimas de omissões do poder público e de ações de uma parcela da elite nacional, cuja mentalidade escravocrata sustenta privilégios atrelados à dominação e à exploração da mão de obra de pessoas pobres.

Esse e outros elementos a serem desenvolvidos ao longo deste trabalho constituem os principais objetivos deste estudo, que visa aprofundar um amplo repertório de conhecimentos históricos, políticos, sociais e culturais de mulheres e homens oriundos de comunidades rurais que hoje são estudantes de Programas de Pós-Graduação (mestrandos e doutorandos) da Universidade Federal do Paraná. Honra-me falar dessas trajetórias, riquíssimas em suas diversidades e com um amplo repertório de conhecimento histórico, científico e político em

relação à defesa da educação pública, gratuita e de qualidade para todos(as), em especial para a população do campo.

Estudar trajetórias educacionais dos estudantes guineenses e quilombolas, provenientes de realidades diferentes, mas que possuem algumas semelhanças do ponto de vista histórico, sobretudo no que diz respeito às dificuldades enfrentadas para conseguir o acesso e a permanência nas escolas distantes de suas comunidades, foi uma das principais motivações da escolha dessa temática. Assim, é possível compreender a jornada de pessoas que, com muitos desafios, vivenciaram experiências incríveis, são altamente qualificadas e possuem repertório gigantesco e legitimidade para “falar por si, dos seus, sem intermediários descuidados e pouco sensíveis às lutas locais” (BORBA, 2023, p.935) das comunidades rurais.

Do ponto de vista jurídico, é importante destacar que, ao analisar a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE 2010) da Guiné-Bissau, foi possível compreender que não há uma especificidade explícita da oferta de uma educação cujo currículo retrate a realidade sociocultural de pessoas do campo. Ou seja, o modelo de educação instituído no país foi elaborado de forma homogênea e aplicado em todo o território nacional, sem levar em consideração as singularidades regionais e diferenças culturais dos diversos grupos sociais étnicos que nele habitam.

O currículo escolar na Guiné-Bissau é totalmente desconexo da realidade sociocultural da população de campo. Como afirma Michael Apple, currículo é poder, e é por meio dele que uma sociedade ou país determina o tipo de cidadãos e cidadãs que quer formar. Por isso, não podemos falar das trajetórias educacionais dos estudantes mencionados sem falar do currículo escolar vigente nas escolas em que estudaram e como ele influenciou em suas trajetórias educacionais. Porém, muitas vezes “nas discussões cotidianas, quando pensamos em currículo pensamos apenas em conhecimento, esquecendo-nos de que o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que nos tornamos” (SILVA, 2003, p.15).

Diferentemente da Guiné-Bissau, no Brasil, a Lei de Diretrizes de Base da Educação Nacional (LDB), Lei n. 9.394, afirma que “na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especificamente” (BRASIL, 1996, p. 10, art. 28). A institucionalização dessa normativa visa assegurar a especificidade do modelo da educação para a população do campo e também é fruto de uma árdua mobilização e luta dos movimentos sociais em defesa da educação pública e de qualidade para todos, principalmente para a

população do campo, que defende a valorização e a incorporação de suas práticas sociais e culturais nos currículos escolares.

Além disso, houve muitos avanços importantes na educação brasileira após a criação da LDB. Entre eles, destaca-se o Decreto n. 7.352/2010, que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). O PRONERA é uma política pública do governo federal que tem por objetivo garantir a educação, a capacitação e a qualificação dos jovens e adultos residentes nas regiões de reforma agrária, por meio das ofertas de cursos técnicos, profissionalizantes e superiores voltados para a realidade social do campo.

Conforme o artigo 2 do Decreto n. 7.352/2010, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária dispõe dos seguintes princípios fundamentais:

- I - Respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;
- II - Incentivo à formação de projetos políticos-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;
- III - Desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo considerando-se as condições concretas da produção e produção social da vida no campo;
- IV - Valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- V - Controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo (BRASIL, 2010, p. 1-2).

Partindo desses princípios, o PRONERA também conta com a gestão participativa e compartilhada, em que a diversidade de gênero, o respeito à liberdade, a compaixão e a pluralidade de opiniões são considerados atributos fundamentais que fortalecem esse programa. Desde a sua criação, o programa se comprometeu a trabalhar para o fortalecimento e desenvolvimento de projetos educacionais, a criação de parcerias e o investimento na formação e qualificação de homens e mulheres comprometidos(as) com a preservação do meio ambiente e o bem-estar social da população do campo, em especial, das regiões de reforma agrária.

Criado em 1998, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária é direcionado exclusivamente aos residentes dos assentamentos criados ou reconhecidos pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) (BRASIL, 2010). O programa também possui um “caráter contra-hegemônico e inovador, pela materialização do direito à educação para sujeitos pobres do campo que passam também a ter participação ativa, através de

movimento sociais que os representam, de sua gestão enfrentando a hegemonia do chamado consenso das commodities” (DINIS; LERRER, 2018, p. 269). Todavia, procura-se enraizar na sociedade a ideia dos interesses globalistas em relação às matérias-primas que se encontram nas comunidades rurais. De acordo com Schwendler e Santos (2021, p. 5), o PRONERA

[...] é vinculado ao Ministério de Desenvolvimento Agrário, que passou a integrar, a partir de 2010, a política de Educação do Campo, tem adentrado às universidades com o conteúdo e a forma do projeto educativo dos movimentos sociais, gerando tensões, mas também aprendizados, que se constituem como acúmulos históricos na produção da Educação do Campo.

De igual modo, as lutas populares desencadeadas por outros movimentos sociais, como é o caso do Movimento Negro (MN), que teve participação importante na transformação do modelo da educação pública no país, também reivindicou a autonomia das escolas quilombolas de criar ou adotar pedagogias que dialogassem com suas práticas culturais e a participação da comunidade na construção do conhecimento. O movimento ainda teve participação importante no processo da democratização da educação pública no país, trabalhando para a inclusão de temáticas importantes no currículo escolar do ensino médio, como o ensino das relações étnico-raciais, por exemplo.

A institucionalização das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, por meio da Resolução n. 8, de 20 de novembro de 2012, pelo Governo Federal, por intermédio do Ministério da Educação, trata da autonomia das escolas quilombolas em relação à comunidade. Ou seja, “as escolas quilombolas precisam estar comprometidas politicamente com a sua população, compreendendo a sua situação de vítimas de um processo social excludente, e assumindo o poder político da comunidade pela via da participação simétrica e da autonomia, visando a sua libertação” (AZEVEDO; OLIVEIRA, s/d, p. 67) em relação à política de colonialidade do saber, do ser e do poder, ainda presente na sociedade contemporânea. De acordo com essa resolução, no artigo 1, § I, III, IV e V, afirma-se que:

Art. 1º Ficam estabelecidas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, na forma desta Resolução.
§ 1º A Educação Escolar Quilombola na Educação Básica:
I - Organizar precipuamente o ensino ministrado nas instituições educacionais fundamentando-se, informando-se e alimentando-se:
a) da memória coletiva;
b) das línguas remanescentes;
c) dos marcos civilizatórios;
d) das práticas culturais;
e) das tecnologias e formas de produção do trabalho;
f) dos acervos e repertórios orais;

g) dos festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país;

h) da territorialidade.

III - destina-se ao atendimento das populações quilombolas rurais e urbanas em suas mais variadas formas de produção cultural, social, política e econômica;

IV - Deve ser ofertada por estabelecimentos de ensino localizados em comunidades reconhecidas pelos órgãos públicos responsáveis como quilombolas, rurais e urbanas, bem como por estabelecimentos de ensino próximos a essas comunidades e que recebem parte significativa dos estudantes oriundos dos territórios quilombolas;

V - Deve garantir aos estudantes o direito de se apropriar dos conhecimentos tradicionais e das suas formas de produção de modo a contribuir para o seu reconhecimento, valorização e continuidade (BRASIL, 2012).

A garantia jurídica através da legislação federal para com as escolas quilombolas possibilitou com que a educação escolar quilombola fosse desenvolvida nas comunidades, com a autonomia dos professores e professoras para utilizar práticas pedagógicas emancipatórias e a teoria crítica e contra-hegemônica, que visam valorizar as práticas e tradições culturais das populações negra e quilombola. Além disso, também é possível constatar que, nas últimas décadas, houve um grande avanço no que diz respeito à composição dos quadros docentes dessas escolas, onde a maioria dos professores e professoras são membros da própria comunidade, cujas trajetórias acadêmicas foram marcadas pelas grandes dificuldades em relação ao acesso e permanência nas escolas. Mas, sua determinação fizeram com que hoje se tornassem professores e professoras da educação básica em suas comunidades, como bem afirmou Benedito Florindo de Freitas, professor do Colégio Estadual Quilombola Diogo Ramos.

Sou de uma família humilde quilombola, minha família sempre sobrevive da agricultura, somos no total seis irmãos. Meu pai, apesar de agricultor, também era professor da 1ª à 4ª séries iniciais do Ensino Fundamental e minha mãe o ajudava nos trabalhos da roça e cuidava da casa. Estudei até a quarta série na minha Comunidade, depois meu pai me colocou para estudar a quinta série do Ensino Fundamental em uma escola distante da minha Comunidade, no Município de Iporanga, Estado de São Paulo. Anos mais tarde, voltei para concluir o Ensino Fundamental no Colégio Estadual Porto Novo, cerca de 25 quilômetros da Comunidade. Para chegar até o ponto final onde o Transporte Escolar chegava para pegar os estudantes, eu e demais colegas caminhávamos aproximadamente 15 quilômetros. Tempos depois a prefeitura colocou um carro Toyota de carroceria para transportar a gente até o ponto de ônibus, muitas vezes esse carro não tinha freio, nós corríamos muito risco de sofrer acidente na estrada nessa época. Anos mais tarde, voltei novamente para a cidade de Iporanga e, com muitas dificuldades, concluí o Ensino Médio. Não fiz a formatura pois não tinha dinheiro para comprar roupa, mas o sonho foi realizado (BORBA 2023, p. 937).

Evidentemente, as ocupações desses espaços pelas mulheres e homens da comunidade constituem um avanço muito significativo no que diz respeito à valorização dos seus territórios, do lugar da fala e da afirmação do posicionamento político daqueles que historicamente eram impedidos de estar em espaços como esse, devido ao racismo estrutural enraizado na sociedade,

fruto de um passado violento e segregacionista, onde pessoas negras foram submetidas aos diversos tipos de violências e desafios de luta para sobreviver. Todavia, as conquistas protagonizadas pela nossa gente precisam ser enaltecidas, “uma educação para e no campo pode contribuir na formação dos alunos em cidadãos com atitudes e comportamentos críticos produtivos, percebendo-se como integrantes dependentes e agentes transformadores do meio, podendo contribuir para melhoria do seu meio” (RIBEIRO, 2014, p. 15) e da sociedade em geral.

A utilização das teorias críticas nas escolas rurais, além de sua relevância conceitual e metodológica, também se insere como parte do processo de conscientização dos alunos e alunas, futuras gerações e lideranças da comunidade e do país. A abordagem se relaciona ainda com o chamado giro decolonial, termo cunhado originalmente pelo filósofo Nelson Maldonado Torres. Essa epistemologia visa formar pessoas, sobretudo as do Sul Global, sobre o perigo da colonialidade do saber, ser e poder, presente na sociedade contemporânea.

De acordo com a Carolina de Borba (2023, p. 933), “a entronização do Norte Epistêmico na legitimação da produção científica foi responsável pela subalternização de outras perspectivas de enunciar conhecimentos, bem como limitou percursos investigativos plurais”, principalmente as que foram produzidas nos países do Sul. Além disso, a autora trouxe algumas reflexões, questionando o monopólio político do capital global em relação às narrativas esvaziadas de diferenças e de multiculturalismo, frequentemente utilizadas para justificar a ausência de promoção da equidade social ou para criar mecanismos que visam reparar as violências históricas cometidas contra a população negra e seus descendentes, mas pelo contrário, a colonialidade é utilizada implicitamente para reforçar a dominação de classe e aprofundar as desigualdades sociais.

Assim, *Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: desafios de (des)emergir, reexistir e reviver*, de Catherine Walsh (2013), ajuda na compreensão desse processo, demonstrando que a classificação e a hierarquização cultural presente na sociedade contemporânea são oriundas de violências coloniais praticadas pelos europeus durante séculos de dominação colonial, sendo que as manifestações culturais dos povos não ocidentais são frequentemente invisibilizadas em detrimento da valorização de práticas culturais de pessoas brancas e ocidentais. De acordo com Walsh (2013, p. 3),

[...] em vez de desaparecer, a colonialidade do poder nos últimos anos tem estado num processo de re-acomodação dentro dos desenhos globais ligados aos projectos de neoliberalização e às necessidades do mercado; daí a “re-colonialidade”.

A construção do conhecimento emancipatório, em contraposição ao processo de colonialidade do saber, ser e poder, evidencia o surgimento e/ou o fortalecimento de epistemologia crítica e contra-hegemônica, ou seja, as pessoas passam a enxergar o mundo e a interpretar a realidade social para além daquilo que foi produzido nos países orientais. O movimento de romper com a lógica da colonialidade será amplamente enfatizado neste trabalho, a luz dos debates e produções das autoras e autores do Sul Global.

De acordo com Fabiane Silva, “é impossível propor uma educação insubmissa que seja nos moldes do capitalismo e construída com as perspectivas eurocêtricas coloniais” (SILVA, 2020, p. 20). A educação insubmissa é uma forma de resistência aos padrões coloniais de educação, baseado nas desigualdades sociais, no racismo, na xenofobia e no egocentrismo.

A luta contra a discriminação racial e as intolerâncias correlatas são consideradas pautas emergenciais pelos movimentos negros afora, como também para as agências de combate a esses crimes. Entende-se que a construção de uma sociedade igualitária, juridicamente falando, perpassa pelo respeito às diferenças raciais, sociais e culturais. O debate sobre qualquer forma de violência não deve se restringir apenas às vítimas, mas sim, merece a atenção e participação de todos(as), independentemente da raça, classe, gênero ou convicção religiosa. Como bem constata Angela Davis (1981), “numa sociedade racista não basta não ser racista, é necessário ser antirracista”, ou seja, unidos seremos mais fortes e fortalecidos na luta pela transformação da realidade social e cultural na qual estamos inseridos.

1 CAPÍTULO I: A Construção do objeto de pesquisa

1.1 Caminhos teóricos e metodológicos da pesquisa

A pesquisa classifica-se como exploratória, descritiva e explicativa. É exploratória porque, na constituição inicial do trabalho, foi feito um levantamento dos materiais já produzidos sobre o tema em análise por meio da revisão de literatura, para entender quem são as principais referências e quais são os avanços já conquistados até o momento, no que diz respeito ao objeto em análise e a temáticas relacionadas a trajetórias dos estudantes guineenses e quilombolas oriundos de zonas rurais, educação do campo e lutas protagonizadas pelos movimentos sociais em defesa da cidadania e da população do campo.

De acordo com Prodanov (2013, p. 52), a realização da pesquisa exploratória possibilita ao pesquisador ou pesquisadora ter um planejamento flexível, o que permite

[...] o estudo de tema sobre diversos ângulos e aspectos. Em geral, envolve: levantamento bibliográfico; entrevistas com pessoas que tiveram experiências e práticas com o problema a ser pesquisado; análise de exemplos que estimulem a compreensão dos fatos sobre um determinado grupo ou uma realidade específica.

Para Gil (2008), a pesquisa exploratória é uma classificação importante do ponto de vista objetivo, sobretudo no campo das ciências sociais e humanas, possui múltiplas finalidades e ainda oferece suporte aos pesquisadores e pesquisadoras em relação à modificação ou à criação de novas ideias de pesquisa, como a problematização, os objetivos (geral e específicos), as hipóteses e outros. “Pesquisas exploratórias são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato. Este tipo de pesquisa é realizado especialmente quando o tema escolhido é pouco explorado” (GIL, 2008, p. 27), como o tema das trajetórias educacionais dos estudantes guineenses e quilombolas: lutas por acesso e permanência, que nos dispomos a estudar.

Conforme Oliveira (2011), a pesquisa exploratória, além da sua relevância metodológica, em relação a uma visão diversificada sobre o objeto, também oferece aporte teórico que auxilia o pesquisador ou a pesquisadora na reformulação do seu problema de pesquisa, na escolha do referencial teórico, entre outros. Ademais, possibilita aos investigadores e investigadoras explorar as múltiplas alternativas e potencializar novas descobertas após a revisão da literatura.

O estudo exploratório pode ajudar a resolver algumas dificuldades em pesquisa. Uma delas é a que se refere ao desenvolvimento de programas, na concepção de que a população constitui um recipiente vazio ("empty vessel") e que a tarefa educativa se resumiria em preenchê-lo. Nada mais que um engano, pois a população é rica de conhecimentos e esses conhecimentos, opiniões, valores e atitudes é que vão se constituir, muitas vezes, em barreiras. Essas barreiras podem ser conhecidas por meio do estudo exploratório e, pelo menos, parcialmente contornadas, a fim de que o programa educativo alcance maior aceitação (PIOVESAN; TEMPORINI, 1995, p. 320).

A pesquisa exploratória “também é útil, pois, normalmente, para um mesmo fato organizacional, pode haver inúmeras explicações alternativas, e sua utilização permitirá ao pesquisador ou a pesquisadora tomar conhecimento” (OLIVEIRA, 2011, p.21), das epistemologias e teorias importantes relacionadas ao seu objeto do estudo.

Quanto à segunda classificação, a pesquisa objetiva descreve os fatos históricos, sociais, culturais e religiosos sobre trajetórias educacionais dos nossos interlocutores(as) da pesquisa. “A pesquisa descritiva tem como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou estabelecimento de relações entre variáveis” (GIL, 2008, p.28), e por meio desse processo, os fatos observados serão descritos e classificados de acordo com o objetivo deste estudo. Além disso, a descrição dos fatos narrados será feita com base nos princípios éticos e da neutralidade científica, como forma de evitar possíveis interferências ou juízo de valor.

Há três domínios nas práticas científicas em que os valores sociais podem estar presentes. O primeiro corresponde ao momento da seleção dos fenômenos a serem investigados, ou dos problemas a serem tratados. Desta escolha depende o direcionamento da pesquisa e, conseqüentemente, o avanço da ciência. O segundo corresponde ao momento da escolha entre as teorias propostas para explicar os fenômenos ou resolver os problemas, sendo o conjunto de normas que norteiam essa escolha identificado com a metodologia científica, no sentido em que essa expressão é normalmente usada na filosofia da ciência. E o terceiro é o domínio do próprio conteúdo das proposições científicas. A cada um desses domínios corresponde uma faceta, ou sub-tese, da tese da neutralidade, negando cada uma a presença de valores no respectivo domínio a saber: a) Tese da neutralidade temática: a ciência é neutra porque o direcionamento da pesquisa científica, isto é, a escolha dos temas e problemas a serem investigados, responde apenas ao interesse em desenvolver o conhecimento como um fim em si mesmo. b) Tese da neutralidade metodológica: a ciência é neutra porque procede de acordo com o método científico, segundo o qual a escolha racional entre as teorias não deve envolver, e de maneira geral não têm envolvido, valores sociais. c) Tese da neutralidade factual: a ciência é neutra porque não envolve juízos de valor; ela apenas descreve a realidade, sem fazer prescrições; suas proposições são puramente factuais (OLIVEIRA, 2008, p. 98).

O método descritivo é um procedimento fundamental para realizar/desenvolver estudo com pessoas, “busca descrever um fenômeno ou situação de detalhe, especialmente o que está ocorrendo, permitindo abranger, com exatidão, as características de um indivíduo, uma situação ou grupo, bem como desvendar a relação entre os eventos” (OLIVEIRA, 2011, p. 21) que estão

sendo pesquisados. Após a execução desse procedimento metodológico, iniciaram-se as análises e a interpretação dos dados descritos, utilizando as técnicas da pesquisa explicativa.

A pesquisa explicativa é uma fase em que o pesquisador ou pesquisadora procura interpretar e/ou explicar seus dados, utilizando suas habilidades com base nos referenciais teóricos para compreender os fenômenos ou grupos sociais que se dispõem a estudar. Como afirma Oliveira (2011, p. 39), “a pesquisa explicativa é o tipo de pesquisa que mais aprofunda o conhecimento da realidade, pois tenta explicar a razão e as relações de causa e efeito dos fenômenos” em abordagem, com base no rigor metodológico da pesquisa científica.

De igual modo, Gil (2008, p. 42) entende que a pesquisa explicativa é uma das técnicas de pesquisa que “mais aprofunda o conhecimento da realidade, porque explica a razão, o porquê das coisas. Por isso mesmo, é o tipo mais complexo e delicado, já que o risco de cometer erros aumenta consideravelmente”. Ou seja, por ser uma das fases cruciais da pesquisa, devido a sua especificidade metodológica, recomenda-se aos pesquisadores e pesquisadoras que tenham um olhar mais atencioso e cuidadoso na explicação e/ou interpretação dos fatos, como forma de evitar possíveis excessos e juízos de valor nesse processo. “Uma pesquisa explicativa pode ser a continuação de uma outra descritiva, posto que a identificação dos fatores que determinam um fenômeno exige que este esteja suficientemente descrito e detalhado” (GIL, 2008, p.43).

No que se refere à abordagem, a pesquisa se classifica como qualitativa, tendo como objeto de análise as entrevistas realizadas com estudantes guineenses e quilombolas de diferentes Programas de Pós-Graduação, da Universidade Federal do Paraná (UFPR) e oriundos de zonas rurais, com o propósito de entender como foram suas trajetórias estudantis na educação básica, as lutas por acesso às escolas, os desafios para a permanência e suas contribuições (direta ou indiretamente) em defesa da educação e das escolas pública de zonas rurais.

A realização dessas entrevistas tem como objetivo escutar os(as) estudantes supracitados(as) a falarem de si, dos seus e das suas comunidades (BORBA, 2023), com liberdade e autonomia. Essa posição nos ajuda a compreender o lugar de fala dessas pessoas, respeitando sempre suas trajetórias históricas e posições sociais. Do ponto de vista epistemológico, de acordo com Ribeiro (2017, p. 33), o conceito e/ou termo lugar de fala “especificamente, ou melhor, a origem do termo é imprecisa, acreditamos que este surge a partir da tradição de discussão sobre feminist stand point – em uma tradução literal ‘ponto de vista feminista’ – diversidade, teoria racial crítica e pensamento decolonial”.

Vivemos em uma sociedade livre, em que a liberdade de expressão é constitucionalmente garantida à toda a população por meio do art. 5 da Constituição Federal de 1988, parágrafo IV, o qual garante que “é livre a manifestação do pensamento, sendo vedado o

anonimato”. De igual modo, o artigo 220 assegura que “a manifestação do pensamento, a criação, a expressão e a informação, sob qualquer forma, processo ou veículo não sofrerão qualquer restrição, observado o disposto nesta Constituição” (BRASIL, 1988). E é claro que todos(as) têm o direito de expressar ou de comentar sobre diversos assuntos, mas há matérias específicas que ultrapassam barreiras de opiniões e que requerem avaliação cuidadosa e parecer técnico, ou seja, a liberdade não é absoluta.

Nasci e cresci na zona urbana, no centro da cidade de Bissau, e sou portador de diplomas de curso superior (bacharelado, licenciatura e mestrado), mas, mesmo assim, isso não me qualifica para falar sobre diversas temáticas. Por exemplo, não sou especialista em estudos rurais, apesar de que nos últimos anos tenho me dedicado a ler produções que tratam sobre esse assunto, principalmente em relação à educação escolar quilombola, mas isso não me qualifica para me autoatribuir especialista nisso. Além disso, também não tenho lugar de fala para fazer qualquer comentário ou escrever um texto sobre o assunto sem escutar os próprios quilombolas ou especialistas da área, isso também se aplica a estudos sobre zonas rurais da Guiné-Bissau e escolas comunitárias, em especial.

Ao reivindicar os diferentes pontos de análises e a afirmação de que um dos objetivos do feminismo negro é marcar o lugar de fala de quem as propõem, percebemos que essa marcação se torna necessária para entendermos realidades que foram consideradas implícitas dentro da normatização hegemônica [...] O falar não se restringe ao ato de emitir palavras, mas de poder existir. Pensamos lugar de fala como refutar a historiografia tradicional e a hierarquização de saberes consequente da hierarquia social. Quando falamos de direito à existência digna, à voz, estamos falando de locus social, de como esse lugar imposto dificulta a possibilidade de transcendência (RIBEIRO, 2017, p. 34-37).

Garantir a participação de pessoas que se dispõem a estudar o seu trabalho e promover debates e interações são mecanismos para a criação de relação de confiança e de respeito mútuo entre pesquisador e interlocutor(a), que “podem ser considerados um caminho de ordenação teórica dos fatos, relações e processos sociais, devendo ser pelo confronto com o campo empírico, permanentemente recriado e reconstruído” (MINAYO, 1992, p. 176) ao longo da pesquisa.

1.2 Coleta de dados

A coleta de dados foi feita por meio de pesquisa bibliográfica e entrevistas semiestruturadas com seis pessoas negras e oriundas de comunidades do campo (zona rural), sendo três estudantes da Guiné-Bissau e três estudantes de comunidades quilombolas. Além disso, também foram exigidas que as pessoas (interlocutores) tivessem no mínimo 18 anos, estivessem regularmente matriculadas em um dos Programas de Pós-Graduação da Universidade Federal do Paraná e tivessem cursado o ensino básico na comunidade do campo (zona rural) na Guiné-Bissau assim como no Brasil, com o propósito de compreender se há similitudes em relação aos desafios enfrentados ao longo das trajetórias escolares na educação básica, às lutas e às resistências contra a discriminação racial, o preconceito, a xenofobia e as dificuldades de frequência e permanência nas escolas de educação básica.

Os levantamentos bibliográficos foram realizados por meio de pesquisas no sítio da rede mundial de computadores, como Google Acadêmico, SciELO, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Após isso, fez-se a leitura dos materiais selecionados (livros, teses, dissertações, artigos científicos e documentos oficiais produzidos pelas diferentes instituições) que auxiliaram no desenvolvimento deste trabalho.

Em outras palavras, o levantamento bibliográfico é compreendido como o alicerce para a realização de qualquer pesquisa científica na área das Ciências Sociais e Humanas, porque possibilita ao pesquisador ou à pesquisadora uma visão ampla e diversificada sobre diferentes concepções e epistemologias relacionadas ao objeto de estudo (GOMES, 2021).

De acordo com Prodanov (2013, p. 48), “a pesquisa científica visa a conhecer cientificamente um ou mais aspectos de determinado assunto, para tanto, deve ser sistemática, metódica e crítica”. Os resultados alcançados podem contribuir somando-se aos demais trabalhos já produzidos para o desenvolvimento de futuras produções, assim como pelos avanços de certos setores da sociedade e da comunidade pesquisada.

As fases da pesquisa de campo requerem, em primeiro lugar, a realização de uma pesquisa bibliográfica sobre o tema em questão. Ela servirá, como primeiro passo, para sabermos em que estado se encontra atualmente o problema, que trabalhos já foram realizados a respeito e quais são as opiniões reinantes sobre o assunto. Como segundo passo, permitirá que estabeleçamos um modelo teórico inicial de referência, da mesma forma que auxiliará na determinação das variáveis e na elaboração do plano geral da pesquisa (PRODANOV, 2013, p. 59).

Após os levantamentos bibliográficos e a leitura e exploração dos materiais selecionados, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com as pessoas previamente

selecionadas mencionadas anteriormente. Do ponto de vista conceitual, segundo Manzini (2004, p. 2), a entrevista semiestruturada está “focalizada em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista”. Também é uma técnica que permite que os entrevistados sintam-se livres para responder às questões propostas pelo entrevistador com base nas perguntas previamente elaboradas, assim como as que possam surgir ao longo do diálogo.

Lembrando que as perguntas que constam no roteiro auxiliam o pesquisador a não perder o foco do objetivo que pretende alcançar com a realização da entrevista, por isso, as(os) entrevistadas(os) são informadas(os) no início do diálogo que as perguntas poderão ser alteradas, acrescentadas ou subtraídas conforme o diálogo avançar, ou seja, as respostas dadas poderão motivar o surgimento de outros questionamentos ao longo das interações (GOMES, 2021).

A entrevista semiestruturada é uma das formas para coletar dados. Ela se insere em um espectro conceitual maior que é a interação propriamente dita que se dá no momento da coleta. Nesse sentido, para nós, a entrevista pode ser concebida como um processo de interação social, verbal e não verbal, que ocorre face a face, entre um pesquisador, que tem um objetivo previamente definido, e um entrevistado que, supostamente, possui a informação que possibilita estudar o fenômeno em pauta, e cuja mediação ocorre, principalmente, por meio da linguagem (MANZINI, 2004, p. 9).

As entrevistas realizadas com seis estudantes foram transcritas e apresentadas aos participantes, para que fizessem possíveis ajustes e a autorização das suas falas antes de elas serem utilizadas na escrita da tese. A análise desses materiais foi feita à luz dos referenciais teóricos do Sul Global, cujos trabalhos se assentam na perspectiva crítica, contra-hegemônica e decolonial. A escolha por essa perspectiva teórica e metodológica foi motivada pela característica do objeto de estudo.

1.3 Revisão de literatura

A revisão da literatura teve o propósito de organizar as referências bibliográficas relacionadas ao problema, aos objetivos de pesquisa e a temáticas relacionadas. Para tanto, procurou-se enfatizar a relevância dos trabalhos encontrados no sentido de compreender como eles podem contribuir para o presente estudo.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, foram realizadas buscas nos bancos de dados oficiais, como do SciELO Brasil, do Portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), a fim de conhecer as pesquisas já desenvolvidas sobre a temática e compreender quais são os principais conceitos e epistemologias para a realização desses estudos, aprofundando os debates sobre desigualdades sociais, diversidade e diferença em relação ao acesso e permanência nas escolas, com foco nas pessoas mais vulneráveis do ponto de vista econômico.

Muitos pesquisadores têm buscado mais intensamente a construção de revisão de literatura sistemática de caráter misto, ou seja, aquela que identifica, seleciona, avalia e sintetiza simultaneamente estudos qualitativos, estudos quantitativos e estudos mistos. Esta abordagem deriva do fato de que muitas vezes os dados quantitativos carecem de complementos para sua compreensão que podem ser encontrados em relatos presentes em estudos qualitativos, por exemplo. Já os dados qualitativos nem sempre suportam a generalização de resultados para uma grande população, necessitando, muitas vezes, do suporte dos dados quantitativos (GALVÃO; RICARTE, 2019, p. 60).

De acordo com os autores citados, para a realização da revisão sistemática de literatura neste trabalho, utilizaram-se descritores em todas as bases de dados selecionadas para obter mais informações sobre o tema em questão, isto é, fez-se a delimitação com o recorte das palavras-chaves relacionadas. A filtragem dessas informações, por meio dos descritores, contribui para obter o resultado quantitativo dos trabalhos disponíveis nos bancos de dados pesquisados. Em seguida, foram selecionados os trabalhos que abordam a mesma temática, de acordo com o objeto desta pesquisa, conforme mostra a Tabela 1.

Contudo, por ser uma temática quase inexistente (Trajetórias educacionais dos estudantes guineenses e quilombolas), conforme o levantamento feito nos sites de busca de pesquisa acadêmica, optou-se por selecionar uma quantidade grande de trabalhos e organizá-los em temas para melhor explorá-los.

Tabela 1: Trabalhos selecionados por meio das temáticas de pesquisa

TEMAS	SciELO	CAPES	BDTD	Total
	Educação básica, Pós-graduação And Estudantes guineenses e quilombolas	Percursos e experiências na educação básica e no PPG And Estudantes guineenses e quilombolas	Percorso de jovens negros e negras na Universidade And Desafios e superações	Trabalhos selecionados pelo autor
Trajetória escolar	6	3	21	30
Educação básica	7	10	18	35
Educação do campo	14	11	19	44
Educação escolar quilombola	0	5	12	17
Epistemologia decolonial	5	3	5	13
Direito à educação	1	3	18	22
Escolas do campo	23	19	15	57
Assistência estudantil	1	2	8	11
Cotas raciais	4	3	11	18
Ensino de história e cultura africana e afro-brasileira	6	1	14	21
População negra na universidade	1	0	7	8
Quilombolas no ensino superior	4	2	2	8
Estudantes Guineenses nas universidades brasileiras	0	0	0	0

Fonte: Elaborada pelo autor (2023).

Na Tabela 1, está representada a quantidade de trabalhos encontrados através da pesquisa sistemática dos temas listados no primeiro quadro. Como referido anteriormente, o levantamento foi feito nos bancos de dados da SciELO, da CAPES e da BDTD.

Ao filtrar o termo “trajetória escolar” em todos os bancos de dados citados, foram encontrados 53 trabalhos que se debruçaram sobre a temática, sendo que 30 foram selecionados (artigos, dissertações e teses) para a leitura e 23 excluídos, por entender-se que não possuem muito a contribuir para o desenvolvimento deste trabalho. De igual modo, utilizou-se esse procedimento metodológico para pesquisar trabalhos sobre a educação básica nas plataformas digitais selecionadas, nas quais foram encontrados 79 produções, 35 delas selecionadas para a leitura e 44 descartadas.

Quanto à educação do campo, foram selecionados 44 trabalhos do total de 63 localizados, e o restante foi descartado. Da mesma forma, pesquisou-se por estudos sobre educação escolar quilombola, sendo escolhidos 16 trabalhos para a leitura, do total de 29 encontrados.

No que se refere à epistemologia decolonial, foram elegidos 13 trabalhos para a leitura, do total de 21 encontrados. A seguir, foram pesquisados trabalhos sobre direito à educação, em que foram selecionados 22 trabalhos do total de 67 identificados. Ao averiguar a temática de escola do campo, foram localizados diversos estudos produzidos, mas só foi possível selecionar o total de 57 arquivos para fazer a leitura e exploração dos materiais, o restante foi desconsiderado.

Em seguida, em relação a produções sobre assistência estudantil, foram escolhidos 11 trabalhos para leitura, do total de 39 encontrados, por entender que esses poderão contribuir para o desenvolvimento da pesquisa. De igual modo, procurou-se por trabalhos sobre cotas raciais e selecionou-se 18 arquivos, do total de 42 encontrados, para fazer a leitura, o resto foi descartado.

Ainda, foram pesquisados estudos sobre ensino de história e/ou cultura africana e afro-brasileira, sendo escolhidos 21 trabalhos de 55 encontrados. Além disso, também pesquisou-se sobre quilombolas no ensino superior, encontrando pouquíssimas produções ao filtrar por palavras-chave, assim, foram selecionados todos os 8 trabalhos verificados. Por fim, foram pesquisados trabalhos com a temática “estudantes guineenses nas universidades brasileiras”, mas nenhum trabalho foi encontrado.

A revisão de literatura foi uma etapa de pesquisa essencial, por meio dela, foi possível mapear melhor os trabalhos produzidos com as temáticas listadas na tabela 1, que se relacionam com o objeto desta pesquisa, também contribuindo para entender em que estágio estão as discussões, as opiniões reinantes, os avanços obtidos e outros. Ou seja, “por meio da análise da literatura publicada conseguimos traçar um quadro teórico para fazer a estruturação conceitual que dará sustentação ao desenvolvimento da pesquisa” (SILVA, 2005, p.01). A revisão de literatura, além de sua importância metodológica, também auxilia os pesquisadores e pesquisadoras a não perder o rumo da pesquisa ou fugir do seu objeto, como afirmam Brizola e Fantin.

A revisão de Literatura ajuda: (a) delimitar o problema da pesquisa, (b) auxiliar na busca de novas linhas de investigação para o problema que o pesquisador pretende investigar, (c) evitar abordagens infrutíferas, ou seja, através da revisão da literatura o pesquisador pode procurar caminhos nunca percorridos, (d) identificar trabalhos já realizados, já escritos e partir para outra abordagem e (e)

evitar que o pesquisador faça mais do mesmo, que diga o que já foi dito, tornando a sua pesquisa irrelevante (BRIZOLA; FANTIN, 2016, p.24).

De acordo com a reflexão acima, após a revisão de literatura, foi possível compreender que o objeto em desenvolvimento é um trabalho novo. Os dados obtidos pelo levantamento feito em plataformas de pesquisas acadêmicas nos sítios da rede mundial de computadores mostram que não há um trabalho específico que analise trajetórias educacionais dos estudantes guineenses (Guiné-Bissau) e quilombolas (interior do estado do Paraná) de zonas rurais.

1.4 Trajetos da pesquisa

Certa vez, minha mãe falou para nós (eu e meus irmãos): “não importam as dificuldades, o importante é não desistir dos seus sonhos”. Essa frase representa muito a minha trajetória acadêmica, da educação básica ao ensino superior. Nascido na cidade de Bissau, iniciei o meu percurso estudantil aos três anos de idade, numa escola particular multisseriada chamada Salvação, também conhecida pelos moradores do bairro de Bandim como Escola do Tio Eusébio. O professor Eusébio recebia alunos(as) a partir de quatro anos de idade. Enquanto meus irmãos iam para a aula, eu ficava em casa sozinho e, sem ter com quem brincar, um dia falei para minha mãe que queria ir para a escola com meus irmãos. Mas ela não me deixava ir, porque a escola não aceitava crianças com idade inferior a quatro anos. Ao ouvir aquilo, fiquei triste e comecei a chorar por ela não ter me deixado ir para a escola com meus irmãos mais velhos.

Um dia, meu pai resolveu falar com o Tio Eusébio, professor e proprietário da escola. Depois desse encontro, fui admitido para estudar na escola Salvação. No ano seguinte, 2001, fui matriculado na Escola Pública do Ensino Básico Unificado Bandim Bilá (EEBUBB), onde estudava pela manhã, das 7 às 11 horas, e, à tarde, ia para escola do Tio Eusébio, de 15 às 18:30 horas. Assim foi minha trajetória escolar até o quarto ano, depois, tive que sair da escola Salvação, porque ela não trabalhava com alunos acima do 5º ano, mas continuei estudando na EEBUBB até concluir o 6º ano. De acordo com avaliação sumativa da iniciativa Escola Amigas das Crianças da UNESCO:

A Guiné-Bissau tem um nível anormalmente baixo de provisão escolar completa. Com 60% das crianças completando os seis anos do ensino básico, o país está longe de atingir o objetivo da educação para todos, que é, no entanto,

considerado como o mínimo para alcançar a alfabetização sustentável. O abandono escolar é atribuível a três fatores em particular: (i) a entrada tardia na escola (as crianças na Guiné-Bissau entram na escola em média quatro anos mais tarde do que a idade oficialmente especificada); (ii) repetição excessiva de alunos; e (iii) as poucas escolas que oferecem o ciclo primário completo de seis anos (apenas 25% das escolas). Além disso, a participação e o desempenho escolar são dificultados por frequentes greves de professores e instabilidade política (UNESCO, 2020, p. 6).

Após a conclusão do 6º ano, fui transferido para a escola do Ensino Secundário Liceu Dr. Rui Barcelos da Cunha (LRBC), cerca de 2 km de distância da minha casa, onde estudei do sétimo ao décimo segundo ano do ensino médio. Isso significa que todo o meu percurso estudantil na educação básica (salvo a pré-primária até quatro anos na Escola Salvação) aconteceu em escolas públicas.

Figura 1: Liceu Dr. Rui Barcelos da Cunha



Foto: Arquivo retirado do blogue do jornal escolar do Liceu Dr. Rui Barcelos da Cunha, Bissau, Guiné-Bissau.

Figura 2: Eu e os meus no último ano do ensino médio, Liceu Dr. Rui Barcelos da Cunha, Bissau



Foto retirada do acervo público do Liceu Dr. Rui Barcelos da Cunha, Bissau.

A imagem foi registrada no âmbito do Clube e Atelier de jornalismo, com orientação da professora Susana Fonseca, do Programa de Apoio ao Sistema Educativo da Guiné-Bissau (PASEG). Disponível no <https://anunciadorjornalescolar.blogspot.com/2012/08/liceu-dr-rui-barcelos-da-cunha-20112012.html>.

Em 2013, fui aprovado no processo seletivo para a vaga no Curso de Bacharelado em Humanidades (BHU) da Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB-CE), situada no Maciço de Baturité, com campus em Redenção e Acarape, estado do Ceará, região Nordeste do Brasil, a 55 km de distância de Fortaleza. Foi nessa instituição pública brasileira que iniciei minha trajetória acadêmica no ensino superior, graduado no Curso de Bacharelado em Humanidades e Licenciatura em Sociologia. Ao longo desse período, tive a honra e prazer de conhecer muitas pessoas de países africanos de língua portuguesa, epistemologias críticas e decoloniais, literaturas e debates contra-hegemônicos emergentes dos países do Sul Global.

Além disso, também durante minha graduação (bacharelado e licenciatura) na UNILAB-CE, tive a oportunidade e privilégio de atuar como monitor voluntário da disciplina Teoria Sociologia II, bolsista do Programa Pulsar do Curso de Licenciatura em Sociologia e bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC/UNILAB), esse pelo grupo de estudo, pesquisa e extensão Trajetórias, Juventude e Educação (TRAJETOS), coordenado pela professora Dra. Joana Elisa Röwer (minha orientadora no Curso de Licenciatura em Sociologia).

O Curso de Bacharelado em Humanidade, Licenciatura em Sociologia e a UNILAB-CE em geral foram os meus alicerces para chegar onde estou (cursando doutorado), além de proporcionarem momentos incríveis que jamais serão esquecidos. Ainda, possibilitaram-me a ampliação do horizonte dos conhecimentos científicos, sobretudo no que diz respeito às temáticas de relações étnico-raciais, diversidades culturais, multiculturalismo, estudos sobre gênero, negritude, pan-africanismo, cooperação Sul Global, epistemologia crítica, teoria decolonial e outras.

Além disso, os primeiros anos na UNILAB-CE foram desafiadores, sobretudo no que se refere às relações sociais com moradores de Redenção e Acarape, ambas cidades pequenas do interior do estado do Ceará. Também era possível compreender que a maioria dos habitantes dessas cidades não teve a oportunidade ou o privilégio de viajar para o exterior ou de conviver com pessoas oriundas dos países africanos. A instalação da UNILAB-CE nesses municípios potencializou mudanças e provocou estranhamento, resistências e choques culturais entre os habitantes da cidade (brasileiros(as)) com os estudantes internacionais (africanos(as) e timorenses), ou seja, os “processos migratórios, além de promoverem o deslocamento de pessoas de um ambiente a outro, também levam ao deslocamento de culturas específicas desses povos migrantes a outros locais onde essa cultura não está socialmente inserida” (PAIVA, 2019, p. 17). Ademais, a população não estava preparada para essa mudança, faltaram informações.

O projeto de integração entre pessoas de diferentes países e culturas, no início, produziu mais distanciamento entre os estudantes do que aproximação. A “integração” só era vista nas salas de aula, onde era possível encontrar estudantes de todos os países que compõem a UNILAB, mas, fora isso, não havia inclusão. Os guineenses se relacionavam entre si, os brasileiros, angolanos, cabo-verdianos, moçambicanos, são tomenses e timorenses também faziam o mesmo, cada um com o seu grupo.

Além do mais, uma das coisas que me chamou bastante atenção durante esse período foi o imaginário social criado sobre a África e os africanos por parte de alguns brasileiros e brasileiras das cidades de Redenção e Acarape, alguns pela inocência e outros pela ignorância, mas ambos se convergiam cegamente em narrativas falsamente construídas de que na África só existe fome, miséria, doenças, guerra, entre outros estereótipos de cunho racista. Para essas pessoas, o continente africano é sinônimo do mal, do atraso, do pecado e de pessoas selvagens. De acordo com Candê Monteiro (2004, p. 7),

Todos esses pressupostos me parecem vagas e direcionadas pela mídia, já que na escola a sociedade não tem acesso a estudo sobre o continente, além da história contada na época do tráfico negreiro. Isso nos leva a crer porque se torna como

referência aquilo que é histórico. A ideia que se tem da África, quase na maioria da sociedade brasileira, é referentes aos africanos escravizados, Zumbi dos Palmares e outros, assim como das relações estabelecidas pelos sistema de negros preguiçosos, burro etc. As definições baseadas numa base exótica, como se os africanos fossem particularmente diferentes dos outros, ou como se as suas diferenças fossem o resultado de um dado de essência(.

A reprodução de discursos semelhantes pontuada por Candê Monteiro ajuda a evidenciar o *modus operandi* do racismo estrutural na sociedade brasileira pelo fato de que a maioria dos estudantes internacionais da UNILAB-CE são negros(as) e oriundos(as) dos países da África, e automaticamente são caracterizados(as) como pessoas desafortunadas, que passam fome, violentos, marginais, que conviviam com animais selvagens e outros estereótipos.

Lamentavelmente, é triste falar sobre essas coisas (preconceitos e racismo) com tanta frequência, sobretudo em pleno século XXI, mas é algo ainda presente no imaginário social de muitas pessoas. Mesmo sem conhecer as pessoas, suas histórias e trajetórias, já criam o preconceito sobre elas, e, em se tratando de um africano negro, verifica-se que os comentários racistas são maiores.

E é claro que isso não é o comportamento recente de alguns brasileiros e brasileiras, são fatos históricos, algo que se iniciou desde a época da escravidão, em que os negros que foram roubados no continente africano eram classificados como não cidadãos e mercadorias. Porém, olhando por esse acontecimento que marcou a história da humanidade e da população negra, em especial, é possível afirmar que foi ali que começaram a inventar vários estereótipos e comentários racistas atrelados à população negra e à África em geral, sendo transmitidos de geração a geração, até chegar aos nossos dias.

No entanto, em várias ocasiões, quando a discussão é sobre a África e/ou os africanos(as), “o racismo aparece, à primeira vista, como um comportamento, uma atitude que se explicaria apenas pelo caráter ou pela conduta da pessoa — tenta se travestir de uma perspectiva estrutural ao essencializar o sujeito em um lugar racializado” (OLIVEIRA, 2021, p. 62). Usa-se isso para falar do outro, às vezes sem conhecimento do assunto ou preparo técnico. Falar da África e dos africanos, antes de tudo, requer estudos e conhecimentos aprofundados, como forma de evitar os achismos e comentários equivocados e racistas.

Ademais, Acarape e Redenção são cidades pobres e poucas pessoas tinham emprego, mas os estudantes internacionais (africanos e timorenses) andavam bem vestidos, com roupas e tênis de marcas famosas, e isso incomodava e ainda incomoda muitas pessoas. Alguns falavam que os estudantes estavam tomando o lugar deles, enquanto outros ficavam inconformados que os negros e africanos estivessem usando as roupas e tênis de grandes marcas que eles não

poderia ter. Essa foi uma das coisas que levaram muitas pessoas a criarem ódio e perseguição contra os estudantes internacionais nas cidades supracitadas.

Além disso, alguns colegas muçulmanos foram classificados como terroristas por um jornalista de Redenção, chamado Donizete Arruda, em 21 de julho de 2016, no programa Ceará News 7, quadro Conexão Brasília-Ceará. Ele fez ataques aos estudantes africanos, declarações xenofóbicas e racistas, afirmando que os estudantes muçulmanos da UNILAB-CE eram integrantes do Estado Islâmico. Essas mentiras contribuíram para disseminar mais ódio e perseguição contra os estudantes africanos nos municípios de Redenção e Acarape.

A repercussão do caso fez com que a Universidade emitisse uma nota de repúdio ao ódio contra os estudantes muçulmanos da UNILAB-CE, a qual classificou o discurso do “jornalista” como “malabarismo ilógico dos fatos que atingem a comunidade acadêmica da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira” (UNILAB, 2016). Trago esses fatos não para difamar as cidades de Redenção e Acarape ou para lhes imputar ou classificar os moradores de “isso” ou “aquilo”, mas são coisas que vi e vivi nesses espaços ao longo da minha trajetória acadêmica nos cursos de graduação, não cabendo descrevê-las todas aqui.

Por conta dessa violência racial e xenofobia, alguns estudantes africanos(as), em colaboração com a Pró-Reitoria de Extensão, Arte e Cultura (PROEX) da UNILAB-CE, começaram a desenvolver vários projetos de extensão e atividades artísticas e culturais em Acarape e Redenção, com o propósito de conscientizar pessoas e, consequentemente, desmistificar os pensamentos racistas e mitos sobre a África e os africanos, mostrando-lhes a importância de ter uma Universidade como a UNILAB-CE, principalmente num país como o Brasil, que é constituído pela diversidade cultural e étnica. A UNILAB tem como propósito “formar recursos humanos para contribuir com a integração entre o Brasil e os demais países da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP)” (UNILAB, 2012). Os projetos da extensão da UNILAB e a participação da comunidade acadêmica, em especial, dos estudantes internacionais, contribuíram para desmistificar vários mitos sobre a África e os africanos e, consequentemente, ajudaram várias pessoas a reverem suas concepções sobre os estudantes africanos.

Por outro lado, é importante ressaltar que a experiência vivida na UNILAB-CE e nas cidades de Redenção e Acarape se transformou em memórias inesquecíveis em lugares que me viram amadurecer como homem e pesquisador acadêmico, além de serem locais de encruzilhadas culturais, de diversidade de gênero e étnico-racial, de multiculturalismo e de encantamento com conhecimentos críticos, reflexivos e contra-hegemônicos. Além disso, são

espaços que me proporcionaram convívio e partilha dos saberes com pessoas oriundas de países como Angola, Cabo Verde, Moçambique, São Tomé e Príncipe, Timor-Leste, além dos guineenses e brasileiros. Portanto, lembrar desses fatos é um exercício da memória,

[...] e se não fosse assim, estaríamos impossibilitados de chegar ao nosso destino. Não fosse a memória, sequer saberíamos que cursamos uma faculdade, não saberíamos nem mesmo nosso nome, e tampouco o nome de nossos pais, amigos etc. (JÚNIOR; FARIA, 2015, p. 781).

Em 2018, fui aprovado no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL/MG), na linha de pesquisa Educação e Sociedade: Questões Históricas, Filosóficas e Sociológicas – Eixo Temático: Sociologia da Educação. Nessa universidade, tive a oportunidade de conhecer pessoas incríveis com as quais me identifico muito, fiz grandes amigos e amigas que jamais esquecerei, e tive o privilégio de integrar o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro e Indígenas (NEABI), onde aprendi muito com profissionais experientes e que não poupam esforços para lutar contra as desigualdades sociais, o racismo e a xenofobia. Além disso, esses debates me possibilitaram aprofundar os estudos e literaturas decoloniais produzidas por autores e autoras africanos(as) e afro-diaspóricos. Por isso, sou eternamente grato a essas pessoas.

De forma semelhante, uma importante escolha foi o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR) para o doutorado e, consequentemente, minha integração no Grupo de Pesquisa Joana de Andrade. Este grupo é constituído majoritariamente por estudantes negros(as) e de pós-graduação, sob a coordenação da Professora Dra. Carolina dos Anjos de Borba (minha orientadora). Joana é um espaço riquíssimo em diversidade, composto por pessoas comprometidas com o desenvolvimento acadêmico e científico, a promoção dos debates e a partilha de saberes. Além das imensas qualidades de seus membros, também é um espaço de acolhimento, de parceria, de solidariedade e da produção qualificada de trabalhos acadêmicos.

Ingressei no PPGE com a proposta inicial de estudar de que forma as comunidades rurais do setor de Canchungo (Guiné-Bissau) participaram na construção das escolas comunitárias e preservaram suas identidades culturais e étnicas nas comunidades/tabancas. Mas, devido às dificuldades financeiras para a realização do trabalho de campo, precisei criar novas estratégias e/ou alternativas de pesquisa com o apoio da minha orientadora, Professora Dr. Carolina dos Anjos de Borba. Ainda, no mesmo ano de 2021, no mês da consciência negra, em novembro, o Grupo de Pesquisa e Extensão Joana de Andrade participou das atividades na Comunidade

Quilombola João Surá, no município de Adrianópolis, Paraná, em homenagem ao líder quilombola Zumbi dos Palmares, reafirmando a luta contra o racismo e em defesa dos territórios quilombolas.

Ao pisar no Território Quilombola João Surá, deparei-me com algumas frases que retratam as lutas e a resistência escritas nos cartazes afixados no mural de informações do Colégio Estadual Quilombola Diogo Ramos. Ao ler os cartazes, lembrei das histórias dos meus ancestrais que lutaram bravamente contra a colonização ocidental nos países africanos, especialmente na Guiné-Bissau. Ademais, fomos muito bem recebidos e acolhidos pela Comunidade Quilombola João Surá, composto por pessoas, generosas, trabalhadoras e respeitosas, que lutam pelos direitos de seus territórios, trabalham pela preservação do meio ambiente e visam uma educação mais democrática e inclusiva, que valorize as práticas socioculturais das populações locais.

Figura 3: Entrada da Comunidade Quilombola João Surá



Foto: Registro feito pelo autor.

Figura 4: Cartografia Quilombola de João Surá



Foto: Registro feito pelo autor.

Ao retornar a Curitiba, minha orientadora e eu retomamos o encontro de orientação com a indicação de novas leituras importantes, como forma de aprimorar as ideias e, consequentemente, definir um novo objeto de pesquisa. Dentre as leituras indicadas, estava o texto de dissertação do professor Benedito, quilombola da Comunidade de João Surá e doutorando no PPGE da UFPR. Esse trabalho foi fundamental na definição do novo problema de pesquisa e construção do novo projeto. Ou seja, a viagem para a Comunidade Quilombola João Surá, as orientações pontuais da Dra. Carolina dos Anjos, as indicações de leitura, os debates em aula e as partilhas de conhecimento com os(as) colegas do Grupo de Pesquisa e Extensão Joana de Andrade contribuíram significativamente para a escolha do novo objeto, como também dos interlocutores e interlocutoras da pesquisa (estudantes guineenses e quilombolas) dos diferentes Cursos de Pós-Graduação da Universidade Federal do Paraná, abaixo listados na Tabela 2.

Tabela 2: Perfil dos interlocutores da pesquisa

Nome	Gênero	Origem	Localidade	Nível acadêmico	Curso	Instituição do Estudo
Maria Isabel	F	Zona rural	Quilombo Adelaide Maria Trindade Batista/Paraná/Sul/Brasil	Doutoranda	Meio Ambiente e Desenvolvimento	UFPR
Iero	M	Zona rural	Bambadinca/Leste/ Guiné-Bissau	Mestrando	Ciências Políticas	UFPR
Carla	F	Zona rural	Quilombo de João Surá/Paraná/Sul/Brasil	Doutoranda	Meio Ambiente e Desenvolvimento	UFPR
Benedito	M	Zona rural	Quilombo de João Surá/Paraná/Sul/Brasil	Doutorando	Educação	UFPR
Valeriano	M	Zona rural	Safim/Norte/Guiné-Bissau	Mestrando	Educação	UFPR
Yanick	M	Zona rural	Bijimita/Norte/ Guiné-Bissau	Mestrando	História	UFPR

Fonte: Elaborada pelo autor, 2024.

Os perfis dos interlocutores com os quais conversamos foram selecionados de acordo com o objeto de pesquisa, que procura entender como foram as trajetórias educacionais dos estudantes guineenses e quilombolas oriundos(as) de comunidades rurais.

O propósito inicial era de haver uma representatividade maior do gênero feminino, mas, infelizmente, não foi o caso. Só foi possível selecionar duas mulheres, ambas quilombolas. Quanto às estudantes guineenses, foram feitas várias pesquisas e contatos, mas não foi encontrada nenhuma estudante oriunda de zona rural regularmente matriculada nos cursos de Pós-Graduação na Universidade Federal do Paraná.

A ausência de estudantes guineenses oriundas de zona rural no Programa de Pós-graduação da UFPR pode ser compreendida por vários fatores. Dentre eles, destacam-se as dificuldades de acesso e permanência nas escolas por parte das meninas e mulheres dessas

localidades. Essas dificuldades também estão associadas às desigualdades de gênero presentes na sociedade guineense, gravidez precoce, casamento arranjado, abandono escolar, centralização de maior parte das escolas públicas e privadas nos centros urbanos de Bissau, entre outros. De acordo com o estudo da UNICEF (2021).

Ao todo, 8 por cento das jovens de 20 a 24 anos na Guiné-Bissau casaram-se antes dos 15 anos. Além disso, outras 18 por cento casaram-se entre os 15 e os 18 anos, resultando em uma taxa de casamento precoce total de 26 por cento. As taxas de casamento precoce são maiores em mulheres jovens vivendo nas zonas rurais ou com famílias mais pobres. No entanto, o nível de educação frequentado também está fortemente relacionado com o casamento precoce. Entre mulheres que não frequentaram a educação básica, as taxas são de 18 e 33 por cento, totalizando entre elas 51 por cento de casamento precoce. Por outro lado, quase nenhuma jovem que frequentou o ensino médio, técnico ou superior casou-se antes dos 18 anos (UNICEF, 2021, p.35).

Esses fatores acabam influenciando diretamente no baixo índice de desenvolvimento escolar das meninas e mulheres, como relatou Sãozinha Pereira em entrevista concedida a Aminata Nadia Gomes Mané, em 2022. Conforme ela, nas comunidades rurais/tabancas da Guiné-Bissau, as

[...] mulheres ocupam a maioria do tempo cuidando do marido, filho e da casa, são elas o responsável pela educação dos filhos(as), a maioria das vezes são elas que levam os alimentos para casa através de trabalho no campo, onde produzem para depois vender no mercado (FERREIRA; MANÉ, 2023, p. 12).

Ou seja, as mulheres do campo na Guiné-Bissau desempenham múltiplas funções na família, por isso, muitas vezes acabam não tendo oportunidades de estudar e se qualificar academicamente.

Além disso, há outros elementos que merecem ser destacados nesta análise, a qual poderá nos auxiliar a compreender a ausência feminina de estudantes guineenses oriundas de comunidade rural/tabanca da Guiné-Bissau no Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Paraná. Todas as instituições e organizações nacionais e internacionais que oferecem bolsas de estudo ou vagas para programa de graduação e pós-graduação no exterior estão localizadas no centro da cidade de Bissau e sem nenhuma sede ou representação nas demais regiões do país. Ademais, o conservadorismo patriarcal e os comportamentos machistas possuem forte predominância no interior do país, lamentavelmente fazendo com que muitas pessoas ainda acreditem que as mulheres não devem estudar. Discursos como esse são frequentemente reproduzidos no interior da Guiné-Bissau, onde algumas pessoas ainda

acreditam que a escola não é lugar para as mulheres, que mulher que estuda muito desafia o marido, a tradição cultural e a religião (CANDÉ MONTEIRO, 2013; VIEIRA TÉ, 2018).

Uma outra hipótese que também contribui para compreender essa situação é o medo. Muitos pais e encarregados de educação na Guiné-Bissau ainda têm muito medo de deixar suas filhas ou qualquer mulher da família estudar fora do país, por entenderem que as mulheres são as maiores vítimas de violência física, sexual, psicológica, racismo, sexismo, xenofobia e outras opressões. Essa é uma realidade verídica em muitas famílias guineenses, nas quais os homens são classificados como os mais “fortes” para enfrentar os desafios da vida, segundo a concepção retrógrada dessas pessoas.

Os fatores aqui apontados ajudam a compreender e explicar a ausência de mulheres guineenses oriundas de zonas rurais nos Programas de Pós-Graduação da UFPR. Dessa forma, trabalharmos com os homens que são oriundos dessas localidades, que prontamente aceitaram o convite de dialogar conosco como interlocutores de pesquisa, como mostra a tabela acima mencionada.

2 CAPÍTULO II: Contextualização da educação na Guiné-Bissau

2.1 História da educação na Guiné-Bissau durante o período colonial

Neste capítulo, será discutida a história da educação na Guiné-Bissau a partir dos três períodos históricos que marcaram a história do país e da educação, em especial. Para tanto, procura-se compreender os processos de luta e resistência protagonizados pelo Partido Libertador e por Amílcar Cabral em particular, por terem colocado o direito à educação como uma das principais bandeiras na luta contra o regime colonial português, que se instalou no país há mais de quatro séculos, praticando violências físicas e psicológicas, impunidade, abuso de poder, intrigas, entre outras práticas em prol da manutenção dos interesses coloniais de Portugal na Guiné-Bissau.

De acordo com Cá (2005), a história da educação na Guiné-Bissau é caracterizada por períodos distintos. Dentre eles, destacam-se: primeiro, a educação no período anterior à invasão e à dominação colonial dos portugueses sobre os territórios bissau-guineenses (séculos X a XV); segundo, a educação durante o período colonial, iniciando com a construção dos primeiros edifícios escolares no país pela administração colonial portuguesa (1920-1973); e o terceiro e último período se iniciou após a conquista de independência, ou seja, de 1973 até a atualidade (CÁ, 2005; GOMES, 2021).

2.2 Educação anterior à dominação colonial: breve contextualização histórica

Dissertar sobre o período da educação na Guiné-Bissau anterior à invasão e dominação colonial portuguesa sobre o território requer a compreensão dos fatos históricos, culturais, políticos, sociais, religiosos e até mesmo linguísticos, pois a oralidade como forma de transmissão do conhecimento e da cultura de geração a geração na África também será destacada neste tópico. De acordo com as literaturas históricas africanas contidas na coleção da História Geral da África, volume I, Metodologia e Pré-História da África (2010), sob a edição do historiador e político burkinabe Joseph Ki-Zerbo, é possível compreender que há uma similitude em relação às histórias da população africana no continente no período supracitado. Para tanto, a abordagem aqui não se restringe exclusivamente à Guiné-Bissau, mas à África como um todo, isto é, faremos diálogos com distintos autores e autoras africanos, africanas e afro-diaspóricos.

Antes da ocupação colonial do território hoje conhecido globalmente como Guiné-Bissau, não existiam instituições escolares específicas e nem professores tal como hoje, mas há um processo de ensino e aprendizagem coletiva que se dá por meio das relações sociais entre as pessoas na comunidade (CÁ, 2005). Os ensinamentos se aconteciam pela oralidade, e os mais velhos da comunidade tinham a responsabilidade e a obrigação moral de ensinar os mais novos. Faziam isso contando-lhes histórias, ensinando a capinar a terra, plantar alimentos, caçar os animais para garantir o sustento da comunidade e a arte de defesa e sobrevivência contra ataques dos animais. Além disso, ensinavam valores étnicos, sociais e culturais da comunidade, como modos de se comportar, ritos de iniciação e de passagem de uma fase para outra, músicas, danças, contos etc. (CÁ, 2005; FURTADO, 2005; GOMES, 2021).

Do ponto de vista conceitual, conforme o historiador e antropólogo Jan Vansina (2010), “a tradição oral foi definida como um testemunho transmitido oralmente de uma geração a outra. Suas características particulares são o verbalismo e sua maneira de transmissão, na qual difere das fontes escritas” (VANSINA; ISAACMAN, 2010, p. 140), isto é, a oralidade, além de ser um dos métodos mais antigos de transmissão de conhecimento na sociedade africana, também é um mecanismo de resistência ainda presente na África.

Na sociedade, há rituais e cerimônias considerados sagrados devido às suas especificidades, por isso, são mantidos em segredo pela ética cultural, não podendo ser escritos e nem passados a qualquer pessoa, sendo transmitidos oralmente por pessoas indicadas a fazê-

lo, como *griôs*¹ por exemplo, que conhecem as tradições e transmitem esses conhecimentos para os(as) que são designados(as) a escutá-los. Os griôs são responsáveis por manter vivas as tradições socioculturais dos povos africanos,

[...] histórias que são passadas de uma geração à outra, através da “tradição oral”, ou seja, pela fala e oralidade, e não pela escrita. Assim, os griôs guardam e passam memórias e ensinamentos que unem idosos, adultos e crianças, interligando passado, presente e futuro (OLENDZKI, 2020, p. 1).

Conforme Hampaté Bâ (2010, p. 173), a tradição africana está atrelada à ancestralidade. Assim, a “violação das leis sagradas causaria uma perturbação no equilíbrio das forças que se manifestaria em distúrbios de diversos tipos. Por isso a ação mágica, ou seja, a manipulação das forças, geralmente almejava restaurar o equilíbrio perturbado e restabelecer a harmonia”. Entende-se, portanto, que os encontros comunitários, além de fazerem parte de um processo educativo, também, em alguns casos, são considerados eventos sagrados e de muita responsabilidade social e comunitária, devido a sua ligação com a ancestralidade.

Segundo Ocuni Cá (2005), no que diz respeito às relações sociais, é oportuno afirmar que, ao longo desse período, a convivência entre diferentes grupos étnicos se dava de forma pacífica. A terra e a floresta eram consideradas patrimônios coletivos e todos partilhavam de seus proveitos como forma de garantir o sustento comum. Os trabalhos eram divididos entre os gêneros. A mulher, além de ser geradora da vida e responsável pela multiplicação da linhagem, também “era produtora agrícola e produtora da prole, era sujeito de controle social. Nessa sociedade, ela detinha o conhecimento sobre a natureza que a rodeava, extraindo o máximo proveito do que necessitava para a subsistência” (CÁ, 2005, p. 21), desenvolvendo diferentes técnicas de trabalho e ensinando aos jovens.

E é claro que há muitos questionamentos acerca de alguns avanços antes existentes no continente africano, mas os colonizadores ocidentais, não encontrando registros escritos conforme suas tradições culturais, pressupuseram que não existiam histórias no continente africano antes da chegada dos colonizadores europeus. Com isso, começaram a se desenvolver e se propagar fatos inverídicos sobre a África. Os africanos passaram a ser caracterizados como sujeitos sem fé, sem cultura, sem religião e sem uma organização sociopolítica, assim, criando-se discursos racistas e preconceituosos de que os africanos sozinhos não conseguem se desenvolver, por isso, precisam do homem branco ocidental, para lhes ensinar os hábitos e valores da civilização humana (GOMES, 2021). Esses discursos contribuíram

¹ Contadores de histórias

significativamente não só para a escravização dos negros(as) por parte dos colonialistas ocidentais, mas também para a subalternização de práticas culturais africanas e de todos os conhecimentos que haviam encontrados no continente.

Tierno Bokar, citado por Hampaté Bâ, fez uma distinção relevante entre a escrita e o saber, na qual salientou que a escrita é uma coisa e o saber é outra. Segundo o autor,

[...] a escrita é a fotografia do saber, mas não o saber em si. O saber é uma luz que existe no homem. A herança de tudo aquilo que nossos ancestrais vieram a conhecer e que se encontra latente em tudo o que nos transmitiram, assim como o baobá já existe em potencial em sua semente (HAMPATÉ BÂ, 2010, p. 167).

Entretanto, mesmo com todas as atrocidades, a violência física e psicológica e o racismo científico praticados ao longo da história contra a população negra e o seu continente (África), os ocidentais não conseguiram apagar suas histórias, devido à luta e resistência desses cidadãos para preservar as memórias dos seus ancestrais e os conhecimentos passados de geração a geração.

A desvalorização de conhecimentos e da cultura africana durante séculos de dominação colonial contou com a participação direta de “grandes figuras” que marcaram a tradição científica no Ocidente, como Friedrich Hegel, Arthur de Gobineau e outros que tiveram grande influência na legitimação de práticas violentas contra os africanos. As narrativas produzidas por esses autores influenciaram a construção de um pensamento hegemônico, preconceituoso, racista e xenofóbico contra a população negra e suas tradições culturais, alegando que seriam naturalmente inferiores em relação aos brancos ocidentais. Também salientaram que, como não possuíam o domínio da escrita, deveriam ser tratados como sujeitos sem história, ou seja, ignorando todo o processo de transmissão oral do conhecimento.

De acordo com Sant’Ana (2005), em 1835, Gobineau escreveu o ensaio sobre as desigualdades das raças humanas, porque queria provar ao mundo a suposta “superioridade racial branca ocidental” em relação aos demais povos. De acordo com ele, há três tipos de raça existentes no mundo, sendo elas: a) a raça branca, b) raça amarela e c) a raça negra. “Os arianos, que são os verdadeiros brancos criadores da civilização, os albinos de origem mongólica, e os mediterrâneos de origem africana” (SANT’ANA 2005, p. 47). Mas, a raça negra, segundo a sua concepção, não poderia ser detentora do poder, por serem desprovidos da inteligência, caso contrário, a humanidade voltaria à barbárie.

Discursos tendenciosos e abjetos como o de Gobineau e Hegel impactaram negativamente contra a população negra, os quais eram utilizados para justificar as atrocidades

praticadas pelos colonialistas ocidentais na África. Para esses autores, na África, não existia nada de melhor antes de ser invadida e saqueada pelos colonialistas europeus, ignorando todas as descobertas, reinos e impérios que existiam no continente africano com as estruturas do poder bem consolidadas.

Os impérios e reinos na África eram Estados ricos em minerais e outros recursos naturais, por isso, se tornaram alvo de desejo dos ocidentais (europeus), como também dos comerciantes orientais e árabes, que faziam comércios com os países do Norte (Egito, Marrocos, Argélia e Tunísia). De acordo com Assumpção (2008, p. 34), no império de Gana, “havia uma organização política e social bem constituída e com uma divisão sexual do trabalho, as pessoas conviviam pacificamente e respeitando a hierarquia do poder”. Essas informações são difíceis de se encontrar nos livros dos escritores e antropólogos ocidentais que escreviam sobre a África e os africanos. Essas obras, na sua grande maioria, retratam realidades fictícias que contribuem para reforçar práticas de discriminação, racismo, xenofobia e intolerância contra a população negra e suas práticas culturais.

Nesse ínterim, diferentemente da classificação do Ocidente sobre a inexistência do conhecimento produzido pelos africanos na África por conta da ausência dos registros escritos e do domínio da escrita, é um equívoco afirmar que não existiam histórias, culturas ou práticas religiosas no continente antes do contato com os colonialistas europeus, como nos lembra Hampaté Bâ (2010, p. 168-169):

Os primeiros arquivos ou bibliotecas do mundo foram o cérebro dos homens. Antes de colocar seus pensamentos no papel, o escritor ou o estudioso mantém um diálogo secreto consigo mesmo. Antes de escrever um relato, o homem recorda os fatos tal como lhe foram narrados ou, no caso de experiência própria, tal como ele mesmo os narra. [...] contrariamente ao que alguns possam pensar a tradição oral africana, com efeito, não se limita a histórias e lendas, ou mesmo a relatos mitológicos ou históricos, e os griots estão longe de serem seus únicos guardiões e transmissores qualificados. A tradição oral é a grande escala da vida, e dela recupera e relaciona todos os aspectos. Pode parecer caótica àqueles que não lhe descortinam o segredo e desconcertar a mentalidade cartesiana acostumada a separar tudo em categorias bem definidas. Dentro da tradição oral, na verdade, o espiritual e o material não estão dissociados.

Dessa forma, reduzir um continente com diversidades culturais e religiosas e com vasto conhecimento sobre diferentes áreas do saber aos critérios de análise e classificação daqueles que julgam o que é certo, normal ou ético é desonestidade intelectual. A história da África e dos africanos foi distorcida durante séculos de dominação colonial.

Contudo, desde o final dos anos 60 e início dos anos 70 do século passado, vários autores e autoras africanos(as) e afro-diaspóricos(as) “vêm procurando resgatar porções inteiras da antiga fisionomia da África, trabalhos que questionam o significado de certas fases da história

da humanidade em seu conjunto” (KI-ZERBO, 2010, p. 34). Assim, buscam contrapor algumas inverdades escritas por ocidentais sobre a África e os africanos, emancipando as massas sobre a importância de conhecer as verdadeiras histórias deste continente e dos seus ancestrais, como forma de transgredir barreiras históricas e afirmar suas identidades sociais, culturais e religiosas, sem se preocupar com o julgamento dos outros (neocolonialistas).

Além disso, também é necessário criar condições para que os conhecimentos e debates sobre a emancipação sociopolítica e cultural possam transcender os muros das universidades, para que as massas tenham a ciência de que o racismo, a discriminação, a xenofobia e as desigualdades sociais, ainda presentes em nossas relações interpessoais, não são naturais, e sim, são frutos de um passado histórico, marcado por violência escravista e colonização das terras africanas.

2.3 Educação na Guiné-Bissau durante a administração colonial portuguesa

Como já colocado anteriormente, os colonizadores portugueses em colaboração com a Igreja Católica foram os principais responsáveis pela construção das instituições escolares de ensino básico na Guiné-Bissau. O objetivo era formar uma pequena burguesia nacional, qualificada e com o pensamento colonizador, que atuaria como auxiliares do regime e/ou substitutos dos agentes coloniais no país. A educação era reservada apenas a grupos específicos (burguesia nacional) do centro da cidade de Bissau.

Ao longo desse período, conforme Ocuni Cá (2005), os professores eram missionários cristãos e mulheres dos agentes coloniais. Os conteúdos ministrados em salas de aula exaltavam as conquistas portuguesas, retratavam a colonização como algo positivo e reforçavam os estereótipos sobre a África e os africanos, contribuindo para o aprofundamento das desigualdades sociais e geoespaciais (urbano/rural).

Também foram criados alguns critérios “básicos” para pessoas que quisessem ingressar nas escolas coloniais em Bissau, dentre eles, destacam-se: a conversão das pessoas ao cristianismo e a presença semanal nas missas dominicais, a mudança de nomes com significados étnico-culturais guineenses pelos nomes de origem ocidental portuguesa, distanciar ou abandonar as tradições socioculturais e religiosas dos seus grupos étnicos, então classificadas

pelos colonizadores como práticas atrasadas e diabólicas, aprender a falar português e assimilar os hábitos culturais portugueses (FURTADO, 2005; OCUNI CÁ, 2005; GOMES, 2021). Aqueles que se esforçaram para atender esses critérios eram considerados civilizados, segundo o *modus operandi* de classificação social do regime colonial português. Ademais, “verifica-se que entre os fiéis aliados do opressor se encontram alguns altos funcionários e intelectuais de profissão liberal, assimilados, e um elevado número de representantes da classe dirigente dos meios rurais” (CABRAL, 1980, p. 365), que também se associaram ao regime para proteger seus interesses econômicos.

Apesar de Amílcar Cabral ter sido um dos beneficiários da educação básica colonial e da formação superior no curso de Agronomia em Portugal, isso não o impediu de se transformar em dos maiores críticos do regime colonial no país, denunciando o modelo segregacionista da educação colonial, expondo as violências policiais contra a população da Guiné e Cabo Verde e condenando o distanciamento da escola com a realidade social das comunidades locais. Como observou Macedo (1976, p. 161):

O sistema educativo colonial não só era totalmente inadaptado às realidades do país, como o contrariava e destruía, não respondendo às necessidades de desenvolvimento socioeconômico do país, pois estava absolutamente divorciado da comunidade. Além desta não inserção da escola na sociedade, a escola colonial era altamente seletiva, não dando acesso à formação científica, técnica e social da maioria da população. Isso teve como resultado o subdesenvolvimento, a ignorância e o analfabetismo das grandes massas da população.

De igual modo, Mendes (2022, p. 6), ao analisar a educação na Guiné-Bissau na era colonial portuguesa, sobretudo a partir do final dos anos 1920 ao início de 1973, constatou que o conteúdo ministrado pelos professores e professoras das escolas de educação básica no país em análise “depreciava a cultura e civilização africana, as línguas africanas eram proibidas nas escolas. O homem branco era sempre representado como um ser superior e o africano inferior”. Ou seja, havia uma estratégia política da educação colonial que visava desmontar tudo que havia sido construído pela população local, em favor da imposição de suas culturas, valores sociais e tradições. A religião africana e a rede de solidariedade entre os grupos étnicos eram os principais alvos, porque percebia-se que a cultura era a principal força de resistência dos bissau-guineenses contra os interesses coloniais portugueses no país. Como afirma Cabral (1965, p. 30), “a cultura é fruto da história e ela é a nossa força”.

As escolas primárias coloniais do centro de Bissau, também conhecidas como escolas oficiais, eram destinadas aos filhos dos civilizados (colonizadores e seus aliados guineenses e cabo-verdianos). Eram escolas que tinham estruturas sólidas, professores(as) diplomados(as) e eram administrados pelos agentes. Diferentemente do centro urbano, as escolas de zonas rurais,

como a de Canchungo, internato de Cacheu e de Bolama Bijagós, “estavam sob a direção de militares da tropa colonial” (MACEDO, 1976, p. 164). Essas escolas eram de ensino rudimentar, em que parte dos professores eram pessoas de Missão Católica, que tinham terminado apenas a 4ª classe do ensino colonial (MACEDO, 1976; CÁ, 2005; GOMES, 2021).

Além disso, a Guiné-Bissau foi um dos últimos países africanos de língua oficial portuguesa a ter uma escola do ensino secundário, o chamado liceu. Para se ter ideia, ainda de acordo com o autor,

[...] o ensino secundário na Guiné-Bissau só foi tornado oficial em março de 1958, quando o governo português elevou à categoria do liceu o então chamado Instituto Liceal Honório Barreto que, por sua vez, antes se chamava Colégio-Liceu de Bissau, fundado em 1949 (MACEDO, 1976, p. 164).

O sistema educativo então vigente foi criado com base na desigualdade e segregação das pessoas consideradas não civilizadas, sendo que “em 1966 frequentavam o liceu apenas cerca de 400 alunos e destes 60% eram europeus” (MACEDO, 1976, p.164).

Os alunos e alunas guineenses que frequentavam as escolas coloniais eram obrigados(as) a conviver em salas de aula com discursos racistas, que os inferiorizavam em relação aos seus companheiros brancos e cabo-verdianos assimilados. As salas de aulas também eram espaços favoráveis para a propagação de ideologias fascistas de expansão colonial portuguesa na África e na Guiné-Bissau em particular. As crianças eram ensinadas a serem submissas e “aprendem a temer o homem branco e a terem vergonha de serem africanas, a geografia, a história e a cultura africana não são mencionadas, e/ou são adulterados” (MENDES, 2022, p. 6).

Os colonialistas precisavam de gente para fazer agentes do colonialismo, que servissem de intermediários entre os brancos e os indígenas, impunha-se, portanto, formar esses agentes e educá-los para poderem melhor assimilar-se. A essa minoria, os colonizadores oferecem não uma vida nova, mas sim uma vida ao lado, uma caricatura da vida. Foi assim que apareceu em África uma instituição ao lado da vida, caricatura dum modelo exterior: a escola do colonizador. Uma escola que não tinha outro fim senão ensinar aos africanos a melhor maneira de serem úteis aos colonizadores [...] a finalidade do ensino era essencialmente desafricanizar (MACEDO, 1976, p.160-161).

Os dados estatísticos da Tabela 3 mostram como era a educação na Guiné-Bissau durante o período de dominação colonial.

Tabela 3: Mapa geral do movimento escolar primário no período de 20 anos (zonas controladas pelo regime colonial)

Anos letivos	Estabelecimentos de ensino				Agentes docentes				Alunos matriculados			
	Oficial	Miscat.	P.E. Mil	Total	Oficial	Miscat.	P.E. Mil	Total	Oficial	Miscat.	P.E. Mil	Total
1954/55	11	120	-	131	30	138	-	168	732	7181	-	7913
1955/56	11	129	-	140	27	139	-	166	825	9353	-	10178
1956/57	11	139	-	148	27	145	-	172	760	10307	-	11067
1957/58	12	152	-	164	39	157	-	196	876	10499	-	11375
1958/59	13	194	-	207	39	196	-	235	1061	12473	-	13534
1959/60	13	201	-	214	39	197	-	236	1172	11848	-	13020
1960/61	13	207	-	220	39	270	-	309	1280	11976	-	13256
1961/62	13	143	-	156	39	164	-	203	1345	11108	-	12453
1962/63	13	119	-	132	39	148	-	187	1827	8728	-	10555
1963/64	13	109	-	121	39	145	-	184	1953	9561	-	11514
1964/65	57	96	-	153	90	142	-	232	2058	9355	-	11393
1965/66	77	85	-	162	107	149	-	256	3644	9900	-	13544
1966/67	88	82	-	170	107	150	-	257	4385	10912	-	15297
1967/68	88	82	-	170	106	162	-	268	4874	11649	-	16523
1968/69	88	85	-	173	113	162	-	275	5988	11981	-	17969
1969/70	91	84	66	241	201	179	82	462	7505	10494	2759	20759
1970/71	96	81	92	269	328	175	116	630	10464	10266	6706	27436
1971/72	158	79	119	356	423	177	150	750	17786	9384	7667	34847
1972/73	171	79	128	378	572	217	185	974	21793	9677	8566	40036
1973/74	179	79	160	418	738	271	240	1249	25249	10457	10255	45961

Fonte: Produzido por Francisco Macedo, 1976².

De acordo com os dados apresentados na tabela, verifica-se que, entre 1954 e 1957, o país só dispunha de 11 escolas oficiais para um total de 760 alunos matriculados, que eram filhos(as) dos agentes coloniais e de seus colaboradores, que viviam no centro da cidade de Bissau, e 30 agentes docentes. Dois anos depois, registrou-se uma redução de 3 agentes

² Os dados da tabela acima referenciados são oriundos do levantamento feito pelo Gabinete de Panificação e Estatística do então Comissariado de Estado da Educação Nacional e Cultural da República da Guiné-Bissau.

docentes, devido à transferência do período de trabalho, em que passaram a lecionar no período noturno³ (MACEDO, 1976).

Entre os anos letivos de 1954 a 1957, registou-se um crescimento paulatino dos estabelecimentos de ensino coloniais nas zonas rurais, em especial, nas regiões de Cacheu, Bolama Bijagós e Setor de Canchungo. O número de escolas saiu de 120 no ano letivo de 1954/55 para 139 no letivo de 1956/57, os agentes docentes passaram de 138 para 145 e os alunos matriculados aumentaram de 7.181 para 10.307 em três anos. Ou seja, entre o ano letivo de 1954 a 1957, houve um aumento de 19 escolas, 7 agentes docentes e 3.126 alunos(as) matriculados(as) nas escolas coloniais de zonas rurais da Guiné-Bissau, de acordo com os dados.

Ainda, nos anos letivos de 1957/58 a 1963/64, houve o acréscimo de duas escolas oficiais em Bissau em comparação com os anos letivos de 1954/55 a 1956/57, passando de 11 para 13 escolas oficiais em Bissau, continuando essa quantidade até o ano de 1963/64. Em uma década (de 1964 a 1973/74), foi registrado um crescimento expressivo dos estabelecimentos de ensino oficiais na cidade de Bissau, saindo de 13 para 179, ou seja, um aumento de 166 escolas em 10 anos.

O crescimento do número de escolas em Bissau nos períodos supracitados foi motivado pela ampliação das estratégias de dominação cultural e política por meio da educação, da formação das elites e do fortalecimento da pequena burguesia nacional, criadas para facilitar a concretização dos interesses coloniais. Essas estratégias eram mecanismos “guiados pelos princípios de que só os filhos dos civilizados tinham direito à instrução, o regime colonial negava simplesmente o acesso à educação a quase toda a população” (MACEDO, 1976, p. 162). Assim, menos de 4% da população era alfabetizada, devido a essa política seletiva e segregacionista então instituída no país pelo regime colonial português.

No que diz respeito aos estabelecimentos de ensino da Missão Católica, entre os anos letivos de 1957/58 e 1960/61, houve o aumento de 55 escolas, isto é, de 152 escolas registradas em 1956/57 para 207 em 1960/61. Já no período do ano letivo de 1962/63 a 1973/4, aconteceu uma redução expressiva dos estabelecimentos de ensino da Missão Católica na Guiné-Bissau, de 207 no ano letivo de 1969/70 para 79 no ano de 1973/4, ou seja, uma redução de 128 escolas em uma década.

A diminuição dos estabelecimentos de ensino da Missão Católica pode ser compreendida pelo início da luta de libertação nacional, desencadeada no país em 23 de janeiro

³ Os dados em análise não incluem os cursos noturnos.

de 1963 e encerrada em 24 de setembro de 1973, com a proclamação nacional de independência. A luta armada se deu no interior do país, onde as escolas da Missão Católica funcionavam, impossibilitando sua continuidade e, conseqüentemente, resultando no encerramento das atividades de vários estabelecimentos de ensino em certas localidades de zonas rurais da Guiné-Bissau.

No que se refere aos(as) alunos(as) matriculados(as) nas escolas oficiais, entre os anos letivos de 1957/8 a 1973/4 eram 25.249 estudantes, um aumento de 24.489 alunos(as) em 16 anos em comparação com o ano letivo de 1956/7, que teve 760 alunos(as) matriculados(as) nas escolas oficiais. Já nas escolas da Missão Católica, houve uma redução dos(as) alunos(as) matriculados(as) nos letivos acima mencionados de 150 alunos em 16 anos.

O direito à educação, além de ser um privilégio concedido apenas a algumas pessoas assimiladas do centro da cidade de Bissau, era juridicamente estabelecido no Estatuto dos Indígenas Portugueses das províncias da Guiné, Angola e Moçambique. O Decreto-Lei n. 39.666, de 20 de maio de 1954, também fez a distinção entre os colonizados em relação à classificação social, mostrando quem tinha a liberdade de transitar livremente em certos espaços frequentados pelos colonizadores e seus descendentes.

Os artigos 1, § único e art. 2 e 4. da Lei n. 39.666/1954 evidenciam bem essa realidade:

Art. 1. Gozam de estatuto especial, de harmonia com a constituição política, a Lei Orgânica do ultramar e o presente diploma, os indígenas das províncias de Guiné, Angola e Moçambique;

§ único. O estatuto do indígena português é pessoal, devendo ser respeitado em qualquer parte do território português onde se ache o indivíduo que dele goze.

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

Art. 4. O Estado promoverá por todos os meios o melhoramento das condições materiais e morais da vida dos indígenas, o desenvolvimento das suas aptidões e faculdades naturais e, de maneira geral, a sua educação pelo ensino e pelo trabalho para a transformação dos seus usos e costumes primitivos, valorização da sua atividade e integração ativa na comunidade, mediante acesso à cidadania.

Conforme esses artigos, compreende-se que, ao longo do processo colonial nos países africanos, nem todas as pessoas eram consideradas cidadãos, pois o direito à cidadania se restringia aos colonizadores e seus descendentes. Os bissau-guineenses que aprendiam os hábitos sociais, culturais e religiosos dos portugueses eram classificados como assimilados e gozavam de alguns privilégios, como o acesso à educação, o direito de frequentar as missas dominicais e a participação em grupos pastorais da Igreja Católica e outros espaços de convívio social, todos proibidos aos demais que resistiram contra a política assimilacionista dos colonialistas portugueses. Suas tradições culturais eram frequentemente atacadas e

caracterizadas como primitivas por diferirem das práticas religiosas do cristianismo ocidental, ou seja, a preocupação da metrópole para com a população da Guiné nunca era de oferecer uma educação de qualidade que os possibilitasse a ter uma visão crítica sobre a então realidade.

A educação colonial era baseada nas práticas ideológicas e reprodutivistas dos valores ocidentais. Como enfatizou o Cardeal Manuel Gonçalves Cerejeira, “necessitamos de escolas em África, mas escolas nas quais mostramos ao indígena o caminho da dignidade do homem e da glória da nação que o protege. Queremos ensinar os indígenas a escrever, ler e contar, mas, não para torná-los doutores” (MENDY, 1993 *apud* MENDES, 2022, p. 148). De fato, esse pensamento demonstra a real intenção da estratégia dos interesses coloniais em disputa nos países colonizados, tratando a educação dos colonizados com maior desprezo como forma de reforçar sua hegemonia nesses locais e manter o controle sobre as decisões políticas. Por isso, a ideia de criar um ensino básico deficitário, reprodutivista e bancário foi fundamental para a concretização de seus objetivos.

Além das escolas coloniais, a Igreja também se empenhava muito em desenvolver estratégias para transformar mentes de pessoas colonizadas, utilizando falsas premissas bem elaboradas que provocavam medo nas pessoas, para, assim, deter seu controle emocional, tornando-os mais dóceis, obedientes e passíveis de dominar. Tudo isso para proteger os interesses de Portugal nos países da África, especialmente na Guiné-Bissau. A desumanização dos colonizados com o apoio de uma parcela da pequena burguesia nacional (os assimilados) e da Igreja Católica eram parte significativa desse processo.

Perante essa situação, algumas lideranças locais decidiram criar estratégias de resistência para enfrentar a colonização portuguesa no país. Sob a liderança de Amílcar Cabral, em 19 de setembro de 1956, foi criado o movimento libertador, o Partido Africano para a Independência de Guiné e Cabo Verde (PAIG). Em seguida, começou o processo de conscientização e mobilização das massas nas zonas rurais, informando o motivo da criação do movimento de resistência e a importância de ter o apoio popular nesse processo, com o propósito de somar forças para lutar contra os colonialistas portugueses.

No entanto, a decisão de travar luta armada contra os colonialistas na Guiné foi tomada pelo Comitê Central do PAIGC quando haviam esgotado todas as possibilidades de negociações pacíficas com os representantes do governo português (CANDÊ MONTEIRO, 2013; GOMES, 2021). Amílcar Cabral, ao discursar no seminário de apresentação dos princípios do PAIGC para novos integrantes do partido em 1969, destacou a importância da harmonia, união e confiança para lutar contra a ocupação colonial no país. São de Amílcar Cabral (1980, p. 5) as seguintes palavras:

Os colonialistas portugueses ocuparam a nossa terra, como estrangeiros e, como ocupantes, exerceram uma força sobre a nossa sociedade, sobre o nosso povo. Força que fez com que eles tomassem o nosso destino em suas mãos, fez com que parassem a nossa história para ficarmos ligados à história de Portugal, como se fôssemos a carroça do comboio de Portugal. E criaram uma série de condições dentro da nossa terra: económicas, sociais, culturais, etc. Para isso eles tiveram que vencer uma força. Durante quase 50 anos fizeram uma guerra colonial contra o nosso povo; guerra contra Manjacos, contra Pépeis, contra Bijagós, contra Mandingas, Beafadas, Balantas, contra Felupes, contra quase todos os grupos étnicos da nossa terra, na Guiné. Em Cabo Verde, os colonialistas portugueses, que encontraram Cabo Verde deserto, na altura em que apareceu a grande exploração de homens africanos, como escravos no mundo, dados a situação importante de Cabo Verde, em pleno Atlântico, resolveram fazer de Cabo Verde um armazém de escravos. Gente levada de África, nomeadamente da Guiné, foi colocada em Cabo Verde, como escravo.

O discurso de Cabral foi algo pujante nesse encontro, no qual alguns participantes se sentiram motivados(as) e seguros(as) para externalizar seus descontentamentos, indignações, mágoas e sofrimentos causados pela administração colonial e seus colaboradores, relembrando as atrocidades cometidas contra aqueles que eram considerados adversários ou inimigos do regime colonial (Gomes, 2021). E, do ponto de vista estratégico, pode-se afirmar que esse encontro contribuiu para o fortalecimento das relações sociais e a consolidação das ideias do Movimento Revolucionário. Além disso, ele possibilitou que os indecisos aderissem ao projeto de luta do PAIGC, liderado por Amílcar Cabral.

Ademais, foi ampliado o processo de sensibilização/conscientização política para outras regiões e comunidades distantes, com destaque para as zonas rurais do país, longe dos holofotes da Polícia Internacional e de Defesa do Estado (PIDE). As pessoas eram enviadas para conversar com as lideranças comunitárias em nome do PAIGC para discutir estratégias do partido e possibilidades de luta contra o regime colonial. A reflexão a seguir foi proferida por um integrante do Movimento Revolucionário em 1960, no Setor de Catió, Região de Tombali, Província Sul da Guiné-Bissau.

Por que lutamos nós? Quem és tu? Quem é teu pai? O que é que lhe aconteceu ao teu pai, até agora? O que é que se passa? Qual é a situação? Já pagaste os teus impostos? O teu pai já pagou os seus impostos? O que é que já viste desses impostos? Quanto ganhas com o teu cânhamo? Já pensaste no que lucram com teu cânhamo? E o trabalho que ele custou à tua família? Quem é que já esteve preso? Tu já estiveste preso? É com esta base que se faz a mobilização. Vais trabalhar na estrada. Quem te dá a ferramenta para trabalhar? És tu que a das. Quem te dá a comida? És tu que a das. Mas quem anda pela estrada? Quem tem um carro? E a tua filha que foi violada por fulano achas isso bem? (SÓNIA BORGES, s/d, p. 13).

Perante as sucessivas ondas de violência praticadas pelos integrantes do regime colonial contra a população da Guiné, as propostas do PAIGC passaram a ser vistas como a alternativa mais viável para expulsar os colonizadores portugueses das suas terras, porque haviam se

esgotado todas as possibilidades de conquistar a independência por meio de negociação pacífica com o então governo português.

Além da ação política, Amílcar Cabral entendia a luta contra o regime colonial como uma revolução cultural. Conforme ele, a libertação nacional do país serviria como o início de uma política de (re)africanização do espírito. Assim, os colonizados precisavam compreender que eles, suas tradições, suas culturas e suas religiões não eram inferiores às dos colonizadores e que a conquista da independência não significaria o fim do colonialismo e/ou da colonialidade, mas que era uma “etapa do processo da descolonização que se configura na retomada da consciência ideológica do colonizado sem qualquer espécie de subordinação da cultura estrangeira” (MENDES, 2022, p. 147).

Sendo assim, é oportuno observar que a estratégia do PAIGC, desde a sua criação, dialogava mais com o campo da esquerda socialista. A independência do país e a luta cultural eram as principais bandeiras do partido, que também teve a influência de teorias críticas e contra-hegemônicas promovidas pelos movimentos afro-diaspóricos, entre os quais destaca-se o do Movimento Negritude, criado na França por autores como Aimé Césaire, da Martinica, Léopold Sédar Senghor, do Senegal, e Léon Gontran Damas, da Guiana Francesa.

Antes e durante a luta de libertação nacional, Amílcar Cabral produziu vários manuscritos e poemas sobre a resistência do povo bissau-guineense e em defesa da África e da diversidade cultural africana. Essas obras contribuíram para a formação da consciência política e cultural de homens e mulheres historicamente subalternizados, alienados a incorporar o sentimento de inferioridade racial em relação aos colonizadores portugueses.

A participação dos intelectuais bissau-guineenses, músicos e lideranças comunitárias contribuiu para que o movimento revolucionário (PAIGC) conseguisse criar parcerias e canais de diálogos com outros países, partidos políticos e movimentos sociais regionais e internacionais. Assim, foi possível capitalizar apoio político e incentivos militares e econômicos para enfrentar o regime colonial português e seus aliados na Guiné-Bissau. O poema abaixo mencionado exprime o sofrimento do povo perante uma dura realidade de violência, angústia e revolta.

Quem é que não se lembra
Daquele grito que parecia trovão?!
É que ontem
Soltei meu grito de revolta.
Meu grito de revolta ecoou pelos vales mais longínquos da Terra,
Atravessou os mares e os oceanos
Transpôs os Himalaias de todo o mundo,
Não respeitou fronteiras

E fez vibrar meu peito...
 Meu grito de revolta fez vibrar os peitos de todos os homens,
 Confraternizou com todos os homens
 E transformou a Vida...
 ... Ah! O meu grito de revolta que feneceu lá longe,
 Muito longe,
 Na minha garganta!
 Na garganta de todos os homens.
 (CABRAL, 1980).

O poema demonstra a preocupação com o ápice da violência colonial no país, quando dezenas de trabalhadores e trabalhadoras do porto de Bissau, que reivindicavam a melhoria das condições de trabalho e a redução da jornada, foram violentamente surpreendidos com tiros pelas forças de segurança da administração colonial. Na ocasião, morreram dezenas de pessoas e vários ficaram feridos. Em resposta a esse acontecimento, Amílcar Cabral (1980, p. 38) afirmou que:

Se aceitarmos o princípio de que a luta de libertação nacional é uma revolução, e que ela não acaba no momento em que se içe a bandeira e se toca o hino nacional, veremos que não há nem pode haver libertação nacional sem o uso da violência libertadora, por parte das forças nacionalistas, para responder à violência criminosa dos agentes do imperialismo. Ninguém duvida de que, sejam quais forem as suas características locais, a dominação imperialista implica. Não há povo no mundo que, tendo sido submetido ao jugo imperialista (colonialista e neocolonialista) tenha conquistado a sua independência (nominal ou efetiva) sem vítimas, que importa é determinar quais as formas de violência que vem ser utilizadas pelas forças de libertação nacional, para não só responderem à violência do imperialismo, mas também para garantirem, através da luta, a vitória.

Com base nessa colocação, é importante salientar que, do ponto de vista sociopolítico, Cabral defendia a reformulação das políticas educacionais como um passo para a superação da herança colonial na educação, para que a todos os homens e mulheres fosse garantido o direito à educação, cultura e lazer. Mas, infelizmente, já se passaram 50 anos da conquista da independência, e a tão sonhada revolução cultural e da educação foi colocada em plano secundário pela elite nacional, que assumiu o país após a conquista da independência, e os interesses particulares passaram a sobrepor os interesses nacionais.

No tópico seguinte, falaremos sobre o pensamento do Amílcar Cabral e a luta de libertação nacional na Guiné-Bissau.

2.4 Luta de libertação nacional na Guiné-Bissau: uma análise a partir do pensamento político de Amílcar Cabral

O presente tópico versará sobre a análise do processo de construção das estratégias de luta contra o regime colonial português no território então denominado Guiné Portuguesa ou Província Ultramarina de Guiné. Para tanto, procura compreender a participação e a contribuição de Amílcar Cabral e seus companheiros no processo de criação do Movimento Revolucionário, o PAIGC.

Amílcar Lopes Cabral, também chamado de Abel Djassi pelos veteranos de guerra, nasceu em Bafatá, na então Guiné Portuguesa em 12 de setembro de 1924, filho de Iva Pinhel Évora e de Juvenal Lopes, ex-funcionário da administração colonial e professor da escola primária. Cabral e a família viviam em Bissau, onde ele iniciou seu estudo no ensino primário aos 8 anos de idade. Após concluir essa fase, a família se mudou para Cabo Verde, onde ele deu continuidade a seu estudo no ensino secundário, no liceu da Ilha de São Vicente. Por conta do seu desempenho escolar, em 1945, Cabral foi contemplado com uma bolsa de estudo do Instituto Superior da Agronomia, em Lisboa, onde se formou como Engenheiro Agrônomo (MENDES, 2022).

Em Portugal, na Casa dos Estudantes do Império (CEI), também conhecido como berço de formação política de alguns líderes africanos oriundos dos países que estavam sob o domínio colonial português, Cabral teve a oportunidade de conhecer e conviver com diferentes personalidades que, mais tarde, se tornaram grandes lideranças nos países africanos de língua oficial portuguesa, sendo eles: Agostinho Neto, Lúcio Lara, Joaquim Chissano, Alda do Espírito Santo e outros (GOMES, 2021).

Na CEI, os estudantes construíram laços de amizade, relações sociais e de confiança e canais de diálogos sobre a política colonial na África, em especial, sobre estratégias de luta contra o colonialismo e a favor da independência política e cultural dos povos africanos. Também abordavam a exploração da mão de obra colonizada, as violências físicas e psicológicas, a fome, as doenças e a falta de humanidade dos integrantes da administração colonial portuguesa e de seus aliados contra a população local, que era tratada de forma desumana em virtude de suas condições sociais e políticas de colonizada.

A CEI foi uma instituição estatal portuguesa, criada em Lisboa, em 1943, para albergar os/as estudantes das colônias portuguesas que iam estudar na metrópole. O objetivo do governo português era consolidar, entre os/as jovens estudantes africanos/as, a mentalidade colonial, [como forma de manter seus privilégios e interesses coloniais da metrópole] (ARAÚJO, 2024, p. 244).

Diante das ondas de violência contra a população bissau-guineense e cabo-verdiana, Amílcar Cabral usou da sua inteligência e ressignificou os conhecimentos e saberes adquiridos nas escolas coloniais a serviço do povo colonizado. Assim, ele buscava construir os mecanismos e as estratégias que iriam lhe possibilitar liderar a luta contra a opressão (MENDES, 2022, p. 148) e a barbárie que estavam sendo praticadas constantemente contra a população pelos agentes da Polícia Internacional e de Defesa do Estado, com a anuência da administração colonial portuguesa no país.

Ao concluir sua formação acadêmica no Instituto Superior de Agronomia em Lisboa, em 1952, Amílcar Cabral regressou a Bissau e foi contratado pela administração colonial para exercer a função de adjunto dos Serviços Agrícolas e Florestais da Guiné-Bissau, no então Ministério do Ultramar. Mais tarde, foi designado como responsável para realizar o recenseamento agrícola dos produtores guineenses de zonas rurais. O contato com os produtores rurais possibilitou a Amílcar Cabral conhecer de perto as lutas e sofrimentos dos camponeses (GOMES, 2021; ARAÚJO, 2044). Essa experiência lhe ajudou a amadurecer suas ideias e seus posicionamentos em relação a estratégias do plano de luta pela libertação de Guiné e Cabo Verde. Segundo Borges (2022, p. 6),

A luta de libertação é um fenômeno social e político que ganha força quando os colonizados se organizam para reivindicar sua soberania política e econômica e para dismantelar e destruir as instituições que dominam seu próprio senso de si e sua capacidade de controlar os frutos de seu trabalho. A luta de libertação emprega em diferentes momentos uma série de meios para acabar com a dominação colonial, desde a luta armada até as greves econômicas, projetos educacionais, programas e resistência cultural.

Com base em análise de Sónia, é oportuno lembrar que Cabral era engenheiro agrônomo, e não especialista em educação, mas sua experiência acadêmica e trajetória sociopolítica lhe fez perceber que a educação seria uma das principais ferramentas para a transformação da realidade social, política e cultural que se vivia no país. Por isso, sob a sua influência, a educação foi colocada como uma das prioridades do programa político do PAIGC durante a luta contra o jugo colonial português. A educação era uma principais temáticas ao longo de todo o processo de luta anticolonial na Guiné e Cabo Verde, já que o

[...] conceito de educação política ou militante, no processo de luta anticolonial, tratava-se do ensino engajado e focado na formação política que compreendia a luta por libertação nacional, a realidade local e as lutas de descolonização que ocorriam pelo continente (ARAÚJO, 2024, p. 251).

Isso nomeadamente em Angola e Moçambique, pois ambos estavam sob domínio colonial português.

O questionamento sobre a política massiva de assimilação dos hábitos culturais da metrópole imposta pelos colonizadores aos colonizados bissau-guineenses, que acabaram se aliando a eles para conseguir espaço nos postos de serviço da administração colonial, nas escolas coloniais portuguesas em Bissau e outros privilégios sociais, ajudou a emancipar a população. Consequentemente, houve a expansão da ideia de mobilização social em todo o país, para lutar pelo fim da colonização e da desigualdade social no acesso à educação. Mário Cabral, em depoimento a Freire (2011), no livro *A África ensinando a gente: Angola, Guiné-Bissau e São Tomé e Príncipe*, enfatizou que:

A escola, no período colonial, era uma escola extremamente seletiva. Pouca gente tinha acesso à escola. Tive acesso porque, sendo meu pai funcionário público, era natural que eu fosse à escola. E, como eu, outros filhos de gente com certa posição social, foram. Mas a grande maioria dos meus contemporâneos, das crianças com quem brincávamos, ou não tinham acesso à escola ou tinham-no em circunstâncias extremamente difíceis (FREIRE; GUIMARÃES, 2011, p.151).

Além disso, as pessoas que tinham a oportunidade de ter acesso à escola colonial devido aos vínculos profissionais dos seus pais também enfrentavam vários obstáculos para conseguir permanecer na escola. Segundo Freire (2011), a grande maioria não conseguia terminar o sétimo ano do ensino colonial (fase que confere a certificação do ensino médio na época) por razões que não eram explicitamente mencionadas, por isso, não era beneficiada com bolsas de estudo das instituições de ensino superior da metrópole. Porém, mesmo assim, essas pessoas usufruíam de outros privilégios assegurados pelo Estatuto do Indigenato, entre os quais destacam-se a condição social de cidadão português de segunda categoria, o direito de frequentar alguns espaços que eram restritos para os colonizadores e seus descendentes, a participação nas missas dominicais e a possibilidade de ser membro dos movimentos da Igreja Católica (GOMES, 2021; CANDÊ MONTEIRO, 2013; FURTADO, 2005; CÁ, 2000).

Essas eram algumas das estratégias utilizadas pelos colonizadores para criar divisão social de classes entre os bissau-guineenses como forma de provocar a ruptura entre eles e enfraquecer suas lutas. Lembremos que, de acordo com a lógica dos colonizadores, os colonizados, por mais assimilados que fossem, jamais seriam tratados iguais aos brancos ocidentais, pelo contrário, eram usados como facilitadores da implementação dos projetos políticos, culturais e sociais dos colonos na Guiné-Bissau. De forma semelhante, os opositores do regime colonial, também chamados de nacionalistas, consideravam os bissau-guineenses

assimilados como traidores do país, da comunidade e da cultura, por isso, eram desprovidos de confiança por parte de seus pares.

Fanon (2008, p. 160), ao analisar o impacto da colonização ocidental na África e a representação dos negros pelos colonizadores, afirma que:

Na Europa, o Mal é representado pelo negro. É preciso avançar lentamente, nós o sabemos, mas é difícil. O carrasco é o homem negro, Satã é negro, fala-se de trevas, quando se é sujo, se é negro tanto faz que isso se refira à sujeira física ou à sujeira moral. Ficaríamos surpresos se nos déssemos ao trabalho de reunir um grande número de expressões que fazem do negro o pecado. Na Europa, o preto, seja concreto, seja simbolicamente, representa o lado ruim da personalidade. Enquanto não compreendermos esta proposição, estaremos condenados a falar em vão do “problema negro”. O negro, o obscuro, a sombra, as trevas, a noite, os labirintos da terra, as profundezas abissais, enegrecer a reputação de alguém; e, do outro lado: o olhar claro da inocência, a pomba branca da paz, a luz feérica, paradisíaca. Uma magnífica criança loura, quanta paz nessa expressão, quanta alegria e, principalmente, quanta esperança! Nada de comparável com uma magnífica criança negra, algo absolutamente insólito. Não vou voltar às histórias dos anjos negros. Na Europa, isto é, em todos os países ditos civilizados e civilizadores, o negro simboliza o pecado. O arquétipo dos valores inferiores é representado pelo negro.

Com base nessa reflexão, é oportuno afirmar que os precursores da luta contra o regime colonial no país em análise faziam parte da elite intelectual, então chamada de pequena burguesia nacional, e passaram pelo processo de assimilação cultural e de hábitos da metrópole para terem o acesso à educação formal nas escolas coloniais. Contudo, os conhecimentos adquiridos por eles nas escolas coloniais, somados às experiências sociais, potencializaram seus posicionamentos críticos contra a hegemonia colonial portuguesa e a favor da luta pelo fim do genocídio da população local.

Assim, o PAIGC, por meio de seus representantes políticos, conseguiu denunciar para o mundo as violências que vinham sendo praticadas pelos colonizadores portugueses contra a população da Guiné. Como resultado, recebeu o apoio de vários países que se dispuseram a ajudar, sendo eles: a União Soviética, Cuba, Argélia, Hungria, Guiné-Conacri, República Democrática Alemã, Suécia e outros (GOMES, 2021). Alguns contribuíram diretamente com o fornecimento de equipamentos militares, materiais de saúde e formação dos cidadãos e lideranças do partido.

Também houve apoio voluntário de alguns movimentos afro-diaspóricos (Pan-africanismo e Negritude), que direta ou indiretamente tiveram uma contribuição significativa, sobretudo em relação ao fortalecimento do espírito nacionalista dos povos da Guiné e à valorização de sua diversidade cultural e étnica africana. A partir dessas persuasões, as questões de raça, classe social e identidade cultural africana começaram a ser intensamente destacadas e problematizadas por uma parte dos intelectuais da pequena burguesia nacional em suas

manifestações públicas no país, reivindicando o fim do imperialismo na Guiné e na África em geral.

A década de 1960 foi o alicerce de grande transformação. Para alguns veteranos de guerra (antigos combatentes), foi o ápice da transformação política, social e cultural na Guiné. Motivados pela vontade de mudança, os bissau-guineenses não poupavam esforços para brigar pela independência de seus territórios. A coragem e a disposição das pessoas de lutar pelo interesse nacional era o objetivo primordial, porque chegou a um ponto em que ninguém aguentava suportar mais as ondas de violência, opressões e humilhações contra a maioria da população, além do racismo e da desigualdade social (GOMES, 2021).

Do ponto de vista político, enfatiza-se que a educação então oferecida nas colônias portuguesas na Guiné e na África em geral era praticamente desconexa da realidade social dos colonizados. Os conteúdos eram mais focados na realidade do Ocidente, suas epopeias, práticas culturais e “conquistas” ultramarinas do que sobre a África, suas diversidades culturais, as descobertas técnicas e científicas, os reinos, os impérios, as civilizações etc. (CÁ, 2005).

Quando se referia à África, falava-se mais sobre as atrocidades que os próprios colonizadores ajudaram a praticar e criar, mas sem assumir a responsabilidade, sobretudo no que diz respeito à fome, às doenças, à miséria, ao subdesenvolvimento e à guerra. Tudo isso era apresentado como forma de incutir na mente das pessoas o mito da superioridade racial branca e o heroísmo ocidental sobre a África. Ou seja, era uma educação que reforçava o preconceito e os estereótipos contra negros e negras em detrimento da valorização da suposta “hegemonia branca ocidental” em relação aos povos e culturas não ocidentais.

Ações como essas faziam parte das estratégias políticas coloniais criadas do Norte para o Sul para obter mais controle sobre esses países e garantir monopólios a políticos e outras lideranças sociais.

As manifestações de cunho racista por parte da sociedade portuguesa, de uma forma geral, fizeram com que os africanos desenvolvessem um mecanismo de defesa, ou seja, um movimento de emergência de sentimento nacional, direcionado para um projeto de uma identidade coletiva (africana), que lhes restituía uma identidade de origem, mais confortada, que lhes permitia traçar estratégias para o enfrentamento tanto do racismo português, quanto das ações coloniais em África (CANDÉ MONTEIRO, 2013, p. 40-41).

Assim, perante essa situação, Amílcar Cabral, Rafael Barbosa e outros companheiros e companheiras acreditavam que, naquele momento, era necessário criar uma frente única contra os colonizadores. Mas, para isso, era preciso ampliar o diálogo com as lideranças de outros movimentos já existentes no país, como a Frente de Libertação e Independência Nacional da Guiné (FLING), a União dos Povos da Guiné, a Reunião Democrática da Guiné e a União da

População Libertada da Guiné. Após esses contatos e negociações, em 1956, criaram o Movimento Revolucionário, o PAIGC, para unificar a população guineense e cabo-verdiana e lutar contra o regime colonial e pela independência dos dois países em especial.

Em 1961, foi criada a União Democrática das Mulheres (UDEMU) em Conacri, uma organização feminina do PAIGC responsável pela mobilização das mulheres em torno do projeto de libertação nacional do país e pela emancipação delas dentro do partido. Também formou várias lideranças femininas na Guiné-Bissau, como relatou a Lourdes Vaz (*apud* GOMES, 2016, p. 129-130).

[...] eu e o meu atual marido ganhámos uma bolsa para ir estudar na Jugoslávia. Ele estudou agronomia como Amílcar Cabral e eu optei pelo curso de economia. Cabral nos dava a possibilidade de escolher o curso [...] e incentivava a formação das mulheres. Na Jugoslávia fui hospedada num colégio para órfãs; aprendi a língua e prossegui os estudos liceais [...]. Era difícil, mas consegui. Conclui o liceu e fiz um curso médio de economia. Terminei os estudos em 1974, quando Portugal reconheceu formalmente a República da Guiné-Bissau. Inscrevi-me na Universidade de Belgrado mas a Direção Superior do Partido tinha decidido que os que tinham terminado os estudos deveriam regressar ao país e participar na reconstrução nacional. E assim a 31 de Outubro de 1974 já estava em Bissau. Tive como supervisor o Vasco Cabral. Ele tinha sido o meu tutor na escola Piloto e tinha-o seguido como um pai. Em 1975 criámos o “Comissariado da Economia e Finanças”, então na zona do QG⁴.

Lourdes Vaz, assim como outras figuras femininas que se beneficiaram de bolsas de estudo durante a luta de libertação nacional na Guiné, era militante do partido. Sua formação se enquadra no âmbito das estratégias políticas de emancipação feminina no partido, como projetou Amílcar Cabral em parceria com outros países que apoiaram o fim da colonização portuguesa na Guiné. Países como a União Soviética e Cuba foram os principais parceiros do PAIGC na época, contribuindo com a formação de uma parcela significativa da elite intelectual do partido e ajudando a pressionar o Estado português a reconhecer oficialmente a Guiné-Bissau nos fóruns internacionais (GOMES, 2021).

Do ponto de vista local, sobretudo no que diz respeito à relação social, é possível compreender que havia uma relação tensa e clima de desconfiança entre os guineenses e cabo-verdianos, mas, mesmo assim, Amílcar Cabral conseguiu uni-los em torno de uma única causa: a luta pelo fim do colonialismo português na Guiné-Bissau e em Cabo Verde. Mostrou-se a importância de superarem suas divergências internas e manterem-se unidos para lutar contra o inimigo em comum (os colonizadores), que tinham se instalado nos países há mais de quatro séculos, escravizando o povo e explorando os recursos (CABRAL, 1961).

⁴ Quartel general.

Para Candê Monteiro (2013), a aproximação de alguns cabo-verdianos com a administração colonial no país gerou ciúme e desconfiança por parte de alguns bissau-guineenses e integrantes do PAIGC, que não estavam satisfeitos com essa união para lutar contra o regime colonial português na Guiné em prol da libertação dos dois países. Koumba Yalá, ex-presidente da Guiné-Bissau, afirmou em 2014, durante uma entrevista, que Francisco Mendes (*Tchico Té*), ex-dirigente do PAIGC e ex-primeiro-ministro da Guiné-Bissau (1973-1978), era um dos maiores críticos dessa aliança. Amílcar Cabral era constantemente confrontado por essas pessoas, que não escondiam seu descontentamento com o alistamento militar involuntário em massa por parte dos bissau-guineenses que, segundo Yalá (2014), estavam sendo colocados na linha de frente no combate contra o exército português, enquanto a presença de cabo-verdianos nessas áreas era ínfima (GOMES, 2021).

Essas e demais reclamações contribuíram significativamente para o aprofundamento de crises cíclicas entre uma parcela de bissau-guineenses e cabo-verdianos durante o processo de luta pela libertação dos dois países. Assim, foram se criando narrativas conspiratórias que classificavam os cabo-verdianos como herdeiros da administração portuguesa na Guiné. Tais boatos começaram a impactar as relações sociais entre os dois países.

Com a repercussão das estratégias nacionalistas do partido, era evidente que esses pormenores poderiam minar o projeto do PAIGC e comprometer a luta que estava em curso, ou seja, “as divergências de diversas ordens poderiam ter levado o PAIGC ao fracasso. No entanto, o equilíbrio diante das contestações de várias naturezas demonstra uma alta capacidade negocial de Cabral, no sentido de gerenciar os conflitos” (BIJAGÓ, 2011, p. 43). Porém, apesar das diferenças sociais entre os dois grupos, o partido não se atentou a debater essas questões, por correr o risco de não ter o controle da situação perante o assunto. Amílcar Cabral se dispôs a fazer essa ponte do entendimento, porque:

A forma como os bissau-guineenses viam os cabo-verdianos no cenário da colonização era um dos aspectos para que essa unidade não fosse viável. A unidade, em seus princípios, era contraditória à própria convicção nacionalista dos bissau-guineenses, porque o sentimento nacionalista destes surgia como consequência da dominação colonial e, quando se definia contra este domínio, naturalmente, o nacionalismo bissau-guineense estaria se definindo contra a própria presença cabo-verdiana (CANDÊ MONTEIRO, 2013, p. 258).

Partindo disso, autores como Mendes (2022), Furtados (2005) e Cá (2005) também salientaram que os sentimentos nacionalistas mencionados por Candê Monteiro (2013) começaram a ser cultivados pelos bissau-guineenses perante as ações e omissões de alguns cabo-verdianos ligados à administração colonial. Esse grupo mantinha, até então,

posicionamentos de neutralidade, diante das atrocidades que vinham sendo praticadas sucessivamente por agentes da segurança colonial (PIDE) contra a população da Guiné.

Sob a orientação da metrópole, a administração da Guiné, ao tomar conhecimento sobre a mobilização e a aderência massiva da população bissau-guineense ao projeto do PAIGC, intensificou a utilização de violência (física e psicológica) como forma de aterrorizar a sociedade e as lideranças em geral. Além disso, espalhava ódio como forma de silenciar as vozes daqueles que se opuseram às ações do regime colonial, buscando neutralizar os mecanismos de resistência do PAIGC e, conseqüentemente, enfraquecer a luta perante a população e a comunidade internacional.

Dessa forma, tem-se como exemplo a chacina do dia 03 de agosto de 1959, também conhecida como massacre de Pindjiguiti, uma das atrocidades mais violentas e desumanas, que marcou a história colonial antes do início da luta pela libertação. Na ocasião, funcionários do porto de Pindjiguiti (Bissau) que reivindicavam o aumento do salário e a redução da jornada de trabalho foram covardemente atacados pelos agentes de segurança da administração colonial, e mais de 50 trabalhadores, entre marinheiros e estivadores, foram assassinados. Luís Cabral e Carlos Correia foram dois dos sobreviventes dessa chacina ordenada pela administração colonial contra os trabalhadores na Guiné.

Luis e Carlos, ambos os funcionários da contabilidade da Casa Gouveia e futuros líderes da Guiné-Bissau independente, perante a irredutibilidade do gerente António Carreira, recusando atender as reivindicações dos trabalhadores, estes resolveram avançar com a greve planeada, concentrando-se no cais e parando toda a atividade. Face à ameaça do uso de força, os trabalhadores tentaram resistir, fechando o portão de acesso ao cais, soldados e policiais acabaram por derrubar o portão e foram atirando contra os trabalhadores. Após a repressão, vários grevistas e simpatizantes nacionalistas foram detidos, alguns torturados pela PIDE, numa frenética caça aos cérebros que estariam por detrás da greve, considerada como algo impossível de ser organizado por indígenas analfabetos (ROQUE, 2018).

A barbárie sempre fez parte das ações coloniais na África e na Guiné em particular. A colonização portuguesa, não conseguindo deter o controle hegemônico sobre o povo bissau-guineenses, suas culturas e tradições, como nas outras colônias, recorria à violência como forma de repor as “ordens” e estabelecer vigilância rígida sobre a população local. Mesmo assim, eles não obtiveram o grande êxito, porque a chacina de 03 de agosto foi amplamente classificada pela população da Guiné e suas lideranças como o ápice da violência colonial no país no final dos anos 50 do século passado. Por isso, o PAIGC decidiu abdicar de todas as possibilidades de negociações pacíficas pela independência que vinham sendo costuradas com alguns representantes legais de metrópoles no país e, em 23 de janeiro de 1963, no Setor de Titi, regiões

de Quinara, província Sul da Guiné-Bissau, iniciou-se a luta armada pela libertação nacional da Guiné e Cabo Verde.

2.5 Educação nas zonas libertadas pelo PAIGC durante a luta de libertação nacional

Neste tópico, será abordada a participação da Comunidade Rural na construção das escolas e do currículo escolar no interior da Guiné-Bissau durante a luta de libertação nacional. Para tanto, antes de mergulhar no desenvolvimento desta temática, será feita uma breve contextualização histórica para explicar como era a educação escolar nas zonas libertadas pelo PAIGC no interior do país.

O Partido Africano para a Independência de Guiné e Cabo Verde foi o principal responsável pela construção das primeiras escolas de educação básica nas zonas rurais do país, nos anos 60 do século passado, precisamente durante o período da luta pela libertação nacional e contra os colonialistas portugueses. As escolas eram construídas com troncos de árvores, as mesas e cadeiras eram feitas com pedaços de madeira e bambu, e o objetivo era instruir a massa, vítimas de exclusão social de política do acesso às escolas coloniais portuguesas.

Assim, os(as) alunos(as) aprendiam a ler, escrever e matemática básica. Também eram ensinados os valores sociais da cultura africana e o respeito à diversidade sociocultural e étnica do país, além da arte de sobrevivência, como pescar e caçar. Estratégias para evitar ser capturado por armadilhas e aprender a fugir dos bombardeamentos do exército colonial portuguesa também faziam parte do currículo escolar (CÁ, 2005). A ilustração abaixo mostra como era a educação nas zonas libertadas oferecida pelo PAIGC durante a luta pela libertação nacional da Guiné e Cabo Verde.

Figura 5: Educação nas zonas libertadas, escola piloto em Conacri, 1965



Foto retirada do livro Guiné-Bissau Revolução Inacabada

https://www.researchgate.net/figure/Figura-2-Educacao-nas-zonas-libertadas-escola-de-piloto-em-Conakri-1965_fig2_358104195

A construção das escolas nessas localidades fazia parte da resistência do PAIGC contra as políticas segregacionistas criadas pelos colonialistas portugueses na Guiné. Alguns integrantes do partido (os combatentes) eram designados(as) a trabalhar como professores e professoras nessas escolas. Contudo, a maioria não tinha formação acadêmica na área de educação e ensino, mas suas experiências ajudaram a alfabetizar dezenas de pessoas e desenvolver a educação básica nas zonas libertadas.

Segundo Cá (2005), na década de 60, mais de 90% da população guineense era analfabeta, sendo grande parte residente de zonas rurais e vítima de exclusão social. No entanto, a construção de escolas comunitárias em zonas libertadas “conseguiu transformar-se em uma organização política e militar bem integrada, apesar de existirem diferentes etnias. Esse povo conseguiu melhorar, com regularidade, suas possibilidades de êxito que pareciam um sonho” (CÁ, 2005, p. 56) inalcançável por grande parte dessas pessoas. Os conteúdos curriculares eram baseados na realidade sociocultural, por isso, havia uma aderência massiva da população do campo, historicamente excluída das escolas coloniais.

A ampliação do acesso à educação era um dos principais objetivos do projeto político do PAIGC e de Amílcar Cabral em especial, que costumava falar para seus camaradas⁵ e dirigentes do partido que a independência da Guiné-Bissau só teria êxito com a valorização da educação. Segundo ele, as crianças e jovens do país precisavam ter uma educação de qualidade garantida pelo Estado, sem distinção de raça, classe, gênero, religião ou convicção filosófica, já que o povo é a razão da luta, por isso, “às crianças devemos dar o melhor que temos. Devemos educá-las para se levantarem com o espírito aberto, para entenderem as coisas, para serem boas, boas, para evitarem toda a espécie de maldade. Portanto nunca devemos fazer-lhes mal algum” (CABRAL, 1974, p. 189).

No primeiro congresso de Cassacá, realizado em fevereiro de 1964, no Sector de Cacine, Região de Tombali, Província Sul do país, a educação estava entre os principais pontos do debate, tendo em vista a falta de quadros formados e com a capacidade de criar projetos para o desenvolvimento do país, além do combate à miséria e a redução da desigualdades sociais entre os guineenses. De acordo com Cabral (1977 *apud* NAMONE, 2014, p. 58),

Para continuar a desenvolver vitoriosamente a nossa luta devemos: Criar escolas e desenvolver a instrução em todas as regiões libertadas. Selecionar jovens (rapazes e raparigas) entre 14 e 20 anos, com pelo menos frequência da 4ª classe [série], para serem aproveitados na preparação dos quadros. Combater sem violência as práticas prejudiciais, os aspectos negativos das crenças e tradições do nosso povo. Obrigar os responsáveis do partido e todos os militantes dedicados, a melhorarem cada vez mais a sua formação cultural.

Combater as práticas negativas das crenças e tradições socioculturais e religiosas do povo, segundo Cabral, seria lutar contra todas as formas de violência, seja ela física ou psicológica, como o casamento forçado e precoce, a violência de gênero, as desigualdades regional e geoespacial (urbano/rural) e ações correlatas envolvendo o machismo, o sexismo e a xenofobia na sociedade bissau-guineense.

Muitas vezes, essas práticas são vistas como naturais por uma determinada corrente da tradição cultural de vários grupos étnicos no país. Porém, ao compreender essa situação, Cabral propõe ao partido o desafio de lutar contra todas as formas de violência e emancipar a população através da educação. Além disso, convidou os professores e professoras, militantes e dirigentes do PAIGC a trabalharem pela concretização de propostas da educação inscritas no programa do partido, que visa resgatar os valores africanos então subalternizados pela colonização e libertar as mentes dos colonizados.

⁵ Termo utilizado pelos combatentes e militantes do PAIGC como forma de demonstrar carinho, companheirismo e amizade.

De acordo com Namone (2014), alguns dos principais pontos do Projeto da Educação do PAIGC durante a luta de libertação nacional da Guiné e Cabo-Verde eram

:

- i. Melhorar o trabalho nas escolas já existentes, evitar um número muito elevado de alunos que podem prejudicar o aproveitamento de todos. Criar escolas, mas ter em conta as possibilidades reais de que dispomos, para evitar que depois tenhamos que fechar algumas escolas por falta de meios. Controlar frequentemente os trabalhos dos professores e os métodos que empregam. Evitar os castigos corporais contra os alunos e cumprir rigorosamente os programas feitos pelo partido para o ensino elementar e primário. Criar os cursos especiais para a formação e aperfeiçoamento de professores;
- ii. Reforçar cada dia mais a formação política dos professores, e a sua dedicação sem limites ao partido e ao povo. Destituir e castigar todos os professores que não cumprem os seus deveres. Convencer os pais da necessidade absoluta de os seus filhos e filhas frequentarem as escolas, mas organizar a atividade dos alunos de maneira a também serem úteis nas suas casas e a ajudarem a família;
- iii. Criar cursos para ensinar a ler e escrever aos adultos, sejam eles combatentes ou elementos da população. Fazer respeitar em todos os lados a palavra de ordem do nosso partido: “todos os que sabem ensinam aos que não sabem”;
- iv. Dar melhor atenção a recrutamento de jovens para a preparação dos quadros. Lembra-se sempre de que a nossa vitória política ou militar não terá futuro se não dispomos dos quadros nacionais para a reconstrução e desenvolvimento científico e técnico da nossa terra. [...] Na seleção de candidatos para a formação dos quadros, dar preferência aos mais jovens, aos melhores militantes do partido, a indivíduos (rapazes ou raparigas) que tenham dado provas de inteligência e de vontade de aprender;
- v. Combater entre os jovens, nomeadamente entre os mais idosos (mais de 20 anos) a mania de deixar o país para ir estudar fora, a ambição cega de ser doutor, o complexo de inferioridade e a idéia errada de que os que estudam e tiram cursos terão privilégio amanhã na nossa terra. Não aceitar os candidatos para bolsa de estudos qualquer responsável do partido com função da direcção, seja qual for o seu grau de instrução. Mas combater, sobretudo entre os responsáveis que se têm dedicado à luta, a má vontade contra os que estudam ou desejam estudar, o complexo que os leva a julgar que todos os estudantes são rigorosos e futuros sabedores do partido. [...] Vencer a batalha da formação de quadros, garantir os quadros necessários para o desenvolvimento da nossa terra é uma das coisas mais importantes da acção do programa do nosso partido;
- vi. Defender e desenvolver as manifestações da cultura do nosso povo, respeitar e fazer respeitar os usos, costumes e tradições da nossa terra, desde que não sejam contra a dignidade humana, contra o respeito que devemos ter para cada homem, mulher e criança. Apoiar as manifestações de arte (música, dança, pintura e escultura), [...] fazer coleção de obras de arte e recolher textos de lendas e de histórias contadas pelo povo. Combater todos os particularismos (manias de separação) prejudiciais à unidade do povo. Combater as manifestações do tribalismo, de discriminação racial ou religiosa. Respeitar e fazer respeitar a religião de cada um e o direito de não ter religião;
- vii. Dar atenção especial à vida das crianças, desenvolver a sua personalidade e protegê-las contra os abusos, mesmo das partes dos pais ou parentes. Defender os direitos da mulher, respeitar e fazer respeitar as mulheres (crianças, “bajudas” ou adultas), mas convencer as mulheres da nossa terra de que a sua libertação deve ser obra delas mesmas, pelo seu trabalho, dedicação ao partido, respeito próprio, personalidade e firmeza diante de tudo quanto possa ser contra a sua dignidade;
- viii. Educar-nos a nós próprios, educar os outros, a população em geral para combater o medo e a ignorância, para eliminar pouco a pouco a submissão diante da natureza e das forças naturais que a nossa economia ainda não dominou. Lutar, sem violências desnecessárias, contra todos os aspectos negativos, prejudiciais ao homem, que ainda fazem parte das nossas crenças e tradições;

- ix. Exigir aos responsáveis do partido que se dediquem seriamente ao estudo [...]. Convencer cada um de que ninguém pode saber sem aprender e que a pessoa mais ignorante é aquela que sabe sem ter aprendido. Aprender na vida, aprender junto do nosso povo, aprender nos livros e na experiência com os outros. Aprender sempre;
- x. Criar, a pouco e pouco, bibliotecas simples, nas zonas e regiões libertadas, emprestar aos outros os livros de que dispomos, ajudar os outros a aprender a ler um livro, o jornal, e a compreender aquilo que se lê. Distribuir ao máximo o jornal do partido, fazer sessões de leitura colectiva (em grupo) e levar os que lêem a discutir e a dar opinião sobre o que leram;
- xi. Lembrar-se sempre de que um bom militante (como um bom cidadão) é aquele que faz bem o seu dever. É aquele que, além de fazer o seu dever, consegue melhorar-se a cada dia para ser capaz de fazer mais e melhor (CABRAL, 1977 *apud* NAMONE 2014, p. 59-60).

Os pontos do Projeto de Educação do PAIGC acima destacados eram partes do emergente plano de Amílcar Cabral para acelerar o processo da educação em zonas libertadas do interior do país. A ideia foi amplamente acolhida pelos militantes e dirigentes do PAIGC, que também apoiaram a ampliação de instrução e a formação de novos quadros e jovens do partido.

Anos depois, o país se beneficiou do apoio de Paulo Freire e sua equipe, que se deslocaram até a Guiné-Bissau para ajudar o povo bissau-guineense no desenvolvimento da educação, através da utilização de suas técnicas de alfabetização internacionalmente reconhecidas. A ampliação do acesso à educação formal “e a alfabetização de adultos como toda a educação é um ato político, não podendo por isso mesmo ser reduzida ao puro aprendizado mecânico de leitura e de escrita” (FREIRE, 2008, p. 22). Dessa forma, a educação era integralmente ligada ao cotidiano da população local, valorizando práticas culturais que haviam sido alvo de estigmatização no colonialismo e as pessoas passando a ter consciência crítica sobre certas ações.

Segundo Varela (2011), em outubro de 1972, um ano antes da sua morte, Cabral fez o balanço da luta armada de libertação da Guiné e Cabo Verde perante a IV Comissão na XXVII Assembleia das Nações Unidas e destacou a importância da educação na formação de novos quadros.

Cabral não deixa de exprimir o seu orgulho pelos resultados da luta, destacando, de entre outros: o desabrochar das escolas, que funcionam em pleno dia apesar dos bombardeamento, os milhares de adultos alfabetizados; os 497 quadros superiores, médios e profissionais formados durante a luta; o fato de, nessa altura, 495 rapazes e raparigas frequentarem escolas superiores, médias e profissionais em países da Europa, enquanto 15.000 crianças escolarizadas frequentam 156 escolas primárias e 5 escolas secundárias [...], onde o ensino lhes é ministrado por 251 professores e professoras (Cabral, 1974a *apud* VARELA, 2011, p. 7).

Com base nos dados acima apresentados sobre a educação nas zonas libertadas da Guiné-Bissau, é possível destacar o importante trabalho desenvolvido pelo PAIGC durante o

período da luta pela libertação nacional, sobretudo no que diz respeito à ampliação do acesso à educação para as pessoas mais pobres, no interior do país, em especial.

Mas, após o assassinato de Amílcar Cabral, em 20 de janeiro de 1973, na Guiné-Conacri, os ambiciosos projetos dele foram colocados em segundo plano pelas pessoas que assumiram o destino do país após a conquista da independência total da nação. Além dos projetos educacionais, os dirigentes bissau-guineenses pós-independência abandonaram outros propósitos importantes, como o segundo objetivo maior do PAIGC, também conhecido como Programa Maior. O projeto ambicionava reconstruir o país, fazer a revolução cultural e curricular como forma de banir a herança colonial na educação, incentivar a escolarização dos jovens e adultos, ampliar a cobertura nacional do alfabetismo, modernizar e ampliar o acesso à saúde para todos(as), melhorar as condições socioeconômicas dos antigos combatentes etc. Tudo isso foi esquecido por essas lideranças e dirigentes partidários em prol dos seus interesses particulares, dos de seus familiares e de seus partidos, enquanto o povo continuava pobre e com o sonho de uma independência que nunca experimentou.

3 CAPÍTULO III: A construção do novo projeto de educação: a descontinuidade e a incoerência.

3.1 Educação na Guiné-Bissau no período pós-independência

O presente capítulo tratará da compreensão da educação na Guiné-Bissau após a conquista da independência. Para tanto, serão abordados os seguintes tópicos: a) Direito à educação na Guiné-Bissau após a independência, com recorte temporário de 1973 a 2023; b) Escolas Comunitárias na Guiné-Bissau: desafios de permanência, família e comunidade; c) O impacto da língua portuguesa no processo de ensino e aprendizagem na Guiné-Bissau: o caso dos estudantes de zonas rurais.

O compromisso de assegurar o direito à educação para todos(as), por parte do Estado bissau-guineense, é um fato recente, proporcionado pela Constituição da República de 1996, por entender que não haveria o progresso almejado no país sem a garantia da educação. Mas a sua efetividade ainda é muito fragilizada, devido a outros fatores internos que acabam interferindo diretamente no funcionamento do sistema nacional da educação, como crises econômicas, corrupção, impunidade e instabilidade política e militar, motivados pelas disputas de poder e protagonismo dos partidos políticos, nomeadamente o Partido Africano para a Independência de Guiné e Cabo Verde, o Partido da Renovação Social (PRS) e o Movimento para Alternância Democrática (MADEM-G15).

3.2 Direito à educação na Guiné-Bissau após a independência (1973-2023)

A educação é um direito humano universal, garantido pelas constituições modernas dos países signatários da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), adotada na sede das Nações Unidas, nos Estados Unidos, em 10 de dezembro de 1948. Na Guiné-Bissau, especificamente, o direito à educação é assegurado pela Constituição da República de 1996, por meio do artigo 49, parágrafo 1, que afirma que “todo o cidadão tem o direito e o dever da educação” (GUINÉ-BISSAU, 1996, p. 23). De igual modo, a Lei de Base do Sistema Educativo (LBSE), de 2010, por meio do artigo 2, parágrafo 1, assegura que “é reconhecido a todos os

guineenses o direito à educação e à cultura, nos termos da Constituição e das Leis” (LBSE, 2010, p. 3). A educação é um dos elementos fundamentais para a constituição de uma sociedade democrática, porque não há democracia sem a garantia dos direitos sociais. Como afirma Nelson Mandela, “a educação é a arma mais poderosa para mudar o mundo” e diminuir as desigualdades sociais entre as classes.

Alguns autores e autoras, como Paulo Freire (2009), bell hooks (2013), Gomes (2021) e outros, consideram que o fato de a educação ser um direito básico garantido pela constituição dos países democráticos não significa que todas as pessoas conseguem acessá-lo, pois há outros fatores que as impedem, sobretudo as mais pobres, de usufruir dele. A desigualdade social e racial, a pobreza extrema e o *bullying* são algumas das principais causas para isso.

Do ponto de vista político, a educação pode ser utilizada tanto como um mecanismo de dominação e alienação do indivíduo como um meio de emancipação de pessoas e sociedades, contribuindo para a luta por direitos e a superação de barreiras históricas. Essa última perspectiva constitui a principal bandeira que marcou a trajetória acadêmica, política e social dos(as) autores(as) supracitados(a), os(as) quais defendiam a necessidade de garantir uma educação pública, gratuita e de qualidade para todos(as), a partir de uma perspectiva libertária, que ajude as pessoas a desenvolverem uma consciência crítica. Eles(as) também chamaram a atenção para a necessidade de haver um sistema de educação pautado na inclusão social de todos os grupos, sociais, étnicos, de gênero e religiosos, porque a função social da educação é qualificar as pessoas para a transformação da realidade social.

Para Apple (2008), a educação é um campo de constante disputa entre as classes, por isso, não poderá ser considerada como neutro, devido às influências e monopólio que a “classe alta” (as elites) detém sobre ela, desde o planejamento até nas definições das políticas educacionais, essas pessoas que controlam a educação, definem o currículo e legitimam os conhecimentos que deverão ser ensinados nas escolas. Além disso, também a educação sempre está vinculada às questões como ideologias, políticas partidárias e interesses econômicos e culturais das grandes corporações internacionais.

Cipriano Carlos Luckesi (1994), no livro *Filosofia da Educação*, analisou a educação a partir de três tendências filosóficas, sendo elas: a educação como redenção, a educação como reprodução e a educação como um meio para a transformação da sociedade. A função de transformar a realidade social por meio da educação, na perspectiva de Luckesi (2005), dialoga com a concepção defendida por Freire (2009) e hooks (2013). Ambos convergiam para a ideia de que a educação e o processo de ensino e aprendizagem deveriam ser conduzidos a partir de uma perspectiva crítica e contra-hegemônica, ou seja, o abandono da prática de alienação por

meio da educação deveria ser o foco dos educadores. Porém, “quem atua sobre os homens/mulheres para, doutrinando-os(as), adaptá-los(as) cada vez mais à realidade que deve permanecer intocada são os dominadores” (FREIRE, 2019, p. 117), que ainda querem manter e/ou ampliar seu poder sobre uma parcela da população, sobretudo a mais pobre.

A igualdade de acesso deve ser complementada com a equidade, estranhamente ligada a justiça social, que em termos práticos se traduz em apoios especiais aos alunos mais necessitados, sobretudo durante o período de escolaridade obrigatória, para que possam também ter a mesma oportunidade de sucesso, em relação aos não carentes (FURTADO, 2005, p. 81).

Desse modo, de acordo com Furtado (2005), é possível compreender que a desigualdade do acesso à educação formal é uma das principais preocupações das pessoas de baixa renda, dos especialistas e dos profissionais do ensino a nível nacional e internacional. Inclusive, esse foi um tema de destaque na quadragésima sétima sessão do Conselho dos Direitos Humanos, realizada na sede das Nações Unidas, de 21 de junho a 13 de julho de 2021. O encontro contou com intenso debate e reflexões sobre desigualdade social no acesso à educação, destacando os avanços obtidos em relação ao cumprimento do quarto objetivo do desenvolvimento sustentável para a educação, a ciência e a cultura.

Além disso, foi apresentado o relatório sobre dados da educação. Segundo a pesquisa, “ainda existem 773 milhões de adultos não alfabetizados, dois terços dos quais são mulheres e 258 milhões de crianças, adolescentes e jovens que não frequentam a escola” (NAÇÕES UNIDAS, 2021, p. 3). Esses dados mencionados mostram o quão ainda é desigual o acesso à educação formal no mundo, principalmente para mulheres dos países empobrecidos ou subdesenvolvidos, como a Guiné-Bissau, por exemplo, onde a taxa do analfabetismo feminino apresenta um percentual muito alto em comparação com a dos homens (GOMES, 2021).

Ainda conforme o relatório, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) estimou que 50% das crianças em idade pré-escolar em todo o mundo, totalizando pelo menos 175 milhões, não estão matriculadas no ensino pré-escolar (UNICEF, 2021). Na Guiné-Bissau, de acordo com Gomes (2021), o relatório da Rede de Campanha de Educação para Todos (RECEPT-GB), de 2020, afirma que cerca de 30% das crianças em idade escolar ainda se encontram fora das instituições de ensino. Esse dado tem gerado grande preocupação entre os defensores dos direitos das crianças e jovens, que apelaram ao Estado guineense para que assuma suas responsabilidades perante a violação desses direitos no país.

Ademais, a precarização da educação pública no país e a desigualdade socioeconômica e de gênero são elementos fundamentais para compreender os dados acima mencionados.

Apesar de o governo da Guiné-Bissau ter assumido “o compromisso de melhorar a qualidade da educação básica. No Plano Nacional Estratégico e Operacional 2015-2025 do país (‘Terra Ranka’), a educação é encarada como pilar do ‘eixo de desenvolvimento humano’” (GUINÉ-BISSAU, 2020, p. 6), a educação continua sendo uma das áreas mais desfavorecidas do país pelos sucessivos governos.

Ainda, outro elemento importante que merece ser analisado nesse processo é a desconexão do currículo escolar, sobretudo dos livros didáticos, da realidade social dos alunos(as) do campo (zonas rurais). Segundo o relatório da UNICEF (Guiné-Bissau, 2020), a baixa taxa de frequência escolar de crianças, jovens e adultos dessas localidades também está relacionada com a dificuldade de assimilar os conteúdos, por se tratar de algo desconectado de suas realidades sociais. Trata-se de um assunto sério, que merece uma atenção minuciosa das autoridades educacionais, porque verifica-se que a padronização dos currículos das escolas públicas de educação básica não está solucionando os problemas da educação no país, pelo contrário, está ampliando os problemas pré-existentes, já que muitos(as) estudantes acabam se sentindo desmotivados(as) em aprender nessa situação. Ou seja, “os conteúdos estão lançados sobre os indivíduos como saberes neutros, não historicizados e abstratos” (DALBEN 1992, p. 31), sem levar em consideração as diferenças sociais e especificidades geoespaciais (urbano/rural).

A escola enquanto instituição tem como uma das principais atribuições qualificar as pessoas para trabalharem em prol da transformação da sociedade. Por isso, sua oferta deve “abranger todos os alunos e não apenas uma classe, para que todos possam ser preparados(as) para viver em sociedade multiculturais com a consciência de que as culturas só progridem quando conhecem e valorizam as outras culturas” (FURTADO, 2005, p. 84). A ausência desses atributos nas escolas de zonas rurais da Guiné-Bissau fez com que algumas organizações da sociedade civil, junto à Secretaria Nacional da Educação, e em colaboração com parceiros internacionais como o Banco Mundial, a UNICEF, a UNESCO e algumas ONGs, criassem projetos educacionais que visam melhorar a situação do acesso e permanência das crianças, jovens e adultos nas escolas. Além disso, as comunidades são chamadas para participar da administração escolar e, de acordo com Furtado (2005, p. 90),

A participação do pessoal da comunidade na administração da educação é decisiva para o bom funcionamento e rendimento do sistema educativo, uma vez que o pessoal da administração tem contato direto e quotidiano com os pais dos alunos, com os alunos e com a administração educativa. Esse pessoal, por responder pela manutenção das instalações, pelos recursos materiais e económicos do sistema, representa também um importante apoio à administração. Por isso, torna-se imprescindível a sua

participação em todas as decisões relacionadas com os sectores em que trabalham e com a planificação geral das actividades escolares.

A participação desses profissionais teve uma contribuição significativa no que diz respeito ao apoio das iniciativas populares em defesa da educação para todos(as). Além disso, possibilitou o fortalecimento dos parceiros externos que atuam na área da educação e da alfabetização dos jovens e adultos nas zonas rurais do país, onde muitas pessoas ainda enfrentam grande dificuldade para conseguir o acesso e a permanência das crianças e jovens nas instituições escolares.

Porém, a participação dos pais e encarregados da educação no debate nacional sobre a educação não se dá apenas pela pressão da sociedade civil, como tem sido visto nos últimos anos. O artigo 26 da Constituição da República de 1996, parágrafo 3, afirma que “os cônjuges têm iguais direitos e deveres quanto à capacidade civil e política e a manutenção e educação dos filhos” (GUINÉ-BISSAU, 1996 p. 6). Isto é, a participação dessas pessoas no processo de elaboração de políticas educacionais não deve ser negligenciada.

A falta de instituições escolares públicas do ensino básico em vários locais do interior (*tabancas*) do país faz com que muitas famílias passem a assumir o protagonismo da educação dos(as) filhos(as), sobretudo nos primeiros anos da pré-escola. Ou seja, a ausência do Estado na garantia da educação para as pessoas de zonas rurais, onde existe o baixo índice do alfabetismo em comparação com a cidade de Bissau (capital do país), vem sendo bastante questionada pelos diferentes atores da sociedade civil (MENDES, 2023; GOMES, 2021; FURTADO, 2005).

De acordo com Gomes (2021), colocar a garantia da educação para todos(as) na Carta Magna do país sem sua aplicabilidade é apenas uma ilusão do Estado para com a sua população. A educação, além de ser um direito de todos(as), é dever do Estado (artigo 49). Entretanto, na Guiné-Bissau, a realidade é que se trata de um privilégio de alguns grupos e classes sociais.

O aumento expressivo em relação à desigualdade no acesso à educação formal em termos geoespaciais (urbano e rural) fez com que alguns empresários e organizações privadas aproveitassem a oportunidade, oferecendo uma educação precária a essas pessoas e aumentando seus patrimônios à custa da exploração dos mais pobres, devido à ausência de responsabilidade do Estado.

Além das críticas, o mesmo autor também apontou possíveis caminhos para reverter essa situação e superar as desigualdades sociais e geoespaciais em relação à educação na Guiné-Bissau. Entre eles, destacam-se as reformas no setor da educação, o aumento do investimento do Estado na educação, a melhoria das condições das escolas públicas e a adequação dos livros

didáticos à realidade sociocultural dos estudantes, trazendo as temáticas que fazem parte dos seus cotidianos, como as desigualdades sociais, a relação de gênero, a história da comunidade e outros, como forma de atrair mais interesses dos(as) alunos(as) (GOMES, 2021).

François Dubet (2004, p. 544), em seu livro intitulado *O que é uma escola justa*, salientou que “a situação atual é muito injusta, pois alguns podem escapar dela e outros não. É preciso principalmente assegurar a igualdade da oferta educacional para suprimir alguns ‘privilégios’, algumas cumplicidades evidentes entre a escola e determinados grupos sociais”. Apesar de a análise da justiça social trazida por Dubet (2004) ser sobre as desigualdades nas escolas do ensino médio na França, sua contribuição nos ajuda a compreender o fenômeno das desigualdades sociais e do dualismo educacional entre as classes sociais presentes na sociedade contemporânea, sobretudo nos países do Sul Global. Na Guiné-Bissau, em especial, a privatização das escolas públicas de ensino básico com o sistema administrativo de autogestão (pagamento de propinas) contribuiu para o aprofundamento das desigualdades sociais, pois as pessoas que não têm condições de pagar as mensalidades são proibidas de frequentar as aulas.

Em 2012, o relatório da UNESCO sobre a educação das crianças na Guiné-Bissau trouxe denúncias de pais e encarregados da educação sobre as desigualdades do acesso ao ensino no país. Em 2015, o Ministério da Educação Nacional, em colaboração com os técnicos da UNESCO, realizou um diagnóstico sobre o sistema nacional de educação, com o propósito de identificar problemas reais e projetar uma nova estratégia para o seu desenvolvimento, no âmbito da universalização do básico para todos(as).

A iniciativa tinha como objetivo identificar as principais causas que comprometem o desenvolvimento nacional da educação e, conseqüentemente, criar um plano de ação que visasse melhorar o funcionamento da educação em relação ao cumprimento das metas entre 2015 e 2025. Conforme o Ministério da Educação Nacional, o diagnóstico foi efetuado com base na articulação dos seguintes pontos:

- a) analisar o contexto da evolução do setor educativo em relação ao contexto demográfico e macroeconómico;
- b) a escolarização (quantidade, qualidade e fluxo);
- c) o financiamento e os custos do setor (parte dos recursos do Estado afetos à educação, arbitragens infra setoriais das despesas correntes da educação, despesas dos agregados familiares e remuneração dos professores);
- d) as disparidades na educação e nas aprendizagens em relação aos meios de residência, nível de vida, gênero, também as disparidades na alocação dos recursos económicos;
- e) a eficiência na despesa da educação e nas gestões do sistema nacional da educação (utilização dos recursos económicos, alocação do corpo docente e organização escolar);
- f) eficácia externa na esfera social (valor acrescentado de cada nível de ensino no plano social. (GUINÉ-BISSAU, 2015, p. 5).

O relatório do diagnóstico no setor da educação na Guiné-Bissau aponta para problemas estruturais, econômicos e a deficiência na formação dos professores e professoras da educação básica, além de problemas que afetam o funcionamento do sistema nacional de educação. As promessas de solucionar os problemas feitas pelo então governo do PAIGC à população bissau-guineense durante a campanha eleitoral sequer saíram do papel. O país continua a conviver com diversos problemas políticos e sociais, como em relação ao acesso e à permanência das crianças e jovens nas escolas.

Semedo (2008, p. 1), ao analisar a educação na Guiné-Bissau, ressaltou que proporcionar o direito à educação às crianças é uma obrigação básica do Estado, “pois se trata de um alicerce para a participação do indivíduo no seu exercício da cidadania, mas, passa a ser algo aos que têm possibilidades económicas e uma grande batalha para os que vivem no limiar da pobreza”, em especial, para aqueles do interior (*tabancas*) do país.

Essa situação leva a entender que, além da violação dos direitos das crianças por meio das desigualdades socioeconômicas, o alto índice do analfabetismo juvenil, a pobreza extrema e a violência doméstica no país estão relacionadas com a ausência de políticas públicas educacionais eficientes no país. Ainda conforme a autora, o Estado bissau-guineense, através do Ministério da Educação Nacional, deveria assumir a responsabilidade de reorganizar o sistema nacional de educação, criando políticas de descentralização e interiorização das escolas públicas e oferecendo uma educação gratuita e de qualidade para todos(as). Segundo Empalá (2023, p. 7), em relação às políticas públicas pós-independência na Guiné-Bissau,

Desde a sua independência, apesar de alguns avanços e trabalhos em redes com organizações não estatais, envolvendo diversos atores nacionais e internacionais, o Estado bissau-guineense tem apresentado baixa capacidades – burocrática, política e económica – em prover políticas educacionais (do Estado) capazes de atender os desafios da educação e as demandas do país. Essa baixa capacidade do Estado, acompanhado dos resquícios coloniais e as cíclicas crises políticas, institucionais e militares, colocou a Guiné-Bissau numa enorme dependência, principalmente económica, dos organismos internacionais para a efetivação do Orçamento Geral do Estado e a provisão de políticas públicas, mormente políticas educacionais .

De acordo com as análises de Semedo (2008) e Empalá (2023), é importante frisar que a garantia da educação pública e de qualidade para todos(as) só será alcançada com o empenho do Estado, começando pelo aumento de investimento de recursos econômicos, para que as reformas necessárias possam ser viabilizadas, retomar debates e projetos de reformas, como a da massificação da educação, e a recriação do programa nacional de alfabetização para jovens e adultos iniciado por Freire e sua equipe no final dos anos 70. Além disso, é preciso incentivar

as produções internas de livros didáticos e manuais de apoio para professores(as), para que retratem a realidade social da população local. Ainda, é importante ampliar o programa de cantina escolar para atender as crianças mais necessitadas e aumentar os subsídios de isolamento para professores e professoras que lecionam nas escolas do interior do país, como forma de incentivá-los a trabalhar nessas localidades.

3.3 Participação da comunidade rural na construção de escolas comunitárias na Guiné-Bissau: desafios e permanência

A participação da comunidade rural na construção das escolas comunitárias na Guiné-Bissau não é um fato novo no país. Desde a época da colonização portuguesa, várias *tabancas* do interior do país, onde há pouca intervenção do Estado, sempre assumiram o protagonismo de construir escolas comunitárias para garantir o aprendizado das crianças, jovens e adultos. Por isso, falar dessa temática requer a compreensão dos processos históricos, políticos e sociais do país.

Segundo Sanhá (2014, p. 55), as escolas comunitárias

[...] surgiram como consequência da falta de estruturas e de capacidade do Estado guineense de satisfazer um direito das populações, que é o acesso à escola, são escolas criadas, assumidas e geridas pela comunidade, mas validadas em termos jurídico-legais pelo Estado.

Essas escolas fazem parte das principais ações coletivas e políticas públicas idealizadas pelas comunidades rurais do interior do país para suprir a necessidade da população do campo, sobretudo no que diz respeito ao ensino e aprendizagem.

Garantir a educação para todos(as) é o dever fundamental do Estado, previsto na Constituição da República de 1996 e na Lei de Base do Sistema Educativa de 2010. Contudo, isso não impossibilita os movimentos sociais, as organizações comunitárias ou qualquer outra iniciativa de sociedade civil de criar escolas para suprir as demandas em uma determinada *tabanca* ou região. Por isso, na Guiné-Bissau, é muito comum observar em diferentes localidades ações dessa natureza, protagonizadas por organizações como as associações de moradores comunitárias de zonas rurais, por exemplo, que, por muito tempo, vêm desenvolvendo projetos de construção de escolas de ensino básico em várias *tabancas* nas

diferentes regiões do país. O propósito é de apoiar as populações vulneráveis do ponto de vista econômico que se encontram fora da escola por diversos motivos, entres eles, a falta de condições financeiras para arcar com as despesas e o pagamento das mensalidades nas instituições de ensino privadas.

O relatório anual da UNICEF de 2022 sobre a educação na Guiné-Bissau mostra que “embora a aprendizagem precoce seja crucial para o sucesso escolar, a maioria das crianças não têm acesso a serviços de educação pré-primária, muitos centros de aprendizagem precoce são privados e com mensalidades acima do alcance da maioria das famílias” (UNICEF, 2022). Por esse motivo, muitas crianças em idade escolar acabam não frequentando a escola

Ainda, conforme o relatório da UNICEF (2022), há uma discrepância no que diz respeito ao acesso e à frequência escolar entre as crianças da região, em especial às das zonas rurais em relação às crianças do centro de cidade de Bissau. Em 2018,

[...] apenas 14,3% das crianças dos 36 aos 59 meses frequentaram um programa de educação infantil precoce, com grandes disparidades entre regiões. Por exemplo, apenas 3% das crianças têm acesso à educação pré-primária na região centro norte de Bafatá, em comparação com 53,5% na região da capital Bissau (UNICEF, 2022, p. 15).

Ou seja, a desigualdade social e geoespacial, a centralização da maior parte das escolas públicas em Bissau e a ausência do Estado no cumprimento do seu dever constitucional ajudam a explicar a disparidade apontada no relatório da UNICEF. Além disso, o estudo aponta que

Cerca de 27,7% das crianças em idade de ensino primário não frequentam a escola, com mais de 10% nas áreas urbanas e mais de 36% nas rurais. A taxa de frequência líquida é de 59% entre as crianças do quintil mais pobre, em comparação com 89% entre as do quintil mais rico. O Índice de Paridade de Gênero melhorou no ensino primário, tendo atingido 1,00 (paridade), mas continua a ser um desafio no ensino secundário, situando-se em 0,89 para o respetivo primeiro ciclo, com mais rapazes do que raparigas na escola. Além das normas culturais que podem limitar o acesso das raparigas à escola, as longas distâncias até à escola, as instalações de água e saneamento inadequadas e a violência de género tendem a afetar mais as raparigas do que os rapazes (UNICEF, 2022, p. 15).

Diante dessa situação, verifica-se que há uma ausência de política educacional inclusiva no país, o que tem contribuído para o distanciamento das ações do governo central nas regiões e nas zonas rurais, em favor das centralizações de grande parte das instituições escolares no centro da cidade de Bissau (capital do país) e em detrimento das demais localidades. Ademais, a desproporção geoespacial entre urbano e rural resultou no surgimento das ações coletivas de alguns moradores e moradoras de cidades do interior de construir escolas de educação básica

para atender as necessidades e desafios da comunidade, garantindo o acesso e a permanência nas escolas para crianças, jovens e adultos que não tinham privilégios e/ou condições de estudar nas escolas privadas.

No início dos anos 2000, em decorrência de sucessivas crises econômicas, instabilidade política e social, muitas escolas públicas pararam de funcionar, pois faltava dinheiro para o pagamento dos(as) professores(as), a compra de materiais didáticos (livros, giz, manual de apoio para professores) e outros. Como ressaltou Sobral (2012, p. 20), ao analisar o sucateamento das escolas públicas por parte dos sucessivos governos da Guiné-Bissau,

O número de escolas públicas que deixaram de funcionar foi elevado, tendo várias zonas do país perdido a fraca oferta educativa de que dispunham. Esta incapacidade do Estado em garantir serviços básicos, como a educação, advém da fragilidade das suas instituições, consequência da instabilidade política, económica e social do país. Com o progressivo desaparecimento das escolas públicas, a alternativa encontrada pela população foi a criação de escolas de participação comunitária, que depois da guerra civil de 1998/99 se multiplicaram por todo o país.

A extinção de várias escolas públicas de ensino básico em diversas localidades do país também foi ocasionada pela redução de investimento do Estado na área da educação. A incapacidade de garantir uma educação pública, gratuita e de qualidade para todos(as) gerou a descontinuidade de outros projetos importantes, como o da Política Nacional de Alfabetização, que tinha como principal objetivo reduzir o alto índice do analfabetismo de 15 a 35 anos das populações residentes das zonas rurais (GOMES, 2021).

Diante disso, as associações comunitárias de várias *tabancas* se organizaram politicamente para fortalecer o projeto de educação comunitária. A captação de recursos econômicos para assegurar o funcionamento dessas instituições foi feita por meio de doações de organizações não governamentais (ONGs) que atuavam nas regiões do país. Também houve contribuição dos filhos e amigos dessas comunidades que residiam no exterior e de outras entidades. A arrecadação de recursos econômicos oriundos de doações é extremamente importante para a materialização dos sonhos de muitas crianças que não têm condições de estudar numa escola particular.

Iero Candê (2024), estudante guineense do curso de pós-graduação em Ciências Políticas da UFPR, enfatizou a importância das lutas protagonizadas pelas comunidades rurais do interior da Guiné-Bissau em defesa da educação para a população do campo, salientando que:

[...] se não fosse o empenho da comunidade em construir escolas de educação básica nas tabancas, não estaria aqui hoje, os títulos e diplomas que conquistei são frutos

de árdua luta de pessoas da minha tabanca, que sempre nos ensinou o valor da educação para transformação da realidade social.

Esse depoimento mostra que o esforço das comunidades rurais da Guiné-Bissau em defesa da educação rendeu frutos importantes, apesar de que ainda há muito trabalho a ser feito.

Entre os principais desafios que ainda precisam ser enfrentados, menciona-se: a) a diminuição da taxa de analfabetismo nas zonas rurais, considerada superior à média nacional (Guiné-Bissau, 2021); b) a luta pela descentralização e interiorização das escolas públicas do ensino básico nas comunidades e *tabancas* do interior do país; c) a necessidade de pressionar o Estado bissau-guineense, principalmente o Ministério Nacional da Educação, a criar políticas públicas eficientes que garantam o acesso e a permanência das crianças, jovens e adultos nas escolas públicas de zonas rurais; d) a luta pela melhoria de condições de infraestrutura das escolas comunitárias, como forma de garantir a condição mínima de ensino e aprendizagem; e) a reivindicação de implementação de currículos escolares que dialoguem com a realidade social do campo, que valorizem as tradições socioculturais dessas pessoas e que respeitem a diversidade de gênero e a ancestralidade.

Dentro desses princípios, as formas de mobilidade entre os saberes e, consequentemente, poderes dizem respeito a quanto as experiências podem ser partilhadas e, fundamentalmente, a quanto essas devem ser renovadas pelos/as que vieram depois. Não se trata de uma relação entre idade/número e sim de uma relação social que precisa desautorizar currículo escolares engessados e forçá-los à abertura para a transgressão, para o antirracismo [...] as Comunidades devem ser chamadas para discutir o parâmetro para alterar os currículos, construir projetos de escolas e projetos pedagógicos capazes de orientar uma educação diferenciada. Uma educação igualmente oficial, visto que obedece a ritos oriundos da ciência local (NUNES, 2021, p. 86-87).

A preocupação levantada por Nunes (2021) foi amplamente acolhida pelas comunidades rurais, que viram a necessidade de participar do processo de construção de currículos escolares que dialogassem com a realidade social do campo. Mas, ainda há muita resistência por parte das autoridades do Ministério Nacional da Educação, que detém o controle hegemônico sobre a construção curricular e outros projetos educacionais no país (GOMES, 2021). Apesar de as escolas comunitárias existirem desde a época da colonização portuguesa no país, após a conquista da independência, sobretudo no âmbito da reestruturação do sistema nacional de educação, as escolas comunitárias criadas durante a luta de libertação nacional que não tinham condições mínimas de funcionamento foram fechadas, e as que apresentaram condições adequadas receberam a certificação para continuar desenvolvendo suas atividades de ensino.

As escolas comunitárias possuem algumas características diferenciadas em relação às outras escolas públicas. Elas usufruem da autonomia de administrar os recursos financeiros

provenientes de financiamentos dos seus congêneres que residem no estrangeiro, como também de contribuições (quotas) dos membros das *tabancas* e da ajuda de outros parceiros nacionais e internacionais, pois “o funcionamento desses estabelecimentos conta com o fundamental pagamento de subsídios aos professores provenientes das quotizações dos pais e encarregados de educação, associados da aldeia e imigrantes, para fazer face aos magros e atrasados salários do Estado” (BARRETO, 2021, p. 34), lembrando que a contratação dos professores e professoras das escolas comunitárias é uma das atribuições do Estado.

Por outro lado, é oportuno ressaltar que, antes da construção das comunitárias em várias *tabancas* do interior do país, as pessoas eram obrigadas a se deslocar muitos quilômetros para assistir às aulas em outras comunidades. O descaso do Estado bissau-guineense para com a educação das pessoas de zonas rurais, sobretudo as mais pobres, contribuiu significativamente para o aprofundamento das desigualdades sociais e geoespaciais. Não fosse o empenho das pessoas do campo para criar projetos de ampliação de escolas comunitárias para aldeias mais empobrecidas, muitas crianças, jovens e adultos não seriam alfabetizados, pois essas localidades só são lembradas no momento das eleições.

De acordo com Yanick Nanque (2024), estudante do curso de pós-graduação em História da UFPR,

[...] em algumas tabancas da região Biombo é possível verificar ‘apoio’ às escolas comunitárias por parte do governador, porque são seus redutos eleitorais, para não perder apoios da população, sobretudo dos mais pobres, às vezes financiam alguns projetos de escolas comunitárias, sobretudo no ano da eleição.

Essas ações são frequentes na Guiné-Bissau, assim como em vários países da África, onde políticos se aproveitam da pobreza da população para satisfazer seus interesses eleitorais, beneficiando suas formações políticas, familiares e amigos(as). Porém, a proximidade e a simpatia dos políticos para com a população da Guiné-Bissau é algo que acontece só nas épocas de eleições, contando com doações de cesta básicas e de materiais de reconstrução (zincos, cimento, tijolos, blocos), além da distribuição de dinheiro, camisetas, bonés e relógios em troca de votos dos mais desfavorecidos e/ou dos menos atentos.

Quanto à construção da comunitária na sua aldeia, Yanick Nanque (2024) afirmou que:

[...] a comunidade teve um papel importante nesse processo, foram eles que organizaram e construíram o edifício escolar na minha tabanca Bijimita, antes era uma construção simples feita com barro, alguns políticos ajudaram com materiais de construção mas a grande parte foram feitas graças aos esforços coletivos da comunidade.

Dessa forma, muitas crianças, jovens e adultos conseguiram ter acesso à escola, um direito básico que deveria ser garantido a todos(as) pela Constituição da República de 1996, mas, na realidade, esse direito se transforma em um privilégio para poucas pessoas.

Até 2000, a seção de Bijimita contava com pouca existência das instituições escolares, tanto públicas, privadas/particulares quanto as confessionais (feitas pelas igrejas), razão que incentivou bastante os habitantes desta seção a pensar nas formas para minimizar esse cenário. Em 2002, por iniciativa dos filhos e amigos de Bijimita em colaboração com o governo/Estado da Guiné-Bissau, foi construída a escola denominada de Escola de Ensino Básico Unificado de Bijimita, que funcionava de 1ª à 6ª classe. No ano letivo 2012/2013, foi implementado o liceu, que funcionava até a 9ª classe, e no ano letivo 2016/2017 foi ampliado até a 11ª classe, que funciona até hoje. Apesar disso, não foram suprimidas todas as necessidades da Comunidade, visto que algumas aldeias/tabancas distanciam do centro. Neste sentido, surgiu em 2018 a Escola Jorge Vida Nanque para colmatar as necessidades da tabanca de Quitchene (NANQUE, 2024, p. 8).

No final da década de 1980 e início dos anos 90, a Igreja Católica, por meio da Arquidiocese de Bissau, passou a apoiar fortemente as escolas comunitárias de zonas rurais do país com doações de materiais didáticos, alimentos e ajuda na administração escolar. A Igreja Católica tem o histórico de trabalho social no interior da Guiné-Bissau, além de ser um dos principais parceiros do desenvolvimento da educação nessas localidades, que muitas vezes são esquecidas pelas políticas públicas do Estado. A instituição também atua na mediação dos conflitos pela posse da terra, na construção das escolas, na reforma dos postos de saúde e na criação de políticas sociais para jovens com o propósito de livrá-los do mundo do crime.

Essas ações fazem com que a Igreja Católica se torne uma das instituições mais influentes que atuam nas zonas rurais, sobretudo no que diz respeito à educação e à juventude, significando que suas políticas ajudaram muitos jovens pobres do interior a mudarem de vida. *“Nasci e cresci no interior, sou de uma família humilde, como muitos dos meus amigos(as), a Igreja Católica nos ajudou muito, oferecia-nos materiais escolares, roupas, gêneros alimentícios e outros, ou seja, o papel que era do Estado passou a ser exercido pela igreja”* (YANICK NANQUE, 2024). A Igreja também ajudou na criação de escolas e liceu em várias regiões do país, o que fez com que muitos alunos e alunas do interior não precisem mais se deslocar de suas regiões ou *tabancas* para cursar o ensino secundário (7º a 12º ano) em Bissau, onde se situa a maior parte das escolas públicas do país.

Além da Igreja Católica, as escolas comunitárias também recebem o apoio de organizações não governamentais (ONGs) e organizações internacionais que atuam no país. O PLAN Internacional tem sido um dos principais colaboradores das comunidades rurais, sobretudo na promoção dos direitos das crianças, adolescentes e jovens, em especial às meninas,

que são as maiores vítimas da desigualdade social no país. A organização começou a atuar diretamente na Guiné-Bissau em 1995, com foco no interior do país, desenvolvendo projetos de capacitação e promoção da educação, proteção infantil, saúde, direitos sexuais e reprodutivos, justiça social e luta contra a violência doméstica (PLAN GUINÉ-BISSAU).

Em 1992, três anos antes do início da atuação do PLAN no país, o Estado bissau-guineense, em parceria com o Programa Alimentar Mundial (PAM), lançou uma política pública de assistência estudantil para as escolas públicas e comunitárias de zonas rurais. O projeto foi denominado Cantina Escolar, tendo como objetivo principal garantir refeições nas escolas de educação básica para as crianças, especialmente para as que se encontravam em situações de vulnerabilidade econômica. A iniciativa visou assegurar a permanência dessas crianças nas escolas, contribuir para o desenvolvimento biopsicossocial e combater o trabalho infantil e outras violações dos direitos das crianças, sobretudo em localidades distantes, onde há pouca intervenção e/ou supervisão do poder público.

Sou um dos beneficiários do programa Cantina Escolar, esse projeto ajudou muitas pessoas pobres a permanecer na escola, é forma de incentivar mais as crianças, adolescentes e jovens a irem para a escola, e os pais a deixaram as meninas estudar. Às vezes, as escolas dava-nos gêneros alimentício (arroz, óleos, papa, açúcar e outros produtos) para levarmos para casa, as família que tinham 3, 4, 5 ou mais pessoas na escola, recebiam mais produtos se somaram. Na época, sentia ciúmes ou inveja de alguns amiguinhos, porque eram seis da mesma família que estudam na escola, aquele inveja boba, que as criança tem um do outro (risos). Mas hoje, tenho a consciência do quão era importante aquela política, ajudou muitas pessoas a estudar, ao invés de irem para o caminho errado (YANICK NANQUE, 2024).

O projeto, acima reconhecido por um dos beneficiários, teve uma influência significativa no início da trajetória escolar de muitas pessoas, contribuindo para a proteção dos direitos das crianças, principalmente das mais vulneráveis, das meninas e da população do campo. O programa conseguiu envolver as comunidades rurais, incentivando os pais a convencerem seus(suas) filhos(as) a estudar e ajudando a transformar a realidade social de muitas crianças e adolescentes pobres. O rendimento escolar dessas crianças e adolescentes aumentou consideravelmente, assim como a renda familiar dos agricultores da comunidade, pois o PAM passou a comprar os produtos produzidos pelos(as) produtores(as) locais, visando fortalecer o desenvolvimento da agricultura familiar e a segurança alimentar.

Menezes (2012, p. 73), ao analisar o impacto da assistência estudantil no âmbito da justiça social, afirma que:

A Assistência Estudantil pode ser traduzida como um mecanismo de direito social que transita por diversas áreas, compreendendo ações que vão desde o acompanhamento

das necessidades especiais dos estudantes até o provimento de recursos mínimos (moradia, alimentação, transporte, recursos financeiros) para o alcance dos objetivos de permanência na educação.

Na época, grande parte dessas políticas foi direcionada a escolas de zonas rurais, em que os diagnósticos apontavam para as baixas condições socioeconômicas dos(as) alunos(as) e a insegurança alimentar. Além disso, o Estado, em colaboração com a comunidade, procura assegurar a permanência de alunos e alunas oriundos de famílias de baixa renda nas escolas, ampliando o acesso através da interiorização de novas escolas nas *tabancas* e aldeias distantes, com o propósito de combater a alta taxa de analfabetismo registrada nessas localidades. Também procura-se qualificar os trabalhadores rurais por meio da oferta de cursos técnicos. Do ponto de vista histórico, é possível afirmar que o programa Cantina Escolar foi muito importante desde a sua criação, influenciando a trajetória escolar de vários(as) alunos(as) que passaram pelas escolas comunitárias de zonas rurais.

Em 2019, o então governo da Guiné-Bissau publicou o Decreto-Lei n. 1/2019, ampliando o serviço do programa Cantina Escolar para todo o território nacional. De acordo com o capítulo I do referido decreto-lei, entende-se por cantina escolar,

[...] todo o serviço de refeições destinado a assegurar aos alunos dos estabelecimentos de educação pré-escolar, 1º, 2º e 3º ciclos do ensino básico, uma alimentação correta e equilibrada, em ambiente condigno, complementando a função educativa (GUINÉ, 2019, p. 2).

Na perspectiva de garantir uma educação pública, gratuita e de qualidade de todos, de acordo com as metas do milênio, foram estabelecidas as seguintes diretrizes do funcionamento do serviço de cantina:

- a) O fornecimento da alimentação saudável e adequada, compreendendo o consumo de alimentos variados, seguros e que respeitem a cultura, tradições e hábitos alimentares saudáveis, contribuindo para o crescimento e o desenvolvimento dos alunos e para a melhoria do aproveitamento escolar, em conformidade com a sua faixa etária e seu estado de saúde, inclusive dos que necessitam de atenção específica;
- b) A inclusão da educação alimentar e nutricional no processo curricular de ensino e aprendizagem, que perpassam pela realização de aulas teóricas sobre as regras de uma boa alimentação e aulas práticas nas hortas e nas cantinas escolares;
- c) A universalização progressiva do atendimento aos alunos matriculados na rede pública do ensino básico da educação pré-escolar;
- d) A participação da comunidade no acompanhamento das ações realizadas pelo Estado, para garantir a oferta da alimentação escolar saudável e adequada;
- e) O apoio ao desenvolvimento sustentável, com incentivos para a aquisição de gêneros alimentícios diversificados, produzidos localmente e preferencialmente pela agricultura familiar e pelos empreendedores familiares;
- f) Garantir a segurança alimentar e nutricional dos alunos com acesso de forma igualitária, respeitando as diferenças biológicas entre idades e condições de saúde

- dos alunos que necessitem de atenção específica e aqueles que se encontram em vulnerabilidade social;
- g) Promover a criação e desenvolvimento das hortas escolares, com vista a impulsionar a apropriação da iniciativa pela comunidade estudantil e, consequentemente, garantir a sua sustentabilidade (GUINÉ-BISSAU, 2019, p. 2).

Essas e outras medidas foram adotadas pelo Estado bissau-guineense para melhorar as condições dos alunos de baixa renda e garantir a permanência nas escolas públicas e comunitárias do país, impactando positivamente na massificação do ensino nas zonas rurais, onde verifica-se o aumento anual das taxas de matrícula e a queda paulatina da taxa de analfabetismo dos jovens e adultos. Além disso, os alunos passaram a não se preocupar em ir almoçar em casa no momento do recreio para depois voltar para a aula, fato esse que também interfere no processo de aprendizado.

No que diz respeito a sua gestão, o programa Cantina Escolar é uma política pública criada pelo Estado guineense e mantida com o recurso público oriundo do orçamento geral do Estado. De acordo com o artigo 6 da Lei n. 1/2019, parágrafo 2, compete à gerência desse recurso uma comissão multissetorial, supervisionada por um representante do Ministério da educação; um delegado do Ministério das Finanças; um representante do Ministério da Agricultura, um representante da associação de pais e encarregados de educação e três representantes das comunidades rurais.

Quanto ao funcionamento, as escolas comunitárias geralmente recebem estudantes do 1º ao 9º ano de escolaridade. Caso seja concluído o 9º ano e se pretenda dar continuidade para ter o ensino médio completo, anteriormente as pessoas iam para Bissau ou para algum setor mais próximo que possuísse escolas públicas oferecendo os níveis do 10º, 11º e 12º ano. Após concluir essa fase, a pessoa recebe o certificado de conclusão do ensino médio.

Essas e outras situações acabam contribuindo para o aumento do números de alunos que saíam todos os anos das suas regiões e/ou setores em busca de uma educação pública de qualidade em outras localidades. As migrações inter-regionais dessas pessoas fizeram com que o número de alunos(as) em sala de aula aumentasse consideravelmente em várias escolas públicas dessas localidades, e os professores são obrigados a conviver com essas situações, tentando acolher as pessoas ao invés de negar suas matrículas.

As ações que estão sendo desenvolvidas pelas associações comunitárias de zonas rurais da Guiné-Bissau possuem algumas semelhanças com as ações em várias comunidades tradicionais negras no Brasil, de acordo com a análise dos depoimentos dos nossos(as) interlocutores(as) brasileiros(as). A comunidade, através das ações coletivas, desempenha papéis fundamentais, tanto na preservação das suas tradições culturais, como no fortalecimentos

dos laços de coesão social, intensificando a convivência pacífica entre as pessoas de diferentes comunidades.

Essas interações possibilitam o desenvolvimento de “múltiplas identidades, sejam individuais ou coletivas, se tornam públicas e a construção de qualquer parâmetro de solidariedade se transforma qualitativamente” (FERRAZ, 2011, p. 5) em prol do bem coletivo da comunidade. O autor também sublinha que a “proximidade, simplesmente afetiva, se passa a construção social de projetos políticos que consolidem uma identidade que mantenha uma coletividade coesa sem, necessariamente, um passado comum entre seus membros” (FERRAZ, 2011, p. 5). De acordo com Furtado (2005, p. 589), “as verdadeiras escolas comunitárias são escolas da comunidade, pela comunidade e para a comunidade, e representam, como tal, uma forte implicação e responsabilidade das comunidades que se organizam para criar as suas escolas” e preservar suas identidades e tradições culturais.

Para as comunidades, uma das grandes transformações que a escola operou está na capacidade de ler e escrever uma carta, passar e reconhecer os números de telefone que os seus membros mais jovens possuem hoje. A competência de leitura, escrita e cálculo que agora os jovens detêm, dá à comunidade a possibilidade de comunicar com outros membros que se encontram fora da comunidade, através de cartas e telemóveis sem se deslocar para pedir ajuda em outras comunidades, isto é, a procura de quem pode manusear os instrumentos de comunicação do mundo moderno (BARRETO, 2012, p. 48).

A reflexão acima mostra uma das transformações sociais ocasionadas pelas escolas com o auxílio de políticas públicas de assistência social como forma de garantir a permanência nas escolas das pessoas em situação de vulnerabilidade social. Mas, infelizmente, projetos e políticas já foram interrompidas pelas crises político-militares no país, a guerra civil de 1998/99, assim como pelos golpes e supostas tentativas de golpes já registrados no país. Em 2019, o então governo liderado pelo primeiro-ministro, Aristides Gomes, lembrou seus ministros do compromisso assumido pelo país no Fórum Mundial de Educação para Todos, que ocorreu no ano de 2000, na cidade de Dakar, no Senegal.

De acordo com o relatório final do Fórum, os países (incluindo a Guiné-Bissau) se comprometeram a “expandir e melhorar o cuidado e a educação de crianças, em especial as mais vulneráveis, assegurar que todas as crianças, em especial as meninas, tenham acesso à educação primária, obrigatória e gratuita e de boa qualidade até o ano de 2015” (UNESCO, 2000, p. 9). Contudo, essa meta ainda não foi alcançada pelo Estado bissau-guineense por motivos anteriormente citados.

3.4 Os efeitos da língua portuguesa no processo de ensino e aprendizagem no ensino básico da Guiné-Bissau

O presente tópico abordará a análise dos efeitos da língua portuguesa no processo de ensino e aprendizagem dos(as) alunos(as) da educação básica nas zonas rurais da Guiné-Bissau.

A Guiné-Bissau é um país constituído por diferentes grupos étnicos, e cada grupo possui uma língua específica, além do crioulo (Kriol), língua guineense da unidade nacional, falada por todos os grupos sociais e étnicos do país. Durante a colonização portuguesa, foram instituídas diversas leis no país, dentre elas, a obrigatoriedade de falar e escrever em português nas escolas coloniais e nos lugares de trabalhos. Na época, o domínio da língua portuguesa era sinónimo da inteligência, da civilização e do moderno por parte dos bissau-guineenses, principalmente para aqueles que optaram por assimilar os hábitos culturais dos colonizadores, “o que ganhou o termo de assimilação (derivado do verbo assimilar, que significa ficar semelhante ou parecido com) e esse ficar parecido não se limitava só no falar, mas no vestir e a forma “civilizada” de se comportar” (CÁ, 2022, p.05).

A utilização da língua portuguesa no país não impediu a evolução de outras línguas africanas, mas quem frequentava as escolas coloniais e outros espaços de convivência social frequentados pelos portugueses tinha a obrigação de saber falar português. Os(as) alunos(as) eram obrigados(as) a conviver com a dupla realidade simultaneamente; em casa, falavam crioulo ou a língua do seu grupo étnico e, na escola, falavam a língua portuguesa. Ao pisar no recinto das escolas, do portão para dentro, era rigorosamente proibido falar as línguas africanas, e quem descumpria a norma era taxado de indisciplinado e sofria punição.

A proibição da comunicação em crioulo e em outras línguas africanas teve como justificava a inferioridade e o atraso que essas línguas representariam no processo do ensino e aprendizagem dos(as) alunos(as). Lamentavelmente, muitas pessoas acabavam acreditando nesse discurso preconceituoso, racista e xenofóbico contra a população bissau-guineense, suas línguas e práticas culturais. De acordo com Couto (1989), a estratégia colonial de hierarquização das línguas (o português sendo superior e a língua africana inferior) foi muito eficiente, e as pessoas passaram a classificar as línguas guineenses como dialetos.

A ideologia da inferioridade do que é local em relação ao que é europeu está tão arraigada que até alguns intelectuais a aceitaram. Um dirigente do primeiro escalão do PAIGC e do governo pós-independência me disse textualmente o seguinte: “O crioulo não é uma língua. Ele não tem uma gramática, não tem um dicionário nem uma escrita. É apenas o meio de comunicação de grande parte dos guineenses” (COUTO, 1989, p. 107).

Essa concepção gerou debates e reflexões durante o processo de luta pela libertação nacional do país. Algumas pessoas defendiam a substituição da língua portuguesa como a língua oficial do país pelo crioulo, língua guineense de unidade nacional, alegando a importância de valorizar a cultura local em detrimento da imposição de práticas culturais dos colonizadores. Também se argumentou que o crioulo era falado por todos os grupos sociais étnicos do país, fato que tornaria o ensino e a aprendizagem menos difíceis, sobretudo para os(as) alunos(as) de zonas rurais, que não tinham o privilégio de aprender a língua portuguesa, por isso, seriam obrigados(as) a se esforçarem ainda mais para compreender os conteúdos em relação aos alunos do centro de cidade que tinham contato muito cedo com a língua portuguesa (GOMES, 2021).

No entanto, os que se opunham à ideia da utilização do crioulo ou outra língua de qualquer grupo étnico como oficial no país alegavam a falta de uma política linguística e gramática que orientasse sobre o modo adequado de falar e escrever nessas línguas. Amílcar Cabral apontou razões relacionadas às políticas internacionais, “a escolha de uma língua africana como a oficial poderia isolar ainda mais o país do resto do mundo” (GADOTTI; ROMÃO, 2012, p. 6). Por isso, ele decidiu convencer seus conterrâneos a manter a língua portuguesa a oficial do país.

É evidente que a utilização da língua portuguesa como oficial na Guiné-Bissau era irreversível, porque, na época, o país não dispunha dos recursos econômicos e nem dos especialistas para atuar no projeto político da língua crioulo. Ainda, a influência da herança colonial contribuiu para que esse projeto não fosse levado adiante.

Amílcar Cabral, apesar de ser favorável à adoção da língua portuguesa como oficial no país, mas, isso não mudava seu posicionamento político. Ele continuava sendo crítico de práticas de assimilação cultural impostas pelos colonizadores aos colonizados da Guiné e Cabo Verde devido à perda simbólica dos valores socioculturais africanos em favor do avanço da cultura ocidental na África. Mesmo assim, acreditou que era possível resgatar esses valores por meio da conscientização do povo. Segundo Cabral (197), o povo precisava ser informado sobre o que estava acontecendo, mostrando-se a eles as possíveis consequências das práticas de assimilação para a sociedade bissau-guineense a longo prazo.

No seminário de formação de quadros e lideranças do PAIGC, Cabral (1974) aproveitou a ocasião para reafirmar a seus camaradas de partido a necessidade e a importância de se fazer a revolução cultural no país, por meio da conscientização das massas. Conforme o autor, a libertação nacional não seria restringida a expulsar os invasores e colonialistas portugueses das

terras africanas, o povo também precisava se reencontrar consigo mesmo, afirmar sua identidade cultural sem medo de ser violentado ou subjugado ao se manifestar. Além disso, estavam sendo constantemente atacados pelos colonialistas portugueses e seus aliados assimilados, que também se sentiam superiores em relação aos seus conterrâneos africanos.

Em seu discurso, Cabral destacou questões como a restrição do acesso à educação formal para a maioria da população, a influência cultural dos árabes sobre determinados grupos sociais no país e outros tópicos.

Na Guiné, 97% da população não podia ir à escola. A escola era só para os assimilados, ou filhos de assimilados, vocês conhecem a história toda, não vou contá-la outra vez. Mas é uma desgraça que o tuga pôs na nossa terra, não deixar os nossos filhos avançarem, aprender, entender a realidade da nossa vida, da nossa terra, da nossa sociedade, entender a realidade da África, do mundo de hoje. Isso é o grande obstáculo para o desenvolvimento da nossa luta, camaradas, obstáculo grande, dificuldade enorme para o desenvolvimento da nossa luta. Ainda hoje eu vos disse que o povo fula emigrou através da África, o povo mandinga fez e aconteceu, mas muitos de vocês não o sabiam, e muitos camaradas, por exemplo, um beafada que se chama Malam qualquer coisa, ele não sabe que nos tempos antigos o nome Malam, Braima e outros, não eram nomes beafadas. O que se passou com os beafadas passa-se com muita gente da nossa terra. Por exemplo, Vasco Salvador Correia. Antigamente, a sua gente não se chamava nem Vasco, nem Salvador quanto mais Correia. Quer dizer, os mandingas, dominando os povos da nossa terra fizeram assimilação (não foram os tugas os primeiros a querer assimilar na nossa terra) e então os dominados passaram a adotar os nomes mandingas. Assim como os Mandingas de hoje, não tinham os mesmos nomes naquela época. Os nomes antigos dos fulas não eram Mamadu, nem nada disso. Isso é tudo copiado do árabe, Mamadu quer dizer Maomé, Iussufe, quer dizer José, etc, Mariama é Maria, nomes de semitas (CABRAL, 1974, p. 22).

Além dos fatos supracitados pelo Cabral sobre a história de dominação da África pela pelos árabes, recorda-se que os colonizadores foram os principais responsáveis pela implementação da educação formal no país, criando, no centro de Bissau, as primeiras escolas primárias de 1ª a 4ª classe para ensinar seus aliados a ler e escrever em língua portuguesa e a matemática básica (CÁ, 2005). A língua portuguesa sempre foi parte da estratégia política do regime colonial, possibilitando a expansão da sua hegemonia política, a propagação de práticas culturais e a obtenção do monopólio político através da colonialidade do ser e saber. Segundo Valeriano Djú (2024), *“aprendi a língua portuguesa na escola, mas não gosto de falar português, me sinto orgulhoso e feliz falando guineense (crioulo) e Pepel, língua do meu grupo étnico, um dos meus sonhos é poder ver a língua portuguesa sendo banida do país”*.

Lembrando que, embora o país tenha adotado a língua portuguesa como oficial, na realidade, poucas pessoas se comunicam por meio dela, principalmente nas zonas rurais do país, onde as pessoas são mais conservadoras e a violência colonial gerou resistências. O idioma hoje “só é adquirido como língua materna, por uma insignificante franja de filhos de guineenses que,

tendo estudado em Portugal ou no Brasil, adotaram-na como língua de comunicação familiar (DO COUTO, 2010, p. 47), mas a maioria da população só fala português na escola ou no trabalho.

Diante desse cenário, é importante destacar que já fui interpelado várias vezes por meus conterrâneos, como também por amigos de outras nacionalidades, acerca da seguinte questão: como a Guiné-Bissau, um país com mais de 30 línguas, tendo o crioulo como a língua mais falada entre os bissau-guineenses, não a estabeleceu como o idioma oficial do ensino e do trabalho em todo o território nacional? Parece uma simples inquietação fácil de responder, mas, na verdade, é uma colocação que exige uma reflexão histórica.

Para Cá (2022), a institucionalização da língua portuguesa no país era algo inevitável porque haviam vários interesses à volta disso. Parte das lideranças pertencentes à pequena burguesia nacional, também conhecidos como *mininos di praça*, se convencia de que, por questões estratégicas e para unir todos os grupos sociais em prol do único objetivo, era necessária a escolha do português como língua oficial do país,

[...] na medida em que o uso do português evitaria o confronto entre as línguas locais, isto é, se uma delas fosse escolhida como língua nacional teríamos problemas para unir a nação, já que elas eram ligadas a regiões particulares (GLÓRIA CÁ, 2022, p. 6).

Essa foi uma das justificativas que contribuiu para a defesa da língua portuguesa no país.

Querem ir para frente com o crioulo. Nós vamos fazer isso, mas depois de estudarmos bem. Agora a nossa língua para escrever é o português. Afinal, o português (língua) é uma das melhores coisas que os tucas nos deixaram, porque a língua não é prova de nada mais senão um instrumento para os homens se relacionarem uns com os outros [...] A língua é um instrumento que o homem criou através do trabalho, da luta para se comunicar com os outros [...] Nós, Partido, se queremos levar para frente o nosso povo, durante muito tempo ainda para escrevermos, para avançarmos na Ciência, a nossa língua tem que ser o português. E isso é uma honra. É a única coisa que podemos agradecer aos tucas (CABRAL, 1990, p. 59).

Partindo do posicionamento acima, Gomes (2021) enfatizou que a conjuntura sociopolítica da época influenciou a tomada de certas decisões que, atualmente, são passíveis de questionamento. Na época, faltavam professores de educação básica, não havia profissionais para traduzir livros de português para o crioulo, ou seja, o país não tinha a estrutura para escolher uma outra língua que não fosse a portuguesa.

A formação rápida de quadros nacionais em todas as áreas de atividade torna urgente o desenvolvimento de ações eficazes no âmbito da educação formal, sendo que a

escolha das línguas de escolaridade pesa também, sem dúvida nos resultados dessas ações” (CRISPIM, 1994, s/p).

Não foi uma tarefa fácil, porque contradiz o princípio da Negritude, que, em suma, procura resgatar os valores socioculturais dos colonizados que foram subalternizados durante séculos de dominação colonial.

Por outro lado, afirmar que os bissau-guineenses deveriam agradecer aos colonizadores por terem deixado a língua portuguesa como herança para o povo já é um discurso equivocado que se insere na mesma lógica de reprodução do discurso de colonialidade política e do saber. Isso fortalece a reprodução direta ou indireta dos valores socioculturais dos colonizadores e seus aliados no país, a pequena burguesia nacional, criada durante o regime colonial como forma de manter a influência hegemônica de Portugal sobre as políticas nacionais, através do monopólio dessa classe social.

Ademais, esse discurso contradiz a ideia de revolução cultural defendida pelo próprio Cabral, que visava emancipar a população para que tivesse uma visão crítica sobre a realidade social vivida no país e convencê-los a aderirem voluntariamente à luta contra o colonialismo português. Conforme Cabral, a emancipação é o reencontro do colonizado consigo mesmo e com suas tradições culturais, para depois lutar contra todas as formas de dominação colonial, por isso, deve ser um ato de cultura e tarefa de todos os cidadãos. De acordo com Freire (1978, p. 135),

Dizer a palavra enquanto ter voz na transformação e recriação de sua sociedade: dizer a palavra enquanto libertar consigo sua língua da supremacia da língua dominante do colonizador. A imposição da língua do colonizador ao colonizado é uma condição fundamental para a dominação colonial, que se estende à dominação não colonial. Não é por acaso que os colonizadores falam de sua língua como língua e da língua dos colonizados como dialeto; da superioridade e riqueza da primeira a que contrapõe a “pobreza” e a “inferioridade” da segunda. Só os colonizadores “têm” história, pois que a dos colonizados “começa” com a chegada ou com a presença “civilizatória” daqueles. Só os colonizadores “têm” cultura, arte, língua e são civilizados cidadãos nacionais do mundo “salvador”. Aos colonizados lhes falta história, antes do esforço “benemérito” dos colonizadores. São incultos e bárbaros “nativos”.

O texto do Freire (1978) traz a denúncia sobre a suposta questão da superioridade ocidental em relação aos demais povos, através dos critérios de classificação da língua por eles elaborados, sendo que a deles é a língua, mas a do colonizado é considerada um dialeto ou língua de segunda ou terceira categoria. Na Guiné-Bissau, já se passaram 50 anos da conquista da independência, mas o debate em torno da oficialização da língua portuguesa ainda é presente, principalmente quando se trata da análise de dados sobre taxas de alfabetização, índice de aproveitamento dos estudantes, aprovação e reprovação, evasão escolar e outros indicadores

relacionados ao desempenho escolar. Num país onde nem sequer 20% da população fala a língua portuguesa cotidianamente, mesmo assim, as aulas são ministradas em português. Além disso, não há uma educação bilíngue no país, todos são obrigados pela legislação a assistir ou ministrar aulas nas escolas públicas em língua portuguesa.

É evidente que o insucesso escolar de alguns(as) alunos(as) não deve ser atribuído exclusivamente à oficialização da língua portuguesa no país. No entanto, ela influencia muito no ensino e aprendizado de muitos(as). Também há uma parcela significativa da sociedade que ainda estigmatiza as línguas africanas e o crioulo, por exemplo. Lamentavelmente, há pessoas que ainda são classificadas como menos inteligentes pelo fato de não serem fluentes em se comunicar em português, ao passo que os falantes dessa língua, para muitos(as), são pessoas civilizadas (YURNA; SOUZA, 2018) e inteligentes porque têm o domínio da comunicação oral e escrita. Essa forma de pensar mostra o quão ainda é forte o pensamento colonial na Guiné-Bissau. Assim como apontou Torres (2018, p. 48), “não somente terras e recursos são tomados, mas as mentes também são dominadas por formas de pensamento que promovem a colonização e a auto colonização”.

A produção de Freire (*Carta à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo e África ensinando a gente: Angola, Guiné-Bissau e São Tomé e Príncipe*) sobre a educação na Guiné-Bissau nos ajuda a compreender como se deu o processo de construção de projetos em prol da educação das crianças e da alfabetização dos jovens e adultos, após a luta de libertação nacional do país. Em uma das cartas enviadas ao Comissariado de Educação da Guiné-Bissau, Freire demonstrou sua preocupação com relação às dificuldades dos educandos com a língua portuguesa, uma vez que não era seu idioma materno. Segundo o autor, a população

E que, entendendo o crioulo, um pouco, fala mesmo é sua língua, sem ter nenhuma experiência do português. Este é, na verdade, um real problema, que se põe, não apenas com relação a Sedengal, mas a outras áreas do país. Problema que foi colocado na última reunião da Comissão Nacional de Alfabetização, em março, pelo Comissário Mario Cabral. Uma compreensão correta das dificuldades que tem o Comissariado de Educação da Guiné-Bissau, ao confrontar o problema da alfabetização de adultos, não pode deixar de levar em consideração este dado, a que se junta um outro, sobre que nem sempre se pensa — o da diferença demasiado grande entre o número dos que não lêem nem escrevem e o daqueles que o fazem. Um dos legados do colonialismo, depois de cinco séculos de “trabalhos profícuos” na Guiné, foi deixar 90 a 95% de sua população iletrada (FREIRE, 1978, p. 71-72).

O projeto de alfabetização dos jovens e adultos nas zonas rurais da Guiné-Bissau, coordenado por Freire e sua equipe, teve uma contribuição significativa na vida daqueles que usufruíram dele. Apesar dos enormes desafios e dificuldades da língua portuguesa, muitos(as) conseguiram transgredir a barreira linguística e tornaram-se pessoas letradas. Era

[...] uma das estratégias promovidas para erradicar o analfabetismo dentro de todo esse processo de mudanças programadas para o setor educacional do país, a Campanha Nacional de Alfabetização e Educação de Adultos (SANÉ, 2021, p. 262).

Esse foi o principal legado de Freire para com a população bissau-guineense, em especial, a das zonas rurais do país.

O propósito de construção do Estado novo após a conquista da independência passava pelo combate à desigualdade social e pela eliminação da herança colonial na educação. A alfabetização de jovens e adultos conduzida por Freire e sua equipe era parte fundamental desse novo projeto do país. Porém, entende-se que o sistema de educação colonial, tinha como principais objetivos “a ‘desafricanização’ dos nacionais, discriminadora, mediocrementemente verbalista, em nada poderia concorrer no sentido da reconstrução nacional, pois para isto não fora constituída” (FREIRE, 1978, p. 34). Por isso, a pequena burguesia, que teve esse sistema de educação, passou a reproduzir comportamentos e ações semelhantes às dos colonizadores. Alguns sequer falavam as línguas guineenses, mantendo distâncias de pessoas que julgavam ser atrasados e incompetentes.

De acordo com Mário Cabral, então Comissário Nacional da Educação da Guiné-Bissau, o novo “sistema de ensino que vamos organizar vai levar este fato em consideração e será, portanto, dirigido para o campo. O aluno, através dele, deverá poder participar, como sujeito, das transformações necessárias de sua comunidade” (FREIRE, 1978, p. 40), não sendo reproduzidor da ideologia dominante e segregacionista.

O projeto educacional idealizado pelo PAIGC previa a reconstrução nacional da educação para atender aos interesses da população local, valorizar a diversidade social, cultural e religiosa, diminuir a taxa do analfabetismo e combater todas as formas de violência, fossem elas físicas, psicológicas, de gênero ou raciais. De acordo com Almeida (1981), o projeto era parte do Programa Maior, traçado durante a luta de libertação nacional pelo órgão superior do partido, o qual previa:

- a) Reforma do ensino, desenvolvimento do ensino secundário e técnico, criação do ensino universitário e de institutos científicos e técnicos.
- b) Liquidação rápida do analfabetismo. Instrução primária obrigatória e gratuita. Formação e aperfeiçoamento urgente de quadros técnicos e profissionais.
- c) Liquidação total dos complexos criados pelo colonialismo, das consequências da cultura e exploração colonialistas.
- d) Na Guiné, desenvolvimento das línguas nativas e do dialeto crioulo, com criação da escrita para essas línguas. [...] Proteção e desenvolvimento da literatura e das artes nacionais.
- e) Aproveitamento de todos os valores e conquistas da cultura humana e universal ao serviço dos povos da Guiné e Cabo Verde. Contribuição da

cultura destes povos para o progresso da humanidade em geral (ALMEIDA, 1981, p. 58-59).

Os compromissos apontados pelo projeto mostram o engajamento do PAIGC e do governo pós-independência na luta pela transformação da educação na Guiné-Bissau. Contudo, o golpe de Estado de 1980 acabou influenciando na descontinuidade desse projeto, e os conflitos internos e a crise econômica que se instalou no país reverberaram diretamente nos programas educacionais que estavam em execução. O corte de recursos econômicos para o investimento dificultou a criação de novas políticas públicas e a continuidade daquelas já vigentes.

A garantia do acesso à educação pública e de qualidade para todos(as) se limitou ao sonho de Amílcar Cabral e a ser parte do projeto político do PAIGC, entendendo “que a sua principal arma seria o combate ao analfabetismo, ao obscurantismo, por ser esta a principal arma utilizada pelo colonizador para continuar a sua dominação e exploração” (SANÉ, 2021, p. 264). O governo oriundo do golpe de Estado de 1980 não considerou a educação e o combate ao analfabetismo como prioridades.

Alguns estudos mostram que, em virtude da precarização da educação pública por parte do Estado bissau-guineense, aumentaram significativamente as taxas de evasão escolar e diminuíram as taxas de conclusão da educação básica, além do aprofundamento de desigualdades sociais e geoespaciais, como mostram os dados da UNICEF de 2021 sobre aprendizagem e equidade usando dados MICS (pesquisa cluster de indicadores múltiplos).

As taxas de conclusão diminuem a cada nível educativo na Guiné-Bissau. Em média 27% das crianças concluem os primeiros ciclos do ensino básico (1º e 2º), 17% o último ciclo (3º ciclo) e apenas 11% o nível secundário. Para além das baixas taxas de conclusão, há fortes desigualdades no país, sobretudo ligadas ao nível de riqueza dos agregados familiares, local de residência, gênero e etnia das crianças. A cada nível de educação, as taxas de conclusão são mais elevadas para crianças que vivem no meio urbano, com famílias mais ricas e para algumas etnias em particular, como por exemplo a etnia Mancanha que tem uma taxa de conclusão de 59% no 1º e 2º ciclos do ensino básico, sendo que a média nacional é de 27%. É no nível secundário que as desigualdades se tornam mais importantes. A taxa é de 16% para a etnia Papel, comparado com os 11% a nível nacional. A diferença entre os mais ricos e mais pobres chega a 20 pontos percentuais e é de 15 pontos percentuais quando se refere às áreas urbanas e rurais (UNICEF, 2021).

Além desses fatos apontados, a língua portuguesa, no contexto da diversidade linguística do país, constitui um elemento importante para complementar a análise dos dados estatísticos apresentados, em relação às principais causas do desempenho escolar de alunos e alunas das escolas públicas da Guiné-Bissau, principalmente as do interior do país. Nessas localidades, a língua portuguesa sequer faz diferença no cotidiano dos(as) alunos(as). As

escolas e alguns programas de rádio e televisão são os únicos meios que aproximam essas pessoas do idioma. Esse fato também foi confirmado pelos nossos interlocutores de pesquisa (Candê, Djú e Nanque), que são oriundos do interior do país.

De acordo com Valeriano Djú (2024),

[...] a língua tem pouca relevância na minha tabanca, as pessoas não se importam em saber falar ou não essa língua, que também não é nossa, nota-se que as pessoas aprendem mais rápido e fácil quando são explicados em crioulo, mas, infelizmente, o Estado decidiu adotar a língua do colonizador como oficial no país.

Algumas pessoas sentem vergonha de falar em sala de sala, por medo de errar o idioma ou de ser zombado pelos(as) colegas de turma. Esses pormenores não são trabalhados nas escolas, mas podem ajudar a elucidar os dados sobre as taxas de evasão escolar e reprovação no país, especialmente nas escolas de zonas rurais do interior da Guiné-Bissau.

A língua de socialização no país para grande parcela da população é o crioulo. Muitas pessoas que falam crioulo tem também suas línguas maternas, dos seus grupos étnicos. O conceito de língua materna aqui mencionada “faz alusão à língua da primeira socialização, que tem geralmente a família como principal transmissor” (GROSSO, 2010, p. 63). Essas pessoas, quando entram nas escolas, se deparam com uma realidade totalmente diferente da sua, pois os conteúdos são ministrados em língua portuguesa, ou seja, mesmo sendo uma língua falada por poucas pessoas, sua hegemonia é gigantesca. De acordo com Nanque (2024),

[...] minha língua materna é Pepel, quando ingressei no ensino básico nem sabia falar o crioulo e muito menos o português mas, fui obrigado a aprender o Crioulo e, conseqüentemente a língua portuguesa para poder acompanhar as aulas, foi uma das maiores dificuldades que enfrentei na educação básica.

Fato semelhante a esse também foi abordado por Candê (2024):

Uma das principais coisa que dificulta o aprendizado de crianças, jovens e adultos do campo (zonas rurais) é a língua portuguesa. Como não há ensino bilíngue no país, todos os conteúdos escolares (livros didáticos e outros materiais de apoio) são escritos em língua portuguesa. Por se ter a ideia, na minha tabanca, maioria das crianças, jovens adultos, nem o crioulo (língua da Guiné-Bissau) sabem falar corretamente, mas quando forem para a escola, são obrigados a acompanhar aulas em português. Hoje classifico isso como violência institucionalizada pelo Estado sobre determinados grupos sociais, que historicamente foram negados os direitos básicos e, hoje estão sofrendo a mesma violência que seus antecessores sofriam no passado. E aqueles que não conseguiram adaptar à realidade cultural da escola por conta da dificuldade linguística são os que mais abandonam a escola, isto é algo que acontece frequentemente em todas as localidades de zonas rurais, infelizmente!

Com base nos fatos acima elencados pelo entrevistado, é importante ressaltar que situações como essa não se restringem a Guiné-Bissau, e sim, é um problema presente em vários países africanos que passaram pelo processo de colonialismo ocidental e que optaram por adotar a língua do colonizador como língua oficial de ensino e trabalho após conquistar suas independências. Na Guiné-Bissau, especificamente, além do crioulo, falado por mais de 90% da população, destaca-se a língua balanta, com 30,5% (367 000 falantes); fula, 20,4% (245 130 falantes); mandinga, 12,9% (154 200 falantes); manjaco, 14,1% (170 230 falantes); papel, 10,4% (125 550 falantes); felupe, 1,8% (22 000 falantes); beafada, 3,4% (41 420 falantes); bijagó, 2,3% (27 575 falantes); mancanha, 3,4% (40855 falantes) e nalu, 0,6% (850 falantes) (COUTO; EMBALÓ, 2010, p. 29).

Conforme apontado, a Guiné-Bissau não é um caso isolado, e a ideia de adotar a língua estrangeira como a oficial nos países africanos foi tomada num contexto específico, em que os países recém-independentes não tinham muitas escolhas. Para manter os laços de relações políticas a nível regional e internacional, era praticamente inevitável a escolha de uma das línguas nacionais, entre os diversos grupos étnicos que constituem o país. Do ponto de vista local, houve resistência daqueles que se opunham a essa ideia, principalmente os conservadores, que almejavam ter uma das línguas africanas como oficial na Guiné-Bissau, em virtude da resistência contra a prática de assimilação cultural imposta pelos colonialistas. Mas, infelizmente, não foi possível, e a ideia de adotar a língua portuguesa prevaleceu, devido à forte pressão interna e externa.

4 CAPÍTULO IV: Concepção crítica de educação: Um debate sobre decolonialidade

4.1 Modernidade/colonialidade, ações afirmativas e educação escolar quilombola

O presente capítulo tem como objetivo analisar a modernidade/colonialidade e seus efeitos políticos, econômicos e sociais nas trajetórias educacionais da população negra, em especial dos(as) nossos(as) interlocutores de pesquisa.

A trajetória educacional dos estudantes em análise foi e/ou ainda é marcada pela luta, resistência e conquistas dos direitos sociais. Além disso, a participação ativa da comunidade quilombola e a relação com outros movimentos sociais potencializaram várias dessas conquistas importantes e avanços significativos. A educação escolar quilombola, por exemplo, é uma conquista histórica da população quilombola brasileira e tem como um de seus objetivos resgatar os conhecimentos e contribuições da população negra que foram invisibilizadas ou apagadas pela historiografia nacional, assim como lutar pela consolidação da educação antirracista e temas correlatos. Porém, “a educação para nós não pode ser apenas aprender a ler e escrever. Ela precisa aprender como mulheres e homens produzem, e como se organizam, como o território enfrenta as suas lutas, como vive suas pertencas” (SILVA, 2021, p. 74-75) perante os desafios da modernidade/colonialidade.

Também neste capítulo, falaremos sobre a) A concepção moderna de cidadania; b) Raça: uma construção política e ideológica baseada nas desigualdades sociais entre classes racializadas; c) Teoria crítica e contra-hegemônica: uma análise a partir dos estudos decoloniais; d) Democratização do acesso ao ensino superior: Lei 12.711/12; e) Trajetórias educacionais dos estudantes quilombolas e guineenses: acesso e permanência; f) Importância da Comunidade Quilombola de João Surá na construção da escola e preservação dos saberes e memórias tradicionais.

4.2 Concepção moderna de cidadania: de quem são os direitos?

Neste tópico, procuraremos mostrar como foi construída a concepção moderna de cidadania com base no pensamento hegemônico do eurocentrismo. Para tanto, traremos as contribuições de alguns(as) autores(as) ocidentais e não ocidentais de diferentes correntes e matrizes científicas para ajudar a compreender como eram classificadas as pessoas com base na atribuição da cidadania e seus impactos no aprofundamento das desigualdades sociais e na perpetuação do colonialismo nos países africanos que estavam sob o domínio colonial dos países ocidentais.

A modernidade proporcionou um marco importante na transformação universal das sociedades, culturas e ciências. Foi um período de grandes conquistas, de inovações tecnológicas e da evolução da humanidade. Também foi a partir desse período que alguns países que estavam submetidos ao domínio colonial, como a Guiné-Bissau, por exemplo, conquistaram sua independência e garantiram a cidadania total para toda a população, independentemente de raça, classe social, gênero ou religião.

Como frisado, durante o período da colonização, poucas pessoas eram consideradas cidadãs. A cidadania era algo restrito à nobreza, aos grandes comerciantes, aos banqueiros, aos advogados e a outros que faziam parte da aristocracia. Porém, aqueles que foram violentamente roubados em vários países do continente africano e submetidos forçosamente à escravidão nas Américas e em outros lugares da Europa não eram considerados cidadãos, devido à posição social que ocupavam na hierarquia de classificações sociais.

A sociedade era organizada em forma de pirâmide, e as pessoas eram classificadas hierarquicamente de acordo com as posições sociais. Os homens brancos europeus estavam no topo da pirâmide, ocupando lugares de destaque e usufruindo dos privilégios da aristocracia. Em seguida, vinham as mulheres brancas, depois os homens negros. Na base da pirâmide, estavam as mulheres negras, ocupando lugares de subalternização.

A dominação colonial e a escravidão dos africanos pelos europeus contribuíram negativamente nos avanços desses países, assim como na conquista da cidadania do povo, que só a partir dos anos 60 do século passado que começou a experimentar o sabor da liberdade, da soberania e da emancipação política. Thomas Humphrey Marshall, sociólogo britânico, no seu livro intitulado *Cidadania, Classe social e Status* (1967), sublinhou que a cidadania foi criada com base na concepção ocidental da sociedade através de três elementos principais, sendo eles: os direitos civis no século XVII, os direitos políticos no século XVIII e os direitos sociais no século XIX. Mas, as desigualdades e a hierarquização social converteram esses direitos em

privilégio para um determinado grupo e em desafio para outros, principalmente para negros e negras.

A cidadania, segundo Marshall (1967, p. 76), “é um status concedido àqueles que são membros integrais de uma comunidade. Todos aqueles que possuem o status são iguais com respeito aos direitos e obrigações pertinentes ao *status*”. Assim, aqueles a quem não fora concedido esse status eram considerados não cidadãos. Com o passar do tempo, os grupos subalternizados passaram a se mobilizar para lutar politicamente em prol de igualdade social e pelo fim da política de discriminação de raça.

De acordo com Carvalho, historiador brasileiro, o “cidadão pleno seria aquele que fosse titular dos três direitos, cidadãos incompletos seriam os que possuísem apenas alguns dos direitos, os que não se beneficiassem de nenhum dos direitos seriam não cidadãos” (CARVALHO, 2008, p. 10). Essa última classificação foi a principal motivação das lutas dos colonizados contra o imperialismo ocidental nos países africanos, que operavam com base nas violências física e psicológica, discriminação racial, xenofobia e totalitarismo como modo de governação das administrações coloniais na África.

Ao analisar as histórias e características políticas de governos de regimes autoritários do século passado, Hannah Arendt (1979), no livro *Origem do totalitarismo: antissemitismo, imperialismo e totalitarismo*, afirmou que a “cidadania é direito de ter direito”. Por isso, a busca pela sua conquista motivou os então considerados “súditos” a criarem estratégias que possibilitassem o desencadeamento de lutas e manifestações contra os regimes que os oprimiam ao longo de séculos de dominação. Se hoje usufrui-se da cidadania como um direito fundamental e constitucionalmente garantido a todas as pessoas, independentemente de cor pele, raça, gênero, classe ou religião, pelos Estados democráticos e signatários da Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 10 de dezembro de 1948, é importante ter em mente que essa conquista foi fruto de lutas e embates violentos de pessoas corajosas que enfrentaram regimes e governos totalitários.

Segundo Costa e Ianni (2018, p. 43-44), “a palavra cidadão vem do latim *civitas*, o conceito remonta à Antiguidade e na civilização grega o termo adquiriu os significados de liberdade, igualdade e virtudes republicanas”, como o direito à vida, de ir e vir, de liberdade de expressão e o direito de votar e de ser votado. Somando-se esses a outros direitos que não foram adquiridos posteriormente, estabeleceram-se as cláusulas pétreas nas constituições de vários países. Ou seja, são direitos invioláveis, que não podem ser alterados ou substituídos nas Cartas Magnas dos países de regime democrático. Assim, considera-se a cidadania como “a capacidade

atribuída a um sujeito de ter determinados direitos políticos, sociais e civis, bem como de ele poder exercê-los no interior de um Estado-Nação” (MARSHALL, 1967, p. 45).

Mas, nos últimos anos, o mundo assiste com preocupação o ressurgimento dos movimentos radicais em vários lugares do planeta. Pessoas querem restringir ou suprimir alguns direitos sociais arduamente conquistados pelas lutas dos movimentos sociais, tanto na Guiné-Bissau como no Brasil, onde algumas conquistas históricas estão cada vez mais fragilizadas por conta dos sucessivos discursos e ações de alguns representantes do poder executivo e legislativo, em especial. É possível compreender que a proliferação do radicalismo na política, o ódio, a impunidade e a propagação massiva de notícias falsas por parte dos radicais e seus seguidores, ainda utiliza a violência como o principal mecanismo para conter e silenciar as vozes da oposição, dos movimentos sociais e de outras organizações da sociedade civil. Como afirma Arendt (1969, p. 390),

Nos países totalitários, a propaganda e o terror parecem ser duas faces da mesma moeda. Isso, porém, só é verdadeiro em parte. Quando o totalitarismo detém o controle absoluto, substitui a propaganda pela doutrinação e emprega a violência não mais para assustar o povo (o que só é feito nos estágios iniciais, quando ainda existe a oposição política), mas para dar realidade às suas doutrinas ideológicas e às suas mentiras utilitárias.

Apesar do texto de Arendt (1969) acima mencionado refletir sobre a construção da ideologia totalitária e os crimes praticados pelo nazismo e fascismo em alguns países do Ocidente, ele exemplifica algumas ações similares à prática de autoritarismo e a desumanização do outro, que ainda acontecem na sociedade contemporânea, sobretudo quando se trata da população negra, que é a maior vítima da violência policial, da desigualdade social, do racismo e da xenofobia.

De acordo com o relatório do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), em parceria com o Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP), em 2022, 76,5% dos homicídios registrados no país foram de pessoas negras (pretos e pardos), ou seja, 35.531 vítimas registradas, o que corresponde à taxa de 29,7 homicídios para cada 100 mil habitantes. Em relação a pessoas brancas, a taxa foi de 10,8% dos homicídios registrados no país em 2022, um total de 10.209 pessoas brancas, indígenas e amarelas, segundo os dados da IPEA e FBSP (2024).

Na Guiné-Bissau, especificamente, os dados do Observatório de Direitos Humanos das Nações Unidas, divulgado em 10 de dezembro de 2024, mostrou que há um aumento da taxa de feminicídio no país,

[...] só em 2024, houve registro de cinco casos de feminicídio, dos quais, quatro foram cometidos em Gabú, região leste do país. O último caso aconteceu no final de agosto na região de Tombali, a vítima foi uma menina de 18 anos que recusou casar-se com um homem de 50 anos (NAÇÕES UNIDAS GUINÉ-BISSAU, 2024).

Os dados apresentados sobre o Brasil e a Guiné-Bissau demonstram que, apesar de alguns avanços registrados em relação às conquistas da cidadania (direitos civis, políticos e sociais), há muito trabalho ainda a ser feito. Porém, a impunidade faz com que muitas pessoas se sintam livres para práticas de violência e crimes, como destacou Machado (2016, p. 10), ao fazer uma análise crítica sobre o conceito de direitos humanos:

Mesmo com os inúmeros tratados assinados pelos países, e internalizados nas suas legislações na maior parte das vezes, o alto índice de violações, no que tange aos direitos humanos, aponta para um discurso vazio e uma normatividade ineficaz. Quando analisamos as normas garantidoras de direitos humanos (tanto em âmbito internacional, quanto no interno) em concomitância com o contexto atual, podemos entender o “vazio” deste discurso, percebendo que os direitos humanos continuam existindo apenas como propostas ligadas ao campo do “dever ser”.

Com base nisso, reiteramos o compromisso de analisar cada sociedade ou país de forma diferente, levando em consideração suas especificidades e diversidades socioculturais. Por isso, entende-se que o discurso da universalidade dos direitos humanos não passa de uma mera questão geopolítica do Ocidente, a qual procura impor a todos uma concepção de modelo de direitos humanos a partir de suas realidades socioculturais.

Além disso, a crítica à retórica de proteção da vida, frequentemente mencionada nos discursos oficiais de representantes de governos, Estados e organizações internacionais, às vezes parte de uma perspectiva hegemônica do Norte Global, tomando o Ocidente como referência, principalmente quando se trata da África e dos(as) africanos(as). Há quase sempre uma distorção dos fatos, sobretudo em relação à Declaração Universal dos Direitos Humanos. Como destacou Pires (2019, p. 71), “a régua de proteção que determina o padrão a partir da qual bens como a liberdade passam a ser pensados deriva da afirmação da supremacia branca, masculina, cisheteronormativa, classista, cristã e inacessível a todos os corpos”, em especial às minorias sociais.

Recorda-se que, quando se criou a DUDH, a maioria dos países da África estava sob a tutela dos países europeus, e os africanos eram classificados como não cidadãos de acordo com a concepção colonial de dominação. Mesmo com todas as atrocidades que estavam sendo cometidas contra a população negra na África, se falava da valorização da vida, da liberdade e dos direitos, porém, a indagação é: de que direitos humanos se estava falando? Liberdade para quem? Quais vidas serão preservadas ou valorizadas? Para Pires (2019, p. 67),

[...] a confiabilidade na universalidade e neutralidade dos direitos humanos foi acompanhada pelo desenvolvimento de modelos econômico-políticos estruturados na desigualdade e no distanciamento das condições do bem viver para a zona do não ser.

Na Guiné-Bissau, particularmente, reconhece-se que há três períodos históricos que marcaram a luta pela cidadania no país: a) o período de 1911 a 1915; b) de 1956 a 1973; c) de 1973 à atualidade.

De acordo com Teixeira (2009), a primeira fase de luta pela cidadania no país ocorreu entre 1911 a 1915, com a criação da Liga Guineense (LG), uma organização social constituída por alguns cabo-verdianos e bissau-guineenses, membros da pequena burgueses de Bissau, que estavam preocupados em proteger seus patrimônios e terras. Eles também reivindicavam a integração dos seus membros e aliados em postos de destaque na administração colonial. Era uma forma de conseguir a “subordinação e exploração econômica da Guiné portuguesa, havia a falta de comprometimento com o desenvolvimento social e econômico e faltas de investimento em infraestrutura” (FIGUEIREDO; MORENO, 2014, p. 3). Como eram aliados do regime, entenderam que era oportuno usufruir desses privilégios que lhes garantiam o exercício livre da cidadania.

Ao regressar a Bissau, em 1952, após a formação acadêmica em Portugal, Amílcar Cabral conseguiu estabelecer contato com camponeses nas zonas rurais da Guiné, e, paralelamente, manter diálogo com outras personalidades que faziam parte da pequena burguesia nacional. Seu intuito era obter apoio para o projeto nacional de independência da Guiné e Cabo Verde.

O segundo período da luta pela cidadania foi entre 1956 a 1973, contando com datas significativas na historiografia nacional do país e do povo guineense em especial. Começa-se pela criação do movimento revolucionário, o Partido Africano para a Independência de Guiné e Cabo-Verde, em 19 de setembro de 1956, sob a liderança de Amílcar Cabral, político que liderou estrategicamente a luta contra o regime colonial português pela independência da Guiné-Bissau e Cabo Verde. O propósito era expulsar e/ou aniquilar o regime opressor do sistema colonial então vigente na Guiné, garantir a cidadania a todas as pessoas (guineenses e cabo-verdianos) sem discriminação de raça, classe, gênero ou religião. Também reivindicavam o comando total da administração pública e a retirada incondicional dos agentes coloniais de todo o território nacional dos países em questão. Assim, “o povo luta e aceita os sacrifícios exigidos pela luta, mas para obter vantagens materiais para poder viver em paz e melhor, para

ver sua vida progredir e para garantir o futuro de seus filhos” (CABRAL, 1974, p. 46) e de toda a comunidade.

A terceira e última fase de conquista da cidadania foi de 1973 aos dias atuais, começando pela independência nacional do país, em 24 de setembro de 1973, a implementação da democracia como sistema político e de governação, em 1990, e, posteriormente, a revisão da Constituição da República, em 1996. Foram conquistas importantes que trouxeram a liberdade, o direito de ir e vir, de votar e ser votado e outros que eram inexistentes ou restringidos para a maioria da população.

Do ponto de vista social, pode-se afirmar que a independência trouxe alguns avanços no âmbito da educação, entre eles, destacam-se: a construção de novas escolas públicas nas comunidades rurais, a ampliação das vagas nas escolas públicas do ensino básico, a criação do projeto de alfabetização dos jovens e adultos para as pessoas que não tiveram a oportunidade de serem alfabetizadas, entre outros.

Conforme Gomes (2021) e Barros (2014), a década de 1990 constituiu um marco histórico na transformação política e social na Guiné-Bissau. A nova Constituição da República potencializou a seguridade dos direitos políticos, a pluralidade de ideias e a democratização do sistema de governação antes inexistente. Também possibilitou a melhoria de acesso à escola, com a ampliação das vagas por meio da construção de novos edifícios escolares no centro da cidade de Bissau, nos bairros arredores da capital e nas outras regiões do país, para atender as necessidades da população e, conseqüentemente, superar os desafios da desigualdade social e geoespacial no país (BARROS, 2014; GOMES, 2021).

Mas, por conta das cíclicas crises no país (políticas, econômicas, sociais e militares) motivadas pela luta pelo poder, pela corrupção, pelo nepotismo, pelas impunidades, pela arrogância e pelo egocentrismo das lideranças políticas, o plano de construção de uma Guiné-Bissau melhor, idealizado por Amílcar Cabral no Programa Maior do PAIGC, acabou sendo colocado em segundo plano, tornando-se distante de ser uma realidade. Aqueles(as) que lutaram contra o regime colonial português que assumiram o comando da administração pública do país passaram a reproduzir comportamentos e práticas semelhantes às dos colonizadores, se afastando do projeto político que motivou a luta pela independência.

O abandono dos projetos educacionais contribuiu para a precarização dos serviços públicos, tudo em benefício dos interesses particulares. Como havia sido profetizado por Amílcar Cabral (1974a, p. 46), “libertação nacional, luta contra o colonialismo, construção da paz e do progresso, tudo isso são coisas vazias e sem significado para o povo, se não se traduzem por uma real melhoria das condições de vida”.

4.3 Raça e desigualdades sociais entre classes

O presente tópico dissertará sobre a compreensão política e ideológica do conceito de raça e racismo na sociedade da modernidade, criada pelos ocidentais para hierarquizar pessoas (superiores/inferiores) e preservar seus privilégios históricos, obtidos por meio da escravização e da exploração da população negra na África e de afrodiáspóricos nas Américas. Também se procurará compreender como os efeitos das violências históricas reverberam na sociedade contemporânea, especialmente nas trajetórias educacionais dos(as) estudantes negros(as) quilombolas e bissau-guineenses africanos, oriundos de zonas rurais e matriculados nos cursos de pós-graduação da UFPR, que participaram como interlocutores desta pesquisa.

Além disso, também buscaremos compreender como a influência dos “estudos” e discursos de autores ocidentais, de diferentes áreas de conhecimento, contribuiu para a formação do pensamento hegemônico racial branco, em detrimento das tradições socioculturais africanas e afrodiáspóricas na contemporaneidade. Será tomada como referência a análise da obra de Hegel, Arthur de Gobineau e Cesare Lombroso e a participação da Igreja Católica na legitimação da escravidão e na colonização dos(as) africanos(as), além da sua reverberação na construção do pensamento racista e na naturalização da desigualdade social entre as classes.

De acordo com Mandela (1995), “ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor da pele, por sua origem ou ainda por sua religião, para odiar, as pessoas precisam aprender, e se podem aprender a odiar, elas podem ser ensinadas a amar”. O racismo e a desigualdade socioeconômica são frutos da constituição do pensamento supremacista oriundo do Ocidente, no qual se construiu uma relação social hierarquizada baseada na racialização das pessoas, em que os ocidentais se autodenominaram como superiores em relação aos não ocidentais.

O racismo não é um fenômeno recente, criado na sociedade contemporânea, “o racismo, como o conhecemos hoje, está associado à modernidade, surgiu nos últimos séculos da Idade Média, sustentado sobre dois pilares: a supremacia branca e o antissemitismo” (TELLA, 2018, p. 154). Mas, antes de entrar no desenvolvimento dessa temática, pretende-se elucidar o termo/conceito de raça, que é um elemento fundamental e indissociável na análise da trajetória escolar dos(as) negros(as) na sociedade contemporânea e no Brasil, em particular.

O termo raça foi amplamente discutido por vários autores e autoras de diferentes áreas de conhecimento e segmentos da sociedade, mas recorreremos à obra de Kabengele Munanga, antropólogo congolês e professor da Universidade de São Paulo (USP), para entender a origem etimológica do conceito de raça e, consequentemente, do racismo na sociedade brasileira. A

obra (artigo científico⁶) em questão trata-se de *Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia*.

De acordo com o autor,

[...] etimologicamente o conceito de raça veio do italiano *razza*, que por sua vez veio do latim *ratio*, que significa sorte, categoria, espécie. Na história das ciências naturais, o conceito de raça foi primeiramente usado na Zoologia e na Botânica para classificar as espécies animais e vegetais (MUNANGA, 2013).

No Brasil, especificamente, a raça, além de ser uma categoria analítica, também é utilizada para classificar pessoas ou grupos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Para Guimarães (2003, p. 96), “raças são discursos sobre as origens de um grupo, que usam termos que remetem à transmissão de traços fisionômicos, qualidades morais, intelectuais, psicológicas etc., pelo sangue”. Ou seja, segundo o autor, a raça não passa de um simples discurso social que visa identificar e classificar a origem de uma pessoa ou de determinados grupos sociais.

Entretanto, ao longo do processo histórico, principalmente em meados do século XVIII e XIX, algumas obras escritas por autores ocidentais utilizavam a raça como forma de classificação social e hierárquica. Pessoas brancas ocidentais e seus descendentes eram consideradas como seres superiores em relação aos demais povos não ocidentais. Conforme apontado, “o racismo estabelece uma hierarquia racial e cultural que opõe a “superioridade” branca ocidental à “inferioridade” negro-africana. A África é o continente “obscuro” (Hegel), sem uma história própria, por isso a Razão é branca, enquanto a Emoção é negra” (GONÇALVES, 2021, p. 123). Essa concepção equivocada e racista dos colonialistas ocidentais e seus seguidores foi substancial para a legitimação de casos de violência contra a população negra, que foi vítima dos maiores crimes já praticados contra a humanidade: a escravidão e a colonização.

Essas barbáries tiveram apoio considerável de autores importantes do Ocidente, cujas obras enaltecem e/ou legitimam o racismo científico. Hegel, Arthur de Gobineau e Cesare Lombroso foram alguns dos principais nomes que colaboraram com o desenvolvimento dessa corrente ideológica de disseminação de ódio, racismo, xenofobia e desigualdade racial no campo acadêmico.

Hegel foi um dos acadêmicos que mais sustentaram o discurso do racismo científico contra a população negra. De acordo com sua concepção, “o que caracteriza os negros é

⁶ Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação-PENESB-RJ, 05/11/03.

precisamente o fato de que sua consciência não tenha ainda chegado à instituição de nenhuma objetividade firme, como Deus, a Lei, onde o homem se sustentasse em sua vontade, possibilitando, assim, a instituição do ser” (HEGEL, 1987, p. 75). Essa afirmação foi amplamente utilizada por muito tempo para justificar as barbáries praticadas contra a população negra em nome da teoria salvaçãoista cristã, que utiliza discursos religiosos para escravizar, roubar, estuprar, perseguir e matar pessoas negras.

De igual modo, o livro de Arthur de Gobineau intitulado *Ensaio sobre a desigualdade das raças humanas*, publicado em 1855, teve grande repercussão na sociedade ocidental. Suas afirmações passaram a influenciar várias pessoas, entre elas, estudiosos e antropólogos, que começaram a acreditar na sua enfática defesa da tese da superioridade da “raça branca” (ariana) em relação às demais. Conforme Gobineau, pessoas brancas são dotadas de intelecto superior, por isso, são sujeitos legítimos a conduzir o destino da humanidade.

Outro nome importante que também apoiou a ideia de superioridade racial branca foi o filósofo alemão Immanuel Kant, como enfatizou Gonçalves (2015, p. 189):

Nos séculos XVIII e XIX, observa-se que essas doutrinas de superioridade racial baseadas na “natureza humana” ganham forças, sendo que, como nas próprias ideias de Kant demonstradas, é possível encontrar na doutrina da seleção natural e da doutrina da sobrevivência do mais apto, sua utilização como argumentos que caíram muito bem para suprir a necessidade de justificação sob a roupagem de correntes “científicas”. Conforme já explicitado através da filosofia de Kant, nestas doutrinas, a raça branca-europeia teria, por sua “natural superioridade biológica”, um direito inerente de tutelar os demais povos que estavam fora dos padrões dos valores europeus considerados “normais”. Assim, quando iniciam o contato com esses povos “selvagens” objetivam moldá-los à sua imagem, inclusive obrigando-os por meio do emprego de violência a aceitarem sua condição de seres humanos “inferiores”, ditando-lhes as regras para que se tornassem “civilizados, modernos e evoluídos” como os próprios europeus se consideravam. Essas práticas, portanto, vinham sempre apoiadas por “ciências” justificadoras, ou pela própria “natureza” dos seres humanos.

Gobineau também enfatizou que “a miscigenação racial foi um grande mal para a humanidade, nações onde predominavam indivíduos oriundos do cruzamento entre brancos, amarelos, negros e pardos estavam fadadas ao atraso civilizador, cultural, social e moral” (SOUSA, 2013, p. 24). Isto é, entendia-se que o processo de miscigenação era a principal causa da formação dos indivíduos fracos e geneticamente inferiores em termos cognitivos, morais e culturais. O cruzamento de diferentes raças (miscigenação), ainda segundo o autor, poderia causar a degeneração, ou seja, quanto mais as raças se misturassem, as pessoas teriam menos chances de procriar, o que levaria ao fim da humanidade, já que ninguém conseguiria procriar (GOBINEAU, 1885).

A teoria racista de Gobineau conseguiu se espalhar rapidamente e com grande repercussão no Ocidente e no Brasil, no século XIX, onde uma parte significativa da elite nacional passou a ser influenciada por esse pensamento. Questões como fome, pobreza, doença, miséria e outras questões sociais então presentes no país passaram a ser justificadas pelo processo de miscigenação, visto como causador do atraso e de subdesenvolvimento (SOUSA, 2013). De acordo com Raeders (1988, p. 89-90), Gobineau, ao falar da diversidade do povo brasileiro, afirma que:

Nenhum brasileiro é de sangue puro, as combinações dos casamentos entre brancos e indígenas e negros multiplicaram-se a tal ponto que os matizes da carnção são inúmeros, e tudo isso produziu, nas classes mais baixas e nas altas, uma degenerescência do mais triste aspecto [...] já não existe nenhuma família brasileira que não tenha sangue negro e índio nas veias; os resultados são compleições raquíticas que, se nem sempre repugnantes, são sempre desagradáveis aos olhos. As melhores famílias têm cruzamentos com negros e índios, estes produzem criaturas particularmente repugnantes, de um vermelho acobreado... a imperatriz tem três damas de honra: uma marrom, outra chocolate-claro, e a terceira, violeta.

O discurso racista de Arthur de Gobineau sobre a miscigenação no Brasil teve influência direta no processo de importação dos imigrantes europeus para o Brasil, com base na teoria de salvação da raça humana através da política de branqueamento. Para essas pessoas, o branco era sinônimo de privilégio, de inteligência, de prosperidade e de salvação. Já os não brancos, em especial a população negra, eram associados a tudo de ruim que acontecia na sociedade. A invenção dos padrões sociais colocavam (e ainda colocam) o Ocidente e a raça branca como referência e modelos a serem seguidos. “A branquitude é um lugar de privilégios simbólicos, subjetivos, objetivos, isto é, materiais palpáveis que colaboram para construção social e reprodução do preconceito racial, discriminação racial “injusta” e racismo” (CARDOSO, 2010, p. 611).

Além de Gobineau, o criminologista italiano Cesare Lombroso, responsável pela criação do conceito de criminoso nato, também teve uma grande contribuição na produção do racismo científico. Segundo ele, algumas pessoas já nascem com predisposição para praticar crimes na sociedade, e é possível identificar e reconhecer essas pessoas pelas fisionomias e características físicas.

Esse pensamento, além de aprofundar o racismo no século XIX na sociedade ocidental, e no Brasil, em particular, também contribui para o aumento da violência racial e o encarceramento em massa da população negra. Isso se deu com base na teoria do criminoso nato, de Lombroso, que parte de características físicas para classificar pessoas como criminosos natos, como o tamanho da mandíbula e o formato da boca e das orelhas. Ou seja, o autor

desenvolveu seu “estudo” com um grupo de prisioneiros e depois apresentou o resultado equivocadamente e genericamente racista. Infelizmente, na sociedade brasileira, muitas pessoas ainda estão sendo vítimas dessa teoria, porém, há várias delegacias de polícia que utilizam a imagem fotográfica para a vítima reconhecer o suposto criminoso (RAEDERS, 1988).

Oracy Nogueira (2006), ao analisar as relações raciais no Brasil, apontou a existência de dois tipos de preconceito no país: o preconceito de marca e o de origem. De acordo com o autor, o preconceito de marca é frequentemente utilizado para discriminar as pessoas por conta da sua cor de pele, pois a classificação étnico-racial no país, está relacionada ao fenótipo ou aparência racial. O preconceito de origem é uma prática tipicamente utilizada na sociedade estadunidense para distinguir e classificar brancos e negros a partir de suas descendências genealógicas, ou seja, “onde o preconceito é de marca, ele tende a ser mais intelectual e estético; onde é de origem, tende a ser mais emocional e mais integral, no que toca à atribuição de inferioridade ou de traços indesejáveis aos membros do grupo discriminado” (NOGUEIRA, 2006, p. 295).

Essas formas de preconceito e discriminação racial contra a população negra foram algumas das principais estratégias de desumanização utilizadas ao longo de processos históricos para disseminar o ódio e práticas de exclusão social. Como declarou Nogueira (2006, p. 296), “meninos pretos são jocosamente chamados de “neguinho”, “urubu”, “anu” etc., quer por seus próprios companheiros de brinquedos, quer por outras crianças e adultos. Ouvem, frequentemente, o gracejo de que “negro não é gente” e outros comparáveis. Esses discursos cheios de estereótipos foram reproduzidos de geração em geração, afirmando que pessoas negras são preguiçosas, atrasadas e indolentes.

Após a promulgação da Lei Áurea, em maio de 1888, pela Princesa Isabel, começou a ser criada uma imagem para mostrar ao mundo de que no Brasil não existia racismo, o que não era verdade, pois o país foi construído com base nas desigualdades sociais e discriminação racial. A economia nacional brasileira foi sustentada durante séculos pela mão de obra escravista de negros e negras que foram roubados(as) e/ou sequestrados(as) violentamente de vários territórios do continente africano e trazidos forçosamente para serem escravizados(as) nas américas. Assim, eram submetidos(as) aos tratamentos desumanos por parte das oligarquias e proprietários de terra. Os escravizados eram considerados propriedade dessas pessoas, podendo ser vendidos, explorados, estuprados e até mortos, ou seja, tudo sobre eles(as) dependia da vontade dos seus senhores e eram tratados como uma simples mercadoria.

Dessa maneira, “o racismo colonial, fundado sobre a ideia da pureza de sangue dos colonizadores portugueses, cedeu lugar, depois da Independência do país, à ideia de uma nação

mestiça, cuja cidadania dependia do lugar de nascimento e não de ancestralidade” (GUIMARÃES, 1995, p. 34). Mas nem isso contribuiu significativamente para erradicar ou diminuir as desigualdades sociais e práticas do racismo contra a população negra no país que continuou sendo marginalizada e vivendo à margem da pobreza extrema. As marcas e as heranças escravocratas ainda são presentes na sociedade brasileira contemporânea.

Lembrando que a abolição dos escravizados se deu no Brasil por conta de uma forte pressão externa de alguns países do Norte. Ainda assim, o país foi o último a abolir a escravidão, e sem nenhuma indenização pelos danos causados à população negra. As pessoas foram largadas à própria sorte; alguns foram criar comunidades, outros decidiram voltar para as fazendas dos seus antigos donos e vender suas forças de trabalho em troca do salário para garantir sua subsistência e de suas famílias.

Os negros não tinham consciência de classe, levados sempre a acreditar que eram inferiores aos brancos, mas isso foi mudando na medida em que alguns membros da elite brasileira, como Joaquim Nabuco, José Bonifácio e outros, começaram a denunciar e questionar a elite brasileira sobre a escravidão. Só que grande parte dessa elite não queria o fim da escravidão, porém não se podia mais adiar, era preciso eliminar a escravidão do Brasil. Em 1888 é decretada a liberdade dos negros, mas isso não mudou a forma de pensar e de agir da elite brasileira. Com o fim da escravidão no Brasil, muitos negros foram expulsos das fazendas e ficaram sem ter onde morar nem como sobreviver. Uma boa parte da elite brasileira não queria que os negros assumissem os novos postos de trabalho que estavam surgindo no Brasil, a preocupação da elite era embranquecer o país com imigrantes vindos da Europa (NASCIMENTO; MEDEIROS, 2010, p.310).

De acordo com Abdias do Nascimento, a abolição da escravidão no Brasil foi um avanço mais do ponto vista simbólico e abstrato, porque não havia uma estrutura na sociedade. A proteção dos privilégios da classe dominante inviabilizou o acesso à transformação socioeconômica para a população negra, que, historicamente, foram privados de educação, saúde, saneamento e outros direitos fundamentais que eram acessados apenas pelos brancos.

De um lado, porque a estrutura de dominação da sociedade brasileira não se alterou, de outro lado, porque a massa juridicamente liberta estava psicologicamente despreparada para as funções de cidadania. Assim, para que o processo de liberdade desta massa se positive é necessário reeducá-la e criar as condições sociais e econômicas para que esta reeducação se efetive. A simples reeducação desta massa desacompanhada de correlata transformação da realidade sociocultural representa a criação de situações marginais dentro da sociedade (NASCIMENTO, 1950, p. 37).

A análise de Nascimento (1950) auxilia na compreensão do processo histórico do racismo estrutural, enraizado na sociedade brasileira. Consequentemente, a manutenção dos privilégios de classe dominante se deu através da negação dos direitos básicos à população escravizada e seus descendentes. A restrição do acesso aos direitos fundamentais e a

precarização da educação então oferecida às massas faziam parte das estratégias de manutenção da hegemonia do poder dos brancos sobre os negros.

Desse modo, o propósito era manter controle sobre essas pessoas. A burguesia nacional, que sempre usufruiu da exploração da mão de obra escravista, não aceitava o fim da escravidão. Como destacou Nascimento (1950), essa parte da população se incomodava em ver os(as) ex-escravizados(as) frequentando os mesmos espaços sociais ou exercendo as mesmas funções no trabalho, com a massa juridicamente libertada.

Apesar do fim da escravidão formal no país, os negros e negras ainda continuam sendo vítimas de violências semelhantes às que aconteciam durante o período da escravidão, dentre elas: o desrespeito às lutas antirracistas por parte de uma parcela da população, a tentativa de apagamento da história da população negra e a demonização de práticas culturais e de manifestações de religiões de matriz africana. Tudo isso contribui para a alienação dos negros e negras aos valores culturais ocidentais e para a preservação das estruturas sociais dominantes. Como afirma Jessé Sousa (2017, p. 14), “o trabalho de distorção sistemática da realidade realizado pela mídia foi extremamente facilitado pelo trabalho prévio de intelectuais que forjaram a visão dominante, até hoje, da sociedade brasileira”, que continua reproduzindo e praticando violências contra as minorias sociais.

A ausência de uma educação crítica e contra-hegemônica que retratasse a importância da população negra na construção social e no desenvolvimento do Estado brasileiro resultou no fato de que o “brasileiro no geral considerava vergonhosa qualquer associação com sua ancestralidade negra, seja no âmbito cultural ou biológico” (CARDOSO, 2010, p. 618), devido aos estereótipos associados aos afrodescendentes, à África e aos africanos.

Mesmo com a desigualdade de classe (ricos/pobres) entre os brancos, eles ainda se mantêm fiéis aos laços de solidariedade entre si como forma de se proteger e conservar os privilégios histórico-raciais (BENTO, 2022). Por conta da exploração dos povos africanos e afrodiaspóricos com a invasão e a ocupação indevida dos países colonizados, foram criados discursos que legitimassem a dualidade entre as pessoas, considerando os brancos ocidentais civilizados *versus* os negros africanos selvagens. Esses são mecanismos utilizados para hierarquizar pessoas, naturalizar as desigualdades sociais e manter os privilégios da classe dominante, do ponto de vista racial. A experiência vivenciada por Isabella durante o mestrado na Universidade Unioeste, Campus de São Francisco Beltrão, mostra como a violência racial ainda é presente nas instituições.

Meu percurso durante o mestrado foi terrível, entrei com muita vontade e muito animada para fazer o mestrado, mas não chegou nem no meio do curso, desanimei, tava com vontade de desistir, porque encontrei muita dificuldade para me colocar na

Instituição como pesquisadora sem anular minha identidade e sem me anular enquanto sujeito quilombola. Eu queria escrever sobre as mulheres da minha comunidade e todas as mulheres que me antecederam e que circundam, que formaram minha identidade, que tiveram esse peso na minha identidade, mas, segundo a instituição, eu não poderia falar dessas mulheres, porque entendiam que, se eu falar em primeira pessoa, ou eu ser sujeito e falar também das mulheres da minha comunidade, me colocando nessa pesquisa, era militância. Então, foi tudo o processo para convencer a instituição de que eu podia sim, fazer isso, e que hoje nós temos vários autores e autoras e obras que defendem que é certo e legítimo estar nessas pesquisas, não só como objeto, mas também como sujeitos da pesquisa e pesquisadora. E aí consegui, mas tive muitas dificuldades e resistência, porque a instituição não me reconhecia enquanto sujeito quilombola, só me reconhecia como uma pesquisadora, mas não como uma mulher quilombola, isso me dói muito! (MARIA ISABEL, 2024).

A presença de pessoas pretas nos espaços historicamente ocupados pelas pessoas brancas incomodam muito os racistas, que ainda pensam que mulheres pretas não deveriam estar nesses espaços de poder e nem falar da sua identidade ou escrever sobre trajetórias das negras, suas lutas e resistências contra práticas de colonialidade. Classificar um trabalho com essas temáticas como militância é racismo, porque se fosse um trabalho sendo desenvolvido por uma mulher branca que quisesse falar das mulheres da sua comunidade e suas ancestralidades brancas, certamente não haveria esse comentário. Ela e sua pesquisa seriam bem acolhidas pela instituição, por estar fazendo aquilo que os detentores do poder já estão acostumados a ouvir e ler. Mas o trabalho de uma mulher preta emancipada, como a Isabella, é sempre uma ameaça para as pessoas com mentalidade colonial.

Desqualificar um trabalho que visa problematizar as lutas das mulheres pretas é uma das estratégias de colonialidade do saber e do poder, que quer ver mulheres pretas nos lugares de subserviência, e não nos espaços de poder, como a universidade, por exemplo.

Para se ter uma ideia, na África do Sul, “os negros eram proibidos de sair de sua área de trabalho sem um passe especial. Essas medidas, que foram radicalizadas ainda mais com o estabelecimento formal do apartheid em 1948, foram aplicadas até 1990” (PIKETTY, 2022, p. 87). Algumas pessoas negras desprovidas de conhecimento e de consciência racial, que lhes foram negados por meio da distorção e do apagamento da história de África e dos africanos, foram utilizadas contra aquelas que estavam se mobilizando para lutar contra os invasores ocidentais, no sentido de enfraquecer os movimentos de resistência e perpetuar os interesses dos colonialistas ocidentais. Infelizmente, “a mentalidade da nossa população de cor é ainda pré-letrada e pré-lógica”, conforme Nascimento (1950, p. 39).

McIntosh (1989 *apud* CARDOSO, 2010, p. 615) demonstra como as desigualdades raciais e a colonialidade operam na sociedade contemporânea, mesmo com o fim das instituições coloniais.

Eu posso estar segura de que meus filhos vão receber matérias curriculares que testemunhem a existência da sua raça. Se eu usar cheques, credit cards ou dinheiro, eu posso contar com a cor da minha pele para não operar contra a aparência e confiança financeira. Eu não preciso educar os meus filhos para estarem cientes do racismo sistêmico para a sua própria proteção física diária. Eu nunca sou pedida para falar por todas as pessoas do meu grupo racial. Eu tenho bastante certeza de que se eu peço para falar com a pessoa responsável, eu vou encontrar uma pessoa da minha raça. Eu posso voltar para casa da maioria das reuniões das organizações às quais pertenço, sentir-me mais ou menos conectada, em vez de isolada, fora de lugar, ser demais, não ouvida, mantido à distância, ou ser temida. Eu posso me preocupar com racismo sem ser vista como autointeressada ou interesseira. Eu posso escolher lugares públicos sem ter medo de que pessoas de minha raça não possam entrar ou vão ser maltratadas nos lugares que escolhi. Eu posso ter certeza de que se precisar de assistência jurídica ou médica, minha raça não irá agir contra mim.

Além da questão racial, também há outro elemento importante presente na reflexão de McIntosh (1989), que merece ser problematizada, devido a sua relevância conceitual, que é a questão da classe social. Há uma relação intrínseca entre raça, classe e gênero, por isso, a interseccionalidade nos auxilia a compreender como esses marcadores sociais agem contra a população negra. Se for uma mulher preta, a opressão, a desigualdade social e a discriminação racial são ainda maiores, infelizmente. Porém, falar da relação do poder na contemporaneidade, sobretudo quando se envolve questões étnico-racial, requer a compreensão desses três elementos fundamentais, raça, classe e gênero, ou seja, a interseccionalidade. De acordo com Collins (2020, p. 16),

A interseccionalidade investiga como as relações interseccionais de poder influenciam as relações sociais em sociedades marcadas pela diversidade, bem como as experiências individuais na vida cotidiana. Como ferramenta analítica, a interseccionalidade considera que as categorias de raça, classe, gênero, orientação sexual, nacionalidade, capacidade, etnia e faixa etária – entre outras – são inter-relacionadas e moldam-se mutuamente. A interseccionalidade é uma forma de entender e explicar a complexidade do mundo, das pessoas e das experiências humanas (COLLINS, 2020, p. 16).

O texto de Collins (2020) sobre a interseccionalidade contribui para a compreensão de como são constituídas as relações sociais na sociedade contemporânea. Segundo a autora, há marcadores sociais que não podem ser negligenciados nessas análises (raça, classe, gênero, etnia e outros), pois são ferramentas analíticas de extrema relevância para entender a posição social das pessoas dentro de uma estrutura de poder. Cardoso (2010), em seu artigo *Branquitude acrílica e crítica: a supremacia racial e o branco antirracista*, trouxe elementos importantes que auxiliam no entendimento da relação intrínseca do privilégio com o racismo em diversas ocasiões e no convívio sociocultural entre pessoas racializadas. “Ao observar o grupo branco de longe, de repente, pode surgir a impressão de que a branquitude é homogênea, porém, com a aproximação percebe-se o quanto os brancos são diversos, principal aspecto em comum diz

respeito ao privilégio que o grupo branco obtém” (CARDOSO, 2010, p. 613) em relação aos não brancos.

Conforme Cardoso (2010), não se pode classificar os brancos de forma homogênea, porque há antirracistas e brancos neonazistas. Esse último grupo se sente incomodado ao ver pessoas negras ocupando espaços de tomada de decisões que antes eram frequentados e ocupados pelas pessoas da sua cor e seus descendentes, ignorando a existência da diversidade étnico-racial como parte da construção de sociedade brasileira. Além disso, a existência e resistência das minorias sociais precisam ser respeitadas, independentemente de classe social ou poder econômico.

A marginalização dos grupos historicamente subalternizados por uma parcela considerável da sociedade e pelas mídias nacionais e internacionais possibilitaram a proliferação dos movimentos antirracistas em países no mundo afora, nos quais foram desencadeadas várias lutas contra diversas formas de discriminação racial (racismo) presentes em nossa sociedade. De acordo com Almeida (2019, p. 16), o racismo é uma manifestação “normal de uma sociedade e não um fenômeno patológico ou que expressa algum tipo de anormalidade. O racismo fornece o sentido, a lógica e a tecnologia para a reprodução das formas de desigualdade e violência que moldam a vida social contemporânea”. Porém, as causas do racismo e seu *modus operandi* não devem ser entendidos como algo isolado e situacional, e sim, ser considerado a partir do contexto macro, porque há questões históricas, econômicas e culturais envolvidas, que Almeida chama de estruturas.

A Igreja Católica, como instituição, exerceu grande influência política na sociedade antiga, em especial, na idade média, participando diretamente na constituição e legitimação de discursos utilizados para justificar práticas de escravidão contra pessoas negras roubadas no continente africano. A instituição também apoiou a colonização dos países africanos pelos europeus. Como aponta Vasconcelos (2013, p. 9), ao refletir sobre o papel da Igreja na escravidão,

[...] a Igreja contribuiu enormemente com a escravidão, não só pela defesa da necessidade da escravidão para o desenvolvimento [...], mas também e principalmente, pela introjeção da consciência escrava nos negros e da aceitação da sua situação imposta pelo senhor.

O entendimento era que pessoas negras deveriam passar pelo sofrimento para depois serem aceitas como filhos e filhas do Senhor. Essa foi uma das concepções da Igreja durante o período da escravidão dos negros e da colonização da África.

Figura 6: São Pedro Claver - Evangelizando escravizados africanos



Imagem retirada da página da Internet do Observatório do Terceiro Setor.

Quanto ao colonizador europeu, segundo Vasconcelos (2013, p. 9), ele era classificado como

[...] estrangeiro louro, [...] civilizado produtor da cultura e portador da moral, senhor político do mundo, crente em Deus, homem de moral e de fé, é o portador da razão do mundo, lúcido de espírito e medida do real, é o verdadeiro homem, e padrão ideal de beleza, louro e livre. É o Deus que surge.

Ou seja, de acordo com essa concepção, os europeus eram as representações divinas na terra, por isso, as violências e genocídios praticados contra os escravizados e os colonizados eram legitimadas, apoiando-se na falsa teoria que os classificava como portadores da razão no mundo.

Os fatos históricos apresentados (a escravidão e o colonialismo) foram os principais elementos que gestaram o racismo e as desigualdades sociais, ainda presentes na sociedade contemporânea. As ondas de violência, ódio e intolerância racial e religiosa são frutos de um passado histórico que utilizava mentiras para criar, legitimar e preservar as hierarquias de uma raça sobre outra. Nesse ínterim, a Igreja, por intermédio de seus representantes, conseguiu converter os africanos ao cristianismo e expandir seus poderes políticos e religiosos por grande parte do continente africano, sem que houvesse resistência ou rebeliões contra a instituição.

A catequização foi um dos métodos utilizados para deter o controle e monopólio das mentes e ações de pessoas colonizadas. Em seguida, foram propagados discursos atrelados à desvalorização e à subalternização de certas práticas culturais e religiosas dos diferentes grupos sociais africanos e afro-diaspóricos, pelo fato de serem diferentes das tradições culturais e religiosas do cristianismo ocidental, que, até então, era equivocadamente veiculado como a única e verdadeira forma de procissão de fé no mundo. Marcelo Rezende Guimarães (2004), ao falar sobre a tolerância religiosa e a possibilidade de um novo mundo, recorda das piores atrocidades praticadas no mundo que foram motivadas pela intolerância religiosa.

A intolerância está na raiz das grandes tragédias mundiais. Foi ela que destruiu as culturas pré-colombianas e promoveu a inquisição e a caça às bruxas. Foi a intolerância religiosa que levou católicos e protestantes a se matarem mutuamente na Europa, ou hindus e muçulmanos a fazerem o mesmo na Índia. Foi a intolerância que levou países a construir um sistema de apartheid ou a organizarem campos de concentração. Por trás de cada manifestação de barbárie que a humanidade teve a infelicidade de assistir e testemunhar, o que redundou em numerosos massacres e extermínios, esconde-se a intolerância como arquétipo e estrutura fundante (GUIMARÃES, 2004, p. 28).

A concepção hegemônica ocidental sobre o cristianismo era atrelada ao discurso de superioridade racial, cultural e religiosa, os quais serviram como alicerce para invadir territórios não ocidentais durante o período da expansão marítima, iniciada após a contrarreforma da Igreja Católica, e, conseqüentemente, para a expansão do cristianismo no mundo afora. No caso dos países africanos de língua portuguesa, é possível encontrar materiais escritos por padres, missionários e outros integrantes do regime colonial que abordam as histórias e tradições culturais dos diferentes grupos sociais nesses países. Algumas dessas obras eram cobertas de “roupagens lusocêntricas e preconceituosas, resultantes de uma leitura marcada pelas ideologias e pelos sistemas culturais portugueses” (GONÇALVES, 2011, p. 1), os quais era utilizados como referência para explicar a realidade sociocultural dos africanos que estavam sobre seus domínios coloniais, também denominados de províncias ultramarinas de Portugal, termo politicamente utilizado para justificar a invasão e ocupação indevida dos portugueses nos países africanos.

Segundo Santos *et al.* (2016), analisando a exploração portuguesa na África Ocidental e a utilização do cristianismo como forma de dominação estratégica, salientou que “no século XVI a coroa portuguesa enviou sua comitiva a fim de fincar raízes nas terras africanas e estabelecer seu poder dominador sobre esses povos”. A estratégia de “agir em nome de Deus” era um simples discurso para comover as pessoas, conquistar seus corações para depois dominá-

los. Assim começaram as atrocidades praticadas em mais de quatro séculos de dominação colonial portuguesa em terras africanas.

Do ponto de vista histórico, é oportuno lembrar que os territórios africanos antes da colonização ocidental eram administrados politicamente por reinos e impérios estruturalmente organizados. Mas a invasão dos colonialistas ocidentais e, conseqüentemente, a influência do islamismo e do cristianismo fizeram com que muitas lideranças africanas (reis e rainhas) deixassem de praticar suas próprias religiões. De acordo com Gonçalves (2011, p. 3-4),

A força do catolicismo no Congo encontrava-se intrinsecamente ligada à conversão dos reis, pois para a sociedade congoleza, o rei guardava muito mais que um poder político, sendo responsável pelo culto aos ancestrais. Nesses termos, explica-se o comparecimento em massa nas missas em que o rei estivesse, pois sua presença significava também um momento de comunicação com os ancestrais. Dessa forma, o fato de o catolicismo ser adotado no Congo por meio da autoridade maior - o Mani Congo - facilitou de maneira decisiva a permanência da religião durante tão longo período, não só porque essa nova prática se encontrava oficializada de cima para baixo, como também ganhava força considerando o papel espiritual do Mani Congo perante a população. O Mani Congo não tinha somente uma função política, ele era intermediário entre o mundo dos vivos e dos mortos. Entretanto, as esferas políticas e “religiosas” não tinham a distinção a que estamos acostumados no Ocidente dos dias de hoje.

Contudo, o êxito dos missionários cristãos com relação à conversão de algumas lideranças políticas e anciões africanos ao cristianismo durante o período de dominação colonial não aniquilou ou enfraqueceu as crenças religiosas africanas e suas práticas culturais. Em vários países que passaram pelo processo de dominação colonial, houve resistência protagonizada por parte daqueles que se recusaram a abandonar suas tradições socioculturais em favor da conversão ao cristianismo.

De acordo com Gomes (2023, p. 171), ex-reitora da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira,

[...] a identidade negra é uma construção social, histórica, cultural e plural, implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial, sobre si mesmos a partir da relação com o outro.

A luta pela preservação das suas identidades e em defesa dos seus territórios fez com que os povos africanos enfrentassem diversos tipos de violência, praticadas pelos colonialistas e seus colaboradores, que queriam silenciá-los e/ou monopolizá-los em prol dos projetos criminosos dos invasores coloniais ocidentais.

Tanto o cristianismo quanto as religiões africanas foram construídos da mesma maneira, através de interpretações filosóficas de revelações. As africanas, entretanto, ao contrário das cristãs, não construíram essas interpretações religiosas de modo a

criar uma ortodoxia. Assim, os africanos podiam concordar na origem do conhecimento religioso, e por essa razão aceitar as descrições filosóficas ou cosmológicas, porém não estavam totalmente de acordo com toda a sua especificidade. Quando os africanos entraram em contato com os cristãos, essa ausência de ortodoxia facilitou a conversão, e de modo geral as relações entre as duas tradições não hostis, pelo menos do ponto de vista dos africanos. (THORNTON, 2004, p. 325).

A convivência entre europeus e africanos poderia ter sido pacífica, com respeito mútuo, como aconteceu em seus primeiros encontros (COSTA E SILVA, 2016), mas a ambição dos ocidentais, combinada com o sentimento egocêntrico dos invasores se sobrepôs às ideias iniciais, de pregar as palavras de salvação para povos não ocidentais. Por trás dessa retórica religiosa, escondiam a verdadeira intenção, de colonizar, roubar, escravizar, estuprar e matar.

Motivados pelo viés ideológico que os atribuíam como superiores em relação aos demais povos e como detentores da ideia de civilização e de produção do desenvolvimento moderno, erroneamente incorporaram em seus subconscientes o sentimento de supremacia, arrogância, razão, justiça, modernidade, entre outros. Esses sentimentos estavam associados à suposta missão de salvar a humanidade através das suas concepções religiosas ocidentais sobre a palavra de Deus, dirigidas aos que ainda não a conheciam, civilizando os “incivilizados” (GOMES, 2021).

Entretanto, o que se via era uma realidade diferente, na qual os fatos históricos mostram que, por detrás da Bíblia, se escondiam as “espadas” das catástrofes humanitárias, trazendo o ódio, a violência, a indolência, o racismo e as desigualdades sociais. Como aponta Césaire (2010), ao analisar as mazelas da colonização, em seu livro *Discurso sobre o colonialismo*, durante o período da colonização, os colonizadores eram livres para fazer o que bem entendessem com os colonizados. “Pode-se matar na Indochina, torturar em Madagascar, encarcerar na África negra, castigar nas Antilhas. Os colonizados agora sabem que têm uma vantagem sobre os colonizadores. Sabem que seus ‘senhores’ provisórios mentem” (CÉSAIRE, 2010, p. 12). Ou seja, mesmo com todas as violências sofridas, a população negra conseguiu preservar sua identidade étnica e cultural.

Do ponto de vista crítico, analisando as ações praticadas pelos colonialistas na África e nas Américas, é possível compreender que há uma discrepância e uma distorção conceitual em relação à utilização do termo “civilizado”, historicamente associado aos ocidentais para diferenciá-los dos colonizados. Para melhor compreensão, recorreu-se ao dicionário de língua portuguesa para entender o significado da palavra.

“Civilizado” é o adjetivo utilizado para caracterizar pessoas dotadas de civilização e que possuem os costumes e ideias próprios do estado de civilização, isto é, pessoas bem-educadas,

que respeitam as regras sociais e os outros, independentemente de raça, classe social, religião ou ideologia política. Esses valores também foram utilizados para justificar a invasão colonial na África no início do século XV, mas eram inexistentes nos sujeitos que as utilizavam, porque uma pessoa civilizada é o oposto daquela que incentiva as violências contra os negros, que pratica o racismo e a xenofobia.

A maldição mais comum neste assunto é ser vítima de boa-fé de uma hipocrisia coletiva, hábil em abordar mal os problemas para legitimar melhor as odiosas soluções que lhe oferecem. Isso significa que o essencial aqui é ver claro e pensar claro, entender atrevidamente, responder claro a inocentes pergunta inicial: o que é, em seu princípio, a colonização? Reconhecer que ela não é evangelização, nem empreitada filantrópica, nem vontade de fazer retroceder as fronteiras da ignorância, da enfermidade, da tirania; nem a expansão de Deus, nem a extensão do Direito; admitir de uma vez por todas, sem titubear pelas consequências, que na colonização o gesto decisivo é o do aventureiro e o do pirata, o do mercador e do armador, do caçador do ouro e do comerciante, o do apetite e da força, com a maléfica sombra projetada por trás de uma forma de civilização que em um momento de sua história se sente obrigada, endogenamente, a estender a concorrência de suas economias antagônicas à escala mundial (CÉSAIRE, 2010, p. 13).

A escravidão dos negros e a colonização de suas terras foram algumas das principais atrocidades que o mundo já experimentou. Como afirmado por Césaire (2010), não há traição maior do que ser vítima de boa-fé. Precisamente, foi isso que aconteceu com os povos africanos, que foram vítimas da sua própria boa vontade.

Os dois eventos supracitados deixaram suas marcas e raízes (herança colonial) que levarão muito tempo para serem superadas. Contudo, é necessário e urgente que os países que foram submetidos às violências coloniais, os da África em particular, comecem a investir mais na área da educação, sobretudo na educação básica. Assim, as crianças e jovens poderão entender, desde cedo, que a colonização foi um evento maligno e responsável pela pobreza e pelo subdesenvolvimento que os países africanos ainda enfrentam, resultado dos interesses ocidentais e de uma parcela significativa da elite nacional africana, corrupta e sem consciência crítica e histórica da realidade sociopolítica dos seus povos e de sua ancestralidade.

4.4 Teoria crítica e contra-hegemônica: uma análise a partir dos estudos decoloniais

Antes de debruçar-se sobre as teorias críticas da educação e sua importância epistemológica, é fundamental destacar a importância e a contribuição de Paulo Freire na construção dessa epistemologia, que nos ajuda a pensar e analisar criticamente a realidade social para além da concepção ocidental, procurando sempre explicar a realidade social e as práticas socioculturais dos países do Sul global a partir da sua perspectiva.

Considerado um dos precursores da teoria crítica, Freire, ao longo da sua trajetória acadêmica e profissional, produziu várias obras importantes e mundialmente reconhecidas pela relevância teórica e metodológica na área da educação, do ensino e das técnicas de alfabetização dos jovens e adultos. Freire também teve uma contribuição relevante na reorganização educacional de alguns países africanos de língua portuguesa, nomeadamente na Guiné-Bissau, Cabo Verde, Moçambique e São Tomé e Príncipe, onde participou na elaboração dos projetos de reconstrução da educação e na alfabetização de jovens e adultos de zonas rurais da Guiné-Bissau, nos primeiros anos após a conquista da independência do país.

Segundo Mesquita *et al.* (2014), Freire, além de ser um dos melhores educadores do seu tempo, também foi um democrata, sempre respeitando posicionamentos contrários durante toda a sua trajetória pessoal e acadêmica. Na Guiné-Bissau, especificamente, Freire

[...] insiste em vários momentos que a educação no processo de independência deve estar vinculada ao trabalho manual, bem como sobre a necessidade de criar as condições concretas para que a superação das marcas do colonialismo fossem uma “reafricanização da África” (MESQUITA *et al.*, 2014, p. 102).

Além disso, Freire foi um crítico da utilização da escola e dos conteúdos escolares como forma de manter o controle social da classe dominante sobre os grupos dominados (pobres, trabalhadores e outros), o que chamou de educação bancária. Ele criticou também o processo de ensino e aprendizado que se baseia na transmissão de conhecimento do professor para o aluno de forma mecânica, sem que haja uma reflexão crítica sobre o assunto. Assim, “neste tipo de relação, existe uma desigualdade importante quanto ao poder e à autonomia, pois o professor é o sujeito da ação, ele ensina e toma o aluno como um objeto, passivo, receptivo e ingênuo” (CHIARELLA *et al.*, 2015, p. 19), que recebe as informações, armazena em mente e depois reproduz.

A estrutura e o conteúdo do ensino e da educação num regime de exploração do homem pelo homem, seja de que tipo for, conduzem a aceitação de que: a) que as desigualdades são inerentes à espécie humana; b) que existe uma natureza humana que pode ser corrigida mas não transformada; c) que a história não sofre uma evolução, mas repetições cíclicas; d) que qualquer ambição de se mudar radicalmente e progredir indefinidamente é demente e viciosa. Qualquer regime de exploração do homem pelo homem tende a estagnar o processo evolutivo da história e impõe ao seu sistema de ensino a tarefa de inculcar na população uma metalinguagem e/ou metafísica que justifique o imobilismo histórico e a desigualdade entre os homens e suas condições, fora durante a dominação colonial portuguesa na Guiné-Bissau, entre 1471 a 1973 (CÁ, 2008, p. 33-34).

Diferentemente da concepção bancária da educação, a teoria crítica é uma corrente epistemológica que produz conhecimentos e reflexões contra-hegemônicos, baseando-se no questionamento dos valores hegemônicos tradicionais da educação. A teoria crítica procura trazer para o currículo escolar as experiências e valores culturais dos grupos historicamente subalternizados, problematizando e questionando práticas do ensino bancário de reprodução dos conhecimentos pensados de fora para dentro.

Por entender que nenhum currículo é neutro e que há sempre uma intencionalidade ou um objetivo a ser atingido, Apple (2002, p. 56), um dos precursores dessa teoria, afirma que o “currículo é um espaço de conflito e compromisso”. Além disso, é um espaço de luta e de resistência contra a ideologia dominante, por isso, os defensores ou seguidores da teoria crítica defendem a reformulação dos currículos escolares que não atendem aos anseios da população, subalternizando as diversidades sociais e culturais dos povos. Para os defensores dessa epistemologia, a educação e o currículo escolar devem ser pensados com base na realidade sociocultural dos povos, e a comunidade, por meio dos seus representantes, deve participar nas discussões e elaborações dos currículos escolares. Essa concepção viabiliza a compreensão sobre a importância da participação da comunidade nos processos de construção dos currículos escolares.

A discussão sobre o currículo nos períodos pós-independência ganhou destaque nos debates públicos nos países africanos recém-independentes da colonização Ocidental, nomeadamente da França e de Portugal. Uma das preocupações desses países é reformar o sistema nacional de educação, com base nos interesses políticos e sociais da população local e nos princípios de formação do homem novo, com ideais próprios, críticos e livres das amarras coloniais. Isso porque “a educação que faz o homem projetar-se na sociedade, que volta o homem para as realidades de seu povo, para se transformar em aliado” (PEREIRA, 1977, p. 115-116) e lutar para a construção de um país mais justo, que respeita as diferenças sociais, culturais e religiosas de todas as pessoas.

De acordo com N'krumah (1967), os anos 60 do século passado foram marcados não só pelas conquistas de independência de grande parte dos países africanos que estavam sob a colonização francesa, mas também por grandes transformações políticas nacionais e internacionais, sobretudo no campo da teoria pós-colonial. Foi o período de proliferação de reflexões e questionamentos sobre influências e interferências dos países ocidentais (ex-colonizadores) na política, economia e educação dos países africanos recém-independentes, por meio da participação direta dos organismos internacionais na elaboração, no acompanhamento e na execução de alguns projetos, cujos recursos eram oriundos de financiamentos externos e/ou empréstimos. N'krumah chama isso de neocolonialismo. Segundo o autor, essas ingerências dos países ocidentais sobre a política nos países africanos representam um risco, pois, nas suas palavras, “o maior perigo que a África enfrenta atualmente é o neocolonialismo, ou seja, o imperialismo no seu estágio final” (N'KRUMAH, 1967, p. 3).

Ao analisar a conjuntura política e econômica desses países, torna-se evidente que a política denunciada por N'krumah (1967) é um mecanismo de dominação e de controle social, inaugurada pela modernidade, sem a utilização da força ou da violência física para denominar e deter o controle e monopólio dos países em desenvolvimento ou subdesenvolvidos de economia fragilizada.

Durante a dominação colonial, as descobertas e conquistas alcançadas na modernidade pelo Ocidente fizeram com que esse período histórico passasse a ser considerado como a época de grandes avanços, do desenvolvimento das ciências e das tecnologias, das conquistas da cidadania e de transformações socioculturais. Também foi o período de desenvolvimento do egocentrismo na Europa, quando os colonialistas ocidentais passaram a se comportar como donos do planeta e detentores da civilização, acreditando que todos os países deveriam tê-los como referências da sociedade e da cultura. Porém, esqueceram de problematizar que foram os europeus que patrocinaram uma das maiores (senão a maior) atrocidades cometidas contra a humanidade, inaugurando ondas de violência na África e nas Américas, fatos que Césaire chama de imorais e espiritualmente indefensáveis pela Europa (CÉSAIRE, 2010).

Segundo Maldonado Torres (2018), a compreensão desse mecanismo de dominação perpassa também pela compreensão da chamada teoria da colonialidade. Conforme frisado anteriormente, a conquista da independência dos países colonizados não significa o fim da colonialidade, porque há uma dependência econômica desses países em relação aos países mais industrializados. De forma semelhante, Torres (2018), ao analisar a conjuntura política, social e educacional dos países que passaram pelo processo de colonização, afirmou que, mesmo com

a ausência das instituições coloniais nesses países, ainda há uma lógica de dominação e desumanização existente que exerce a colonialidade do saber, ser e poder (Torres, 2018).

De acordo com Torres (2018, p. 22), “a colonialidade é uma lógica que está embutida na modernidade” e que opera de forma implícita, em nome da liberdade, dos direitos humanos e da democracia com base no modelo ocidental de sociedade. Já a decolonialidade “é uma luta que busca alcançar não uma diferente modernidade, mas alguma coisa maior do que a modernidade” (TORRES, 2019, p. 22). A epistemologia decolonial é uma corrente teórica que procura romper com a lógica da dominação da colonialidade, resgatando os saberes e conhecimentos produzidos nos países do Sul global que foram vítimas de campanhas de xenofobia, racismo e difamação por parte dos colonialistas ocidentais.

A modernidade/colonialidade é um paradigma de guerra que se coloca como justo e que faz o contexto colonial sempre violento, uma situação que normaliza a violência bem além das fronteiras das colônias e ex-colônias. A violência é desencadeada em múltiplas direções, mesmo na metrópole, sendo que os sujeitos colonizados tendem persistentemente a ser os alvos diretos da violência sistemática. Entretanto, na medida em que qualquer violência é reconhecida nesse contexto, os próprios sujeitos colonizados são percebidos como razão final para tal violência (TORRES, 2018, p. 23).

A violência mencionada por Torres (2018) também pode ser compreendida no âmbito da educação, no qual a autonomia dos integrantes das escolas para debater e problematizar certos assuntos, que visam à emancipação das pessoas na luta em defesa dos seus direitos, estão os fazendo sofrer violências, tentativas de silenciamento e restrições de liberdade, impostos pelas autoridades superiores que detêm o monopólio do poder político e governam o país. Evidentemente que a descolonização do saber, do ser e poder não é uma tarefa fácil, mas sim, um processo que requer paciência, resistência, lutas, estratégias, alianças, capacitação, emancipação, parcerias, confianças e outros para que os objetivos sejam alcançados.

No entanto, de acordo com a teoria da interculturalidade crítica e a pedagogia decolonial de Catherine Walsh (2009), falar e escrever sobre o processo decolonial numa sociedade padronizada pelo modelo ocidental é um ato de coragem. Isso porque fomos ensinados desde cedo a olhar para o sistema hierárquico de poder em nossa sociedade como algo inquestionável. Por isso, geralmente quando aparece alguém cujo pensamento crítico é contrário à lógica dominante e questiona a composição da estrutura do poder, que na sua maioria é racista, sexista e homofóbica, muitas vezes, é alvo de perseguição e/ou violências. Entretanto, isso não deveria constituir um motivo de abandono dessas causas, pois a descolonização só ocorre “quando todos participam individual ou coletivamente no seu derrube, ao qual o intelectual revolucionário,

assim como ativista e o professor, tem a responsabilidade de ajudar ativamente e participar do despertar” (WALSH, 2009, p. 49) de consciência dos seus educandos e da sociedade em geral.

Ações como essa, de emancipar as massas para que entendam que realmente estamos vivendo na sociedade movidos sob a lógica da colonialidade (TORRES, 2018), do neocolonialismo (NKRUMAH, 1967) e do capitalismo selvagem (FERNANDES, 1975), em que há práticas de discriminação e segregação social e racial contra a população negra, são fundamentais. Como enfatizou a ativista e feminista estadunidense bell hooks (2013), ao comentar sobre sua trajetória escolar na educação, na época da segregação racial e social explícita nos Estados Unidos da América, em seu livro *Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade*:

Quase todos os professores da escola Booker T. Washington eram mulheres negras. O compromisso delas era nutrir nosso intelecto para que pudéssemos nos tornar acadêmicos, pensadores e trabalhadores do setor cultural negro que usavam a “cabeça”. Aprendemos desde cedo que nossa devoção ao estudo, à vida do intelecto, era um ato contra-hegemônico, um modo fundamental de resistir a todas as estratégias brancas de colonização racista (hooks, 2013, p. 10).

Posicionamentos como os das professoras da bell hooks também foram defendidos por Amílcar Cabral, ao criticar o modelo da educação então vigente na Guiné, em que os materiais didáticos e os conteúdos escolares eram voltados mais para a história e geografia de Portugal do que sobre a Guiné e a África. O continente africano, segundo Cabral, raramente era mencionado em aula. Quando aparecia, era para falar dos acontecimentos nefastos, como guerra, fome, doenças e outros. As riquezas das terras africanas, a biodiversidade, as diversidades culturais e suas contribuições pelo o avanço da humanidade não faziam parte dos currículos escolares das escolas coloniais (CABRAL, 1970).

A ocultação dessas informações contribuiu para influenciar pessoas a transformarem seu modo de pensar e de enxergar a realidade social. Por conta disso, alguns passaram a reproduzir comportamentos semelhantes aos do colonizador, julgando de forma pejorativa as tradições e práticas culturais das suas comunidades e seus grupos sociais e étnicos. Isso acontecia porque eram nutridos de informações falsas e mentirosas sobre suas realidades socioculturais ao longo do período escolar, que eram estrategicamente construídas de fora para dentro (GOMES, 2021).

Perceber essa relação é importante e cumpre com a função de desmistificar a visão unilateral de uma sociedade pautada pelo viés da humanidade europeia (perspectiva eurocentrista). Entretanto, vale lembrar que esse tipo de olhar foi engendrado numa perspectiva científica e antropológica que atualmente é questionada, já não se aceita a ideia de que existam sociedades que sejam superiores a outras (MÜLLER JUNIOR, 2017, p. 164).

Porém, os estudos contra-hegemônicos desenvolvidos por distintos autores e autoras africanos e afro-diaspóricos dedicam esforços para denunciar o mito da inferioridade dos povos africanos em relação aos ocidentais. De igual modo, procuram desmistificar o discurso que subalterniza saberes e conhecimentos produzidos nos países do Sul global, na África em especial, questionando a relação do poder baseada na concepção hegemônica da suposta “superioridade intelectual” de autores e autoras ocidentais.

Walter Mignolo (2007), em seu artigo sobre pensamento descolonial, desaparecimento e abertura, classifica a modernidade ocidental e suas políticas como um monstro de três cabeças. Essa é uma metáfora utilizada pelo autor ao analisar discursos moralistas de superioridade ocidental em relação aos povos não ocidentais, que são travestidos na retórica da civilização, do progresso e da salvação da alma, escondendo as mazelas e violências por eles praticadas em nome da modernidade ao longo do processo histórico.

A teoria descolonial, segundo Mignolo (2007), além de ser contrária à lógica de colonialidade embutida nas retóricas da modernidade, é uma abertura à liberdade do pensamento, à luta e à afirmação do posicionamento político daqueles que foram subalternizados e tiveram seus conhecimentos classificados como inferiores, em razão da classificação social que era atribuída a eles. No entanto, o resgate desses conhecimentos é também o desaparecimento da concepção moderno-ocidental.

Em primeiro lugar, é necessária uma descolonização epistemológica, para dar lugar então a uma nova comunicação intercultural, a uma troca de experiências e significados, como base de outra racionalidade que pode reivindicar, com legitimidade, alguma universalidade. Pois não há nada menos racional, finalmente, do que a pretensão de que a visão de mundo específica de um determinado grupo étnico seja imposta como a racionalidade universal, mesmo que esse grupo étnico seja chamado Europa Ocidental. Porque isso, na verdade, é fingir para um provincialismo o título de universalidade. (Quijano, 2000, p. 447).

A descolonização epistemológica é um processo que ainda precisa ser ampliado, apesar de que, atualmente, é possível registrar alguns avanços no que tange às produções científicas oriundas dos países do Sul global, que questionam a hegemonia epistêmica do Norte. Além disso, também é possível constatar alguns questionamentos que foram direcionados à concepção da universalização de certos conteúdos e políticas, sem levar em consideração a interculturalidade e a singularidades de outros povos.

Tomemos como referência a classificação e a hierarquização racial entre os povos (superior/inferior), ainda presente na sociedade contemporânea. Conforme Quijano (2000), a análise da colonialidade como matriz de dominação da modernidade pode ser compreendida a partir dos três conceitos fundamentais que nela operam, sendo eles: a) a globalização oriunda

do capital moderno colonial com base na classificação racial; b) o eurocentrismo; e c) o colonialismo. Para Collins (2019, p. 57),

[...] a ideia de matriz de dominação se refere ao modo como essas opressões interseccionais são de fato organizadas. Independentemente das intersecções específicas em questão, domínios de poder estruturais, disciplinares, hegemônicos e interpessoais.

Ela está presente em todos lugares.

O capitalismo ocidental atua como mecanismo de controle sobre os capitais produzidos nos países em desenvolvimento, como forma de obter monopólio econômico em relação aos recursos produzidos nesses lugares. Segundo Quijano (2000), o capitalismo moderno ocidental, muitas vezes, utiliza das práticas históricas de colonialidade, como a de mão de obra escravocrata, para manter sua hegemonia para com os produtos e produções oriundos do Sul global. Porém, “os debates epistemológicos continuados a respeito da dinâmica de poder que indica o que conta como conhecimento é um marco importante nesse sentido” (BUENO; ANJOS, 2021, p. 362).

Entretanto, a classificação racial ainda é utilizada como mecanismo de manutenção dos privilégios historicamente construídos, fundamentados nas violações sucessivas dos princípios da cidadania, que foi um dos pilares constituintes do pensamento moderno ocidental, no qual “as experiências, identidades e relações históricas da colonialidade e a distribuição geo-cultural do poder capitalista mundial foram também formalmente naturalizadas dentro desta mesma orientação” (QUIJANO, 2000, p. 94), de colonialidade do saber, ser e poder.

Diante disso, é possível afirmar que os principais desafios da educação nas relações étnico-raciais é romper gradativamente com a lógica de dominação colonial, combater o racismo e diminuir as desigualdades sociais entre as raças.

Os caminhos percorridos por estudantes negros(as), em especial nossos(as) interlocutores da pesquisa, para conseguir o acesso e a permanência na escola, foram bem difíceis. Conforme apontado anteriormente, tanto os estudantes (interlocutores) quilombolas quanto os guineenses tiveram uma trajetória educacional de muitas resistências e lutas. Como afirmou Maria Isabel (2024),

[...] hoje, na minha comunidade, temos uma escola quilombola, que é fruto da luta dos líderes da Comunidade. Maria Arlete e a Alcione, que é a filha dela, atual presidente da Associação da Comunidade Quilombola Adelaide Maria Trindade Batista, tiveram esse protagonismo de levar a escola para dentro da comunidade. Hoje, nossas crianças não precisam mais se deslocar para estudar em outras cidades, como fazíamos antes.

5 CAPÍTULO V: Desafios da Educação: acesso e permanência

Neste capítulo, serão discutidas as trajetórias educacionais dos(as) estudantes quilombolas e guineenses, nossos(as) interlocutores da pesquisa, na educação básica e no ensino superior, em especial, nos cursos de pós-graduação anteriormente mencionados da Universidade Federal do Paraná. Ao longo do percurso como estudante do PPGE e pesquisador da área de educação, abracei o desafio de estudar as trajetórias escolares dos estudantes em questão, os quais considero detentores de histórias invisibilizadas pelas nossas estruturas sociais, de lutas pelo acesso e permanência nas escolas de educação básica e, posteriormente, nos cursos de pós-graduação. Essas são as principais temáticas que norteiam os debates neste capítulo. Do ponto de vista político, falaremos do impacto da democratização do acesso ao ensino superior a partir da aprovação e promulgação da Lei 12.711/2012, e sua importância histórica e social para estudantes negras das escolas públicas do país.

5.1 Trajetórias educacionais dos estudantes quilombolas e guineenses: acesso e permanência

No tópico anterior, abordou-se raça e racismo como elementos constituintes da ideologia supremacista utilizada pelo Ocidente para justificar a hierarquização e diferenciação entre colonizador e colonizado. Aqui, falaremos sobre trajetórias educacionais dos estudantes quilombolas e guineenses, ambos oriundos de zonas rurais, mas de países diferentes (Brasil e Guiné-Bissau).

Do ponto de vista histórico, é possível afirmar que os estudantes em questão possuem trajetórias educacionais similares, sobretudo no que diz respeito às dificuldades enfrentadas e superadas ao longo desses períodos para conseguirem o acesso e a permanência nas escolas. Por isso, falar de suas trajetórias educacionais requer a compreensão de vários fatores, entre os quais se destacam: as condições sociais e econômicas dos familiares, seus territórios e comunidades; as questões políticas de seus países, estados e municípios; as políticas públicas educacionais; as lutas de suas comunidades/tabancas em defesa da educação pública e da construção de edifícios escolares na comunidade e para a comunidade; a preservação e a valorização das práticas culturais e a preservação das memórias dos seus ancestrais. Esses

pormenores, direta ou indiretamente, interferem nas trajetórias educacionais dos estudantes em análise.

Do ponto de vista econômico, de 2003 a 2012, o Brasil registrou um crescimento excepcional. Foi um período de grandes avanços e conquistas sociais, em que o país passou a investir mais em diferentes áreas como forma de acelerar o desenvolvimento nacional. Foram criadas várias políticas públicas que ajudaram a melhorar as condições socioeconômicas de pessoas mais vulneráveis, como: combate à fome, luz para todos, bolsa família, ampliação de vagas nas escolas, construção de novos edifícios escolares, combate das taxa de analfabetismo e de evasão escolar, entre outras políticas sociais que visavam diminuir as desigualdades sociais, reduzir a pobreza e promover a inclusão social de pessoas negras no ensino superior e no mercado de trabalho. Essas políticas públicas tiveram impacto significativo na vida de milhares de pessoas, transformando a realidade social de muitos estudantes de baixa renda.

Contudo, mesmo assim, ainda há uma discrepância socioeconômica em termos geoespaciais, sobretudo no que diz respeito ao acesso e à permanência nas escolas de pessoas negras, que propomos abordar neste tópico. Falando das dificuldades enfrentadas e superadas, das barreiras sociais que foram transgredidas e das lutas enfrentadas ao longo de seus percursos estudantis, a trajetória vivenciada por esses estudantes contradiz o argumento da meritocracia, de que todos têm as mesmas oportunidades. De acordo com Markovits (2021, p. 8):

A expressão meritocracia foi cunhada após a Segunda Guerra pelo sociólogo reformador com forte inclinação progressista, Michael Young. Young era um severo crítico da estrutura de classes da sociedade inglesa, na qual cresceu na primeira metade do século XX, com suas hierarquias, estamentos e castas quase intransponíveis, em que riquezas, oportunidades e distinções eram distribuídas, sobretudo, em função da extração social de cada um e não do mérito. A ideia de meritocracia surge, portanto, como uma crítica à sociedade que distribuía benefícios em função do pedigree e das conexões e os entrincheiravam através de privilégios termo de origem latina que, quando desmontado (privilégio), expressa com clareza a ideia de um direito que não é partilhado por todos, mas pertence apenas a alguns.

A meritocracia é um discurso que se esconde atrás dos privilégios que determinados grupos sociais têm sobre outros. A retórica da meritocracia é comumente utilizada na sociedade contemporânea para justificar sucessos obtidos por uma determinados classe sem levar em consideração os privilégios históricos a eles atribuídos durante mais de quatro séculos de dominação colonial. Bourdieu e Passeron (2014, p. 54) classificam essa ideia como uma “mera ideologia, utilizada para justificar a permanência das desigualdades sociais, tornando-as aceitáveis a todos” e em prol da classe dominante.

No final do século passado e início do novo milênio, havia pouca presença da população negra e quilombola nas escolas de educação básica e no ensino superior. Segundo a professora

Carla Galvão (2024), essas ausências muitas vezes eram ocasionadas por inúmeras situações, como racismo, violência, entrada precoce no mercado informal de trabalho, distância entre a comunidade e a escola, falta de transporte escolar com mínimas condições para levar e trazer os(as) alunos(as) etc. Ou seja, a relação de poder vigente influenciou diretamente na “presença/ausência do negro no sistema educacional brasileiro, é uma história de dominação e resistência, na qual a exclusão dos negros, ainda que determinada “oficialmente”, não se dá de maneira absoluta” (OLIVEIRA, 2018, p. 4).

A par da presença/ausência da população negra no sistema educacional de ensino no país nas décadas anteriores, a professora Carla Galvão lembrou das dificuldades enfrentadas durante seu percurso estudantil na educação básica.

Depois da quarta série, a gente tinha que sair da comunidade para estudar em uma comunidade vizinha, chamada Porto Novo, cerca de 30 km daqui da comunidade. Na época, a gente pegava uma Toyota, que é um carro grande, e a gente subia na carroceria da Toyota até uma altura da comunidade para poder pegar o ônibus para chegar na escola. Aí era uma escola que atendia pessoas de várias comunidades, chamada escola nucleada. O pessoal de todas as comunidades vinham para poder estudar à noite nessa escola. Então, a gente saía três horas da tarde para ir até essa escola, geralmente chegamos às 18 horas, a gente estudava até às 22 horas, depois voltávamos para casa. Tem dias que a gente chega na comunidade às 03 horas da manhã. Essa era a nossa realidade, fazíamos essa viagem todos os dias, o pior de tudo era nos dias de chuva, a gente voltava a pé, porque a estrada era bem ruim, o acesso era bem difícil. Tem dias que a gente chegava 5 horas, às vezes 6 horas da manhã na comunidade, aí teria que fazer todo esse trajeto de novo, ou seja, fiz esse trajeto durante dois anos, na 6ª e 7ª série (CARLA GALVÃO, 2024).

Partindo do depoimento da professora Galvão, é importante salientar que as dificuldades enfrentadas por ela eram, e ainda é, a realidade para muitas outras pessoas também, sobretudo as das comunidades rurais do interior, como mostra a reportagem da Folha de São Paulo de 23 de julho de 2022. Segundo o jornal, “no Pará, um grupo de 21 crianças inicia um trajeto de 16 km a pé para poder estudar em outra comunidade, por falta de transporte escolar, sob o sol forte e temperatura que passa 30°C” (CARDOSO, 2022).

Essa também é uma situação muito comum enfrentada pelos estudantes guineenses de zonas rurais, porque o país não dispõe de uma política pública de transporte escolar. Os alunos e pais encarregados da educação é que são os responsáveis pelo transporte dos(as) filhos(as) que estudam em outra comunidade/tabanca. A ausência de uma política pública que vise assegurar a permanência de crianças, jovens e adultos na educação faz com que muitos acabem desistindo ou abandonando precocemente a escola, por conta das dificuldades.

O crescimento desenfreado da desigualdade social e de classe, por meio da concentração de renda nas mãos de poucas pessoas, teve, e ainda tem, grande influência na desaceleração

e/ou abandono das políticas públicas direcionadas às pessoas de baixa renda. O investimento do Estado na educação passou a ser visto e interpretado pelos defensores da política do neoliberalismo e do “Estado mínimo” como gastos, não como investimentos. De acordo com Gonçalves e Bezerra (2022, p. 48),

O investimento em educação é importante para o resgate de uma dívida social histórica, entretanto, quando se analisa a formação da sociedade brasileira, observa-se que as dificuldades na superação de problemas estruturais que atingem grande parte da população têm origem em um sistema social perverso, criado como forma de perpetuar privilégios e de promover a exclusão, sistema no qual a educação reproduziu a estrutura social, impondo ao Estado Brasileiro o desafio de implementar políticas públicas na área da educação que, para além da inserção produtiva, proporcionem oportunidades que permitam romper com o círculo da pobreza e desigualdade, duas das principais características sociais brasileiras.

A transformação e o desenvolvimento da educação e do sistema educacional pressupõe o aumento do investimento como forma de garantir a qualidade mínima de aprendizagem dos(as) estudantes e, conseqüentemente, romper com o ciclo da pobreza e as desigualdades sociais no país. Como afirmado pelos autores supracitados, apesar de alguns avanços registrados, sobretudo no que diz respeito às matrículas e à frequência escolar, há muita coisa a ser feita para que os cidadãos e cidadãs do Brasil, independentemente de localidades, possam usufruir de seus direitos constitucionais, assegurados pelo artigo 205 da Constituição Federal de 1988.

A educação étnico-racial, que é uma política de combate ao racismo, precisa ter mais alcance. O Brasil é um país constituído por diversidades étnicas e culturais, mas essas diversidades nem sempre aparecem nos livros didáticos e nos currículos em geral. Porém, a garantia de equidade racial em termos de oportunidades e mercado do trabalho perpassa pelo investimento da educação que, infelizmente, muitas pessoas pertencentes à classe alta, julgam como gasto.

Segundo Gomes (2021), a maioria das pessoas que ataca os investimentos em políticas públicas de educação são pertencentes à classe média e alta, oriundas de escolas privadas, residentes dos bairros nobres de grandes cidades, por isso, não têm nenhum apreço ou comprometimento com as escolas públicas. Mas o financiamento da educação no país,

[...] está ligado à necessidade da manutenção do sistema de ensino, cujo custeio depende da aplicação de recursos financeiros para a estruturação de diversos programas, porém a Educação compreende um conjunto de ações e planos de governo que na prática não têm acontecido por diversas razões (LEME, 2023, p. 8).

De forma semelhante à trajetória de Carla Galvão (2024), outra estudante quilombola, chamada Maria Isabel Cabral da Silva, ao falar da sua trajetória escolar na educação básica, lembrou dos momentos difíceis enfrentados por ela, diariamente, ao lado de seus primos, para chegar na escola Municipal São Sebastião. Conforme ela (2024), além da distância extensa entre a escola e o Território Quilombola Adelaide Maria Trindade Batista, localizado no município de Palmas/PR, a estrada era precária. Quando chovia, praticamente era intransitável, o que, muitas vezes, inviabilizava a entrada e saída dos transportes escolares da comunidade. “Quando íamos para aula, nós temos que levar mais de uma roupa e um calçado, ou colocar uma sacolinha no calçado para poder proteger do barro, se não quando você chega lá na escola, as pessoas vão fazer piadas contigo, às vezes a gente chegava sujo na escola” (MARIA ISABEL, 2024).

Partindo dos fatos narrados por essas duas estudantes quilombolas (Carla e Maria Isabel), ambas oriundas de comunidades quilombolas, mas de diferentes municípios, as trajetórias são similares, principalmente no que diz respeito às dificuldades enfrentadas para permanecer nas escolas de educação básica. Seus depoimentos mostram o quão precárias eram as condições educacionais então oferecidas às pessoas das comunidade rurais por parte do poder público. O congelamento de investimentos na educação e os cortes nos programas de assistência estudantil, que auxiliam pessoas de baixa renda a permanecer nas escolas, tiveram reverberação negativa do ponto de vista social e educacional desses estudantes.

De igual modo, Benedito, quilombola e estudante de doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR, afirma que “*as dificuldades que enfrentamos ao longo do nosso percurso na educação básica fez com que muitos colegas desistiram de ir para a escola, alguns iam um, dois ou três vezes no mês*” (BENEDITO DA SILVA, 2024). Situações como a que foi relatada por Benedito da Silva contribuem negativamente para o desenvolvimento da educação básica no país, levando ao abandono escolar e à falta de instrução básica de uma parcela da população. Inclusive, essa é uma das principais causas de precarização de mão de obra no país, pois pessoas sem instrução são mais vulneráveis e tendem a ser facilmente aliciadas pelo crime organizado, no qual, a maioria são pessoas negras, porém, isso mostra como “*o racismo opera sobre esses espaços historicamente prejudicados pelo Estado que ainda não têm respaldo político na garantia da sobrevivência, e vivem sob ameaças constantes para a manutenção da vida em comunidade*” (FABIANE DA SILVA, 2020, p. 49).

Por outro lado, também é importante salientar que, ao longo do nosso estudo com estudantes quilombolas, é possível compreender que são pessoas resilientes, corajosas e determinadas a lutar pela realização de seus sonhos, apesar das barreiras históricas e desafios

enfrentados ao longo de suas trajetórias educacionais que, pelo que tivemos a honra de registrar até aqui, são muito emocionantes e estimuladoras.

O apoio incondicional dos familiares, em especial de seus pais e avós, foi fundamental para a concretização de seus objetivos acadêmicos. Hoje, além de serem estudantes de pós-graduação (doutorandas e doutorandos), são também professoras e professores de educação básica, atuando nas escolas estaduais quilombolas em suas comunidades.

A trajetória educacional de Maria Isabel (2024), por exemplo, foi acompanhada pela sua experiente avó, que sempre a orienta e motiva a continuar a estudar:

[...] minha avó era minha inspiração, ela era professora do ensino fundamental e diretora da Escola Municipal São Sebastião, onde eu estudei. Na época, era uma escola pequena rural, e ela sempre procurava nos mostrar a importância do estudo para o nosso futuro.

Por isso, ela seguiu estudando com o propósito de realizar o sonho de transformar a realidade social de sua comunidade através da educação.

De forma similar, Benedito (2024) relatou que, na época EM que iniciou sua trajetória educacional, não existia pré-escola e nem creche em sua comunidade quilombola. Seu pai, que também foi professor do ensino primário, foi muito importante em sua trajetória na educação básica. Segundo ele, “desde criança, eu acompanhava meu pai dando aulas para outras pessoas. Quando completei sete anos de idade, entrei para a escola, só que o primário, naquela época, era até a quarta série, assim tive aulas com o meu pai até a quarta série” (BENEDITO, 2024).

Portanto, a influência exercida pelos familiares desses estudantes, que são suas referências, os ajudaram não só em suas trajetórias educacionais na educação básica, como também serviram como alicerce para seu desenvolvimento enquanto pessoas. Consequentemente, essas pessoas contribuíram para a emancipação dos pensamentos sociopolíticos e acadêmicos dos estudantes em questão. Assim, conseguiram transgredir algumas barreiras históricas que a sociedade ainda reproduzem e fortaleceram cada vez mais suas lutas e conquistas, preparados para enfrentar novos desafios, sempre com o equilíbrio e razão. Segundo Nazário (2021, p. 60), “entenda-se afeto como o sofrimento e as experiências vividas pela pessoas negra. Tal emoção precisa ser operada racionalmente para que se torne um pensamento crítico, caso contrário, ele corre o risco de virar a submissão”. Por isso, é fundamental haver pessoas comprometidas em lutar contra causas que afetem as comunidades quilombolas, como a questão de territorialidade e a discriminação racial, valorizando a

educação escolar quilombola e a relação étnico-racial resgatando valores sociais e culturais da população negra.

A trajetória inspiradora dos(as) estudantes com relação aos seus familiares e professores(as) também foi enaltecida por bell hooks (2013), ao comentar sobre sua trajetória educacional na educação básica, em que aprendeu a superar os desafios da vida que era imposta à população negra durante o período de segregação racial nos Estados Unidos da América.

Ao longo de meus muitos anos como aluna e professora, fui inspirada sobretudo por aqueles professores que tiveram coragem de transgredir as fronteiras que fecham cada aluno numa abordagem do aprendizado como uma rotina de linha de produção. Esses professores se aproximam dos alunos com vontade e o desejo de responder ao ser único de cada um, mesmo que a situação não permita o pleno surgimento de uma relação baseada no reconhecimento mútuo. [...] (hooks, 2013, p. 25).

O conceito de emancipação envolve a perspectiva liberal clássica e o pensamento marxista, segundo os quais se entende que a emancipação está estreitamente ligada à concepção de liberdade e suas formas de manifestação, ou seja, “as pessoas são livres para fazer aquilo que os outros não lhes impedem de fazer” (TOM BOTTOMORE, 1983, p. 123). Essa concepção também influenciou diversos movimentos e grupos sociais em vários países que passaram pelo processo de dominação colonial, onde as relações sociais eram constituídas com base na política de segregação social de grupos racializados. É possível exemplificar citando as sociedades estadunidense e sul-africanas, onde pessoas negras eram proibidas de frequentar os mesmos espaços que os brancos.

Quanto aos estudantes guineenses e suas trajetórias educacionais na educação básica, em comunidades rurais do interior da Guiné-Bissau, é possível afirmar que todos os nossos interlocutores oriundos do país iniciaram seus percursos estudantis no ensino primário, na transição dos anos 90 para o novo milênio, em suas comunidades/*tabancas*. Nessa época, em várias localidades do interior do país, não existiam escolas públicas, devido à grande crise econômica que assolou o país em decorrência da má gestão dos recursos públicos. As poucas comunidades/*tabancas* que possuíam instituições escolares de educação básica eram aquelas que foram construídas durante o período de luta pela libertação nacional pelo PAIGC em zonas libertadas.

Ressalta-se que, durante a ocupação colonial no país, todas as instituições escolares comandadas pela administração colonial estavam centralizadas na cidade de Bissau. Em virtude disso, pouquíssimas pessoas tinham acesso à educação formal. Assim seguiu durante muito tempo, e, quando o país conquistou a independência total em 1973, o país passou a ser

governado pelo então regime do partido único (PAIGC). Mesmo assim, essa realidade não foi alterada. Muitas pessoas que viviam em comunidades/*tabancas* rurais continuaram sendo esquecidos e abandonados pelo poder público, fatos esse que motivou alguns grupos sociais a criarem estratégias políticas para minimizar os desafios da população e garantir o acesso à educação formal para as crianças jovens e adultos dessas comunidades/*tabancas*. Como contou Iero Candê (2024):

A minha trajetória escolar na educação básica foi igual a de todas as crianças de zonas rurais na Guiné-Bissau, e no continente africano em geral. Foi muito difícil, comecei a estudar muito tarde, em 1996, antes deste ano, não tinha escola na minha *tabanca*, algumas pessoas, sobretudo os mais velhos, sempre diziam que existia uma escola ali, que foi construído antes da independência, mas quando eu nasci esta escola não existia mais na comunidade. Em 1996, a associação dos moradores da comunidade se mobilizou para construir uma escola primária. Foi a partir desta construção que tive a oportunidade de começar a estudar, ou seja, de aprender a ler e escrever. Fiquei três anos estudando a mesma classe (série), porque a gente não conseguia concluir o ano letivo, o professor sempre nos abandonava no meio do ano letivo, principalmente quando aproximava a época de colheita de castanha de caju, que era a maior fonte de renda dele e de sua família. Apesar que nossos pais davam uma contribuição mensal no valor de 500 franco cfa, para ajudar ele, mas isso era muitíssimo pouco em comparação com aquilo que ele ganha durante a campanha de campanha de caju, e a gente só retomava a aula no ano seguinte, ou seja, ficamos nessa dinâmica durante três anos, repetindo a mesma classe. A nossa escola era um barraco, construído com bambu e coberto com folhas de bananeira para proteger do raio de sol, as cadeiras eram feitas de bambu, e, quando precisava de manutenção, a *tabanca se juntava um dia, para fazer este trabalho*.

O depoimento trazido por Candê sobre a sua trajetória educacional na educação básica, como a da maioria das crianças pobres de comunidades rurais do continente africano, e da Guiné-Bissau, em particular, provoca a reflexão sobre a situação da educação nessas localidades e a identificação de possíveis causas que podem ter favorecido o subdesenvolvimento da educação nesses territórios.

Além do passado colonial que devastou o país e impediu a maioria das pessoas de ter acesso à educação em idade recomendada, é possível afirmar que a falta de investimento na educação no período pós-independência, a precarização das escolas públicas em zonas rurais do país por parte do Estado bissau-guineense, a centralização de grande parte de instituições escolares de qualidade em Bissau, os altos índices de analfabetismo de jovens e adultos, com destaques para zonas rurais, a entrada tardia de crianças nas escolas e as desigualdades sociais e geoespaciais são fatores que contribuíram diretamente para o descaso com a educação na Guiné-Bissau após a independência do país. A escola comunitária abaixo ilustrada foi construída pela Associação do Bem-estar de Menores Africanos (ABEMA), uma associação sem fins lucrativos que atua em defesa da educação pública na Guiné-Bissau, sob o lema: pequenas ações para criar líderes do futuro.

a estrutura que dava o suporte físico da escola, ou seja, a escola foi toda destruída”. Como apontado anteriormente, antes do início do ano letivo, a comunidade sempre se mobiliza para reformar a escola, apesar de ser uma escola de barraco, mas sua reconstrução e/ou manutenção demanda muito esforço e participação coletiva. Para Yanick Nanque (2024), a desigualdade social e geoespacial constituem-se como um dos principais desafios para as pessoas de zonas rurais do interior do país.

Nós da tabanca, a gente sempre é esquecido pelo Estado da Guiné-Bissau, além disso, vivemos num país onde a desigualdade social e geoespacial é muito visível. Lembro-me da minha infância, iniciei meu trajetória educacional na educação básica, na minha tabanca, na Secção de Bijimita, norte da Guiné-Bissau. Tive colegas que são de famílias economicamente melhor do que a minha, essas pessoas quando iam para a aula, levava sempre o dinheiro para comprar lanche no recreio. Na época, tinha o programa de cantina escolar, onde vendiam diversos tipos de lanches para alunos(as). Tem dias que ficava com fome durante o intervalo, por não ter dinheiro para comprar merenda tal como meus amigos e amigas, e isso passou a mexer com meu psicológico. Também, quando saímos da aula, e meus irmãos, a gente ia direto para trabalhar no campo, a gente intercalava o estudo com o trabalho no campo. Às vezes chegamos na aula cansados, devido às dificuldades do trabalho, apesar do que a escola não era distante da nossa casa, mas não era fácil a nossa, quem é da tabanca sabe disso (risos). Tive colegas e amigos que enfrentaram muito mais dificuldades para ir para escola, porque moram longe e não haviam transporte escolar, tiveram que caminhar 7 ou 8 km a pé, saindo de suas tabancas até a escola, porém muitos acabaram por desistir e/ou abandonar os estudos por conta dessas dificuldades. Essas são uma das lembranças que marcaram minha trajetória escolar na educação básica (YANICK NANQUE, 2024).

Com base no depoimento de Yanick (2023), importa evidenciar que, além da desigualdade socioeconômica presente nas relações sociais entre os alunos de escolas públicas de zona rural na Guiné-Bissau, há também um dualismo escolar nessas localidades. Pessoas oriundas de famílias com maior poder econômico tendem a colocar seus(as) filhos(as) e familiares em escolas privadas (particulares), cujas estruturas são melhores em relação às escolas públicas. Nessas escolas não há greves dos professores e técnicos, como acontece em escolas públicas, e o nível de ensino e aprendizagem das crianças é melhor, como aponta o relatório da UNICEF.

As crianças das famílias mais ricas têm nitidamente mais oportunidades de aceder (83%) e de concluir (66%) o ensino obrigatório do que as crianças das famílias mais pobres, principalmente nas regiões do país. Quanto ao gênero existem mais meninas que meninos a não concluírem os vários níveis de ensino entre o básico e o secundário. Comparativamente a zona de residência, existem mais crianças de zona rural a não concluírem, no caso do 1º e 2º ciclo do ensino básico, sete em cada dez crianças que não o concluíram residem na zona rural. Em termos de nível económico, crianças que vivem nos quintis mais pobres são a maioria entre as crianças que não concluem. As crianças das etnias Fula, Balanta e Mandinga estão entre as que têm maior probabilidade de não concluir cada nível de educação (UNICEF, 2021, p. 10).

Esses dados mostram como a desigualdade social, de gênero e geoespacial afetam o desenvolvimento e o desempenho escolar de crianças, jovens e adultos que vivem nas zonas rurais do país. Isso acontece principalmente pela ausência de ações do Estado bissau-guineense em relação à criação de políticas públicas que visem melhorar a qualidade do ensino e combater taxas do analfabetismo juvenil, abandono escolar e desigualdades sociais.

Quanto à probabilidade de não concluir o 1º e o 2º ciclo do ensino básico, os dados mostram que crianças Fulas, Balantas e Mandingas são as maiorias. Esses são os grupos sociais étnicos mais numerosos no país. A província Leste do país (região de Bafatá e Gabú), predominantemente ocupada por eles, é a mais pobre do país. Várias comunidades/*tabancas* não dispõem de escolas de educação básica. A questão do conservadorismo religioso muçulmano também contribui para o subdesenvolvimento da educação nessas localidades, pois muitas famílias optam por colocar suas crianças e jovens em curânicas (escolas religiosas) para aprender a religião ao invés das escolas públicas do Estado. Isso contribui para o aumento do analfabetismo e do abandono escolar no país.

5.2 Educação escolar quilombola: identidade, resistência e currículo escolar

Antes de entrar no desenvolvimento da temática da educação escolar quilombola, identidade, resistência e lutas por direitos sociais, será feita uma breve contextualização histórica por motivos de orientação sobre o lugar/território em questão.

Do ponto de vista histórico, as comunidades quilombolas foram construídas por homens e mulheres escravizados que fugiram de propriedades dos seus senhores. Quilombo era um território secreto, criado no meio da mata e que abrigava escravizados fugitivos que resistiram aos mais diversos e frequentes ataques dos seus senhores e bandeirantes contratados pelo regime imperial, em colaboração com os senhores de engenhos, que também eram contrários à liberdade dos escravizados.

De acordo com Munanga e Gomes (2004), ambos citados pelo parecer do Conselho Nacional de Educação CNE/CEB 16/2012, etimologicamente a palavra “Kilombo é originária da língua Bantu Umbundo, falada pelo povo Ovimbundo, que se refere a um tipo de insatisfação sociopolítica militar conhecida na África Central e, mais especificamente na área formada pela

atual RDC⁷ (antigo Zaire) e Angola” (BRASIL, 2012). Esse fato se difere da concepção colonial racista que classifica os quilombos como territórios dos marginais.

Para Victor *et al.* (2021), as comunidades quilombolas surgiram por meio da resistência dos povos negros, que transgrediam as “normas” escravistas vigentes na época e reivindicavam, através de lutas e resistências, a libertação incondicional de todos os escravizados. As comunidades quilombolas eram conhecidas como “Mocambos, termo de origem Africana, que significa estrutura para erguer casas; só depois de algum tempo passaram a ser chamadas de Quilombos” (VICTOR *et al.*, 2021, p. 4), que significa território dos negros livres.

Em 1687 (século XVII), o governo imperial, em parceria com senhores de engenhos, contratou o bandeirante Domingos Jorge Velho e seus comandados com a missão de atacar e destruir Quilombo e aniquilar todos que resistissem. Cinco anos depois (1692), ele foi atacado, mas, com bravura, coragem e determinação, os quilombolas lutaram contra a invasão de seus territórios e derrotaram os bandeirantes nesse confronto. De acordo com Moura (1992, p. 23):

O quilombo aparece, assim, como aquele módulo de resistência mais representativo (quer pela sua quantidade, quer pela sua continuidade histórica) que existiu. Estabelecia uma fronteira social, cultural e militar contra o sistema que oprimia o escravo, e se constituía numa unidade permanente e mais ou menos estável na proporção em que as forças repressivas agiam menos ou mais ativamente contra ele [...] Entendemos, portanto, por quilombagem uma constelação de movimentos de protesto do escravizados, do qual partiam ou para ele convergiam e se aliaram às demais formas de rebeldia.

Em outro ataque, também desencadeado pelo mesmo grupo, surpreenderam os quilombolas, que estavam com escassez de arma e munições para defender integralmente seus territórios. Mesmo assim, resistiram por muito tempo até que foram derrotados nessa batalha. Muitas pessoas foram violentamente massacradas e mortas nesse confronto. Zumbi, seu líder, conseguiu fugir, mas foi perseguido e capturado por soldados bandeirantes, e, em 20 de novembro de 1695, teve a cabeça cortada e exposta em praça pública (MOURA, 1992), como forma de criar pânico e espalhar medo entre os escravizados fugitivos. Ou seja, a morte violenta de Zumbi foi estratégica para neutralizar os negros escravizados e fugitivos, como forma de conter possíveis revoltas.

Conforme Schmitt, Turatti e Carvalho (2002, p. 2), no século XVIII, especificamente no ano de “1740 reportando-se ao Rei de Portugal, o conselho Ultramarino valeu-se da seguinte definição, toda habitação de negros fugidos, que passem de cinco, em parte despovoada, ainda que não tenham ranchos levantados e nem se achem pilões nele”, seriam chamados de

⁷ República Democrática do Congo (Antigo Zaire).

quilombo. Também foram criadas outras leis que classificavam a população negra como criminosos. Suas tradições sociais e manifestações culturais, como a capoeira, que também era um dos símbolos da resistência negra, foram vítimas de perseguição política por parte dos detentores do poder por um longo período histórico no Brasil, sendo proibidas suas práticas em certas localidades.

No entanto, mesmo com todas as violências anteriormente mencionadas praticadas contra a população negra e as comunidades quilombolas, em especial, os colonizadores ocidentais não conseguiram deter o monopólio e controle sobre as lutas e resistências dos negros e negras que clamavam pelo direito à liberdade. Além disso, exerciam papéis importantíssimos na história do país, sobretudo no que diz respeito ao protagonismo na luta pelo fim da escravidão no Brasil e, conseqüentemente, na emancipação da população negra e suas identidades culturais e religiosas. Ainda, contribuíram ativamente no crescimento e desenvolvimento da economia nacional desde a época do império, com a exploração da mão de obra escravista. Segundo Victor *et al.* (2021, p. 6),

Não é novidade que o racismo no Brasil é estrutural, isso porque ele é fruto do longo período colonial e do seu cruel sistema escravista que perdurou na história do Brasil por mais de 300 anos. O racismo, fruto das relações entre dominador e dominado, perpassou o tempo e se enraizou nas mais diferentes esferas da sociedade brasileira; política, econômica e social. Além disso, os indivíduos escravizados além dos maus tratos físicos sofridos nas fazendas tiveram que suportar os preconceitos e violências contra suas crenças, religiões e costumes. Por isso, os povos de origem africana sempre foram sistematicamente perseguidos por serem de origem negra e viver em um país que foi colonizado por brancos.

De acordo com o texto acima, é inconveniente negligenciar afirmando que não há no Brasil o racismo estrutural, pois são fatos históricos frutos de um passado triste que marcou a história de milhões de pessoas, que ainda sofrem com o impacto dessa tragédia humanitária. Para se ter ideia, os dados oficiais da Secretaria Nacional de Políticas Penais (SENAPPEN) do primeiro semestre de 2024 mostram que a maioria da população carcerária no Brasil é composta por pessoas negras (pretos e pardos). Outros dados que chamam a atenção são os seguintes: pessoas em situação de rua, vítimas de violências policiais, residentes em áreas de riscos, vítimas de trabalhos escravos e de conflito no campo, feminicídios, racismo ambiental e outras mazelas assolam principalmente as pessoas negras.

Segundo Nazário (2021, p. 63), “o racismo contra Quilombos está ligado à disputa pela terra e à exploração do trabalho das pessoas negras descendentes de escravizados”, que ainda enfrentam desigualdades raciais, econômicas, sociais e culturais neste país. Como já apontado, identificar isso não é sinônimo de querer tirar vantagem ou se vitimizar, como muitos

verbalizam, mas sim, é reconhecer as marcas de passado ainda presentes no cotidiano das pessoas negras. Não é por acaso que pessoas negras sempre são associados ou ouvem comentários pejorativos, como vagabundos, preguiçosos, indolentes, atrasados, abusadores, ladrões e outros. Tudo se deve às marcas do passado que foram transmitidas de geração a geração, ou seja, o conceito da cultura

[...] precisa ser entendido como um processo integral da vida, um processo geral de caráter social, caracterizado pela interdependência de todos os aspectos da realidade social, em sua dívida dinâmica social, proporcionada pelas mudanças históricas na produção social da existência humana (GERMINARI; FERNANDES, 2017, p. 161).

Assim sendo, de acordo com o artigo 3 do parecer 16 do CNE/CEB de 2012, entende-se por quilombola:

- I- Os grupos étnicos-raciais definidos por auto-atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica;
- II- Comunidades rurais e urbanas que:
 - a) lutam historicamente pelo direito à terra e ao território o qual diz respeito não somente à propriedade da terra, mas a todos os elementos que fazem parte de seus usos, costumes e tradições;
 - b) Possuem recursos ambientais necessários à manutenção e às reminiscências históricas que permitam perpetuar sua memória.

Essa breve contextualização histórica foi trazida para mostrar que o território o qual estamos discutindo não surgiu por acaso. Há uma história de luta, resistência e identidade de um povo que foi roubado das suas terras (países da África) e submetido à escravidão nas Américas. A história das comunidades quilombolas precisa ser contada do jeito que realmente é, e não do jeito que os outros (colonialistas e seus seguidores) gostariam que fosse contada. Respeitar as histórias dos quilombolas, suas culturas e religiões é valorizar a história do país e a diversidade cultural do povo brasileiro.

Territórios quilombolas são espaços arduamente conquistados pelas lutas de homens e mulheres que resistiram ao sistema escravocrata e, conseqüentemente, conquistaram suas liberdades. Do ponto de vista jurídico, o artigo 2º do Decreto 4.887/2003 afirma que são considerados remanescentes das comunidades dos quilombos “os grupos étnico-raciais, segundo critérios de autoatribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida” (INCRA, 2017, p. 4) durante séculos de dominação colonial.

No que diz respeito à educação escolar quilombola, identidade, resistência e lutas por direitos sociais, elegeu-se o Colégio Estadual Quilombola Diogo Ramos para dialogar e entender o processo do ensino e aprendizado e sua relevância sociopolítica e cultural para a comunidade. Tomou-se como referência o Projeto Político Pedagógico (PPP) do colégio.

O Colégio Estadual Quilombola Diogo Ramos está localizado na Comunidade Remanescente de Quilombo João Surá, no Município de Adrianópolis, próximo às margens do Rio Pardo, distante sessenta quilômetros da sede do município, na região do Alto Vale do Rio Ribeira do Iguape. Localiza-se na fronteira entre o Estado do Paraná e o Estado de São Paulo, nas áreas compreendidas pela confluência do rio Ribeira com o rio Pardo e os limites do atual Parque Estadual das Lauráceas. As referências geográficas de localização da comunidade onde situa-se a escola são: rio Pardo, ribeirões João Surá, Guaracuí, Forquilha, Poço Grande, Córrego Fundo ou Córrego da Porca, Morro do Cachorro e Morro da Juca da Mata (PPP, 2021, p. 7).

Nessa comunidade, “habitam actualmente 57 famílias, que vivem do artesanato e da agricultura de subsistência, dos trabalhos em plantação de eucalipto e pinus para fazendeiros, dos trabalhos na construção civil e no funcionalismo público” (PPP, 2008, p. 8). Escolhemos o Colégio Estadual Quilombola Diogo Ramos por ser parceiro do Grupo de Pesquisa Joana de Andrade, do qual sou integrante, coordenado pela professora Dra. Carolina dos Anjos de Borba, também, e por acreditar na sua importante missão de oferecer uma educação pública, de qualidade, crítica e transformadora.

Do ponto de vista político, o colégio em questão representa um marco histórico de conquista para a Comunidade Quilombola João Surá, fruto de lutas protagonizadas por mulheres e homens da comunidade, que acreditaram na importância da educação como um direito de todos os cidadãos e cidadãs deste país. A sua garantia está consagrada na Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no artigo 205,

[...] a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996).

Assim sendo, o colégio citado tem como propósito formar pessoas qualificadas para transformar a realidade social da comunidade e do país.

Preocupadas com a distância e a segurança dos seus(as) filhos(as), que ainda precisavam sair da comunidade para ir às aulas em outro município, dona Santina e outras mulheres decidiram apresentar ao então Secretário Estadual de Educação do Estado do Paraná as demandas e dificuldades sobre a escolarização dos moradores da comunidade. Após esse encontro, criou-se uma equipe de trabalho constituída por “representantes do departamento de

Ensino Fundamental, do Departamento de Educação de Jovens e Adultos e da Assessoria de Relações Externas e Institucionais com a finalidade de estudar a construção de um colégio municipal quilombola, na Comunidade Remanescente de Quilombo de João Surá” (PPP, 2021, p.10). O objetivo era que as crianças, jovens e adultos pudessem usufruir dos seus direitos constitucionais sem a necessidade de se deslocar para estudar em outras comunidades como antes. De acordo com Germinari e Fernandes (2017, p. 157),

a educação do Campo é expressão de uma prática coletiva, constituída num movimento social de luta pela terra (MST), que agrega outros, como o Movimento dos Atingidos por Barragens (MPA), Movimentos das Mulheres Camponesas (MMC), Movimento de Pequenos Agricultores (MPA) etc. Essas práticas adentraram as universidades, as quais, por sua vez, respaldaram às demandas dos movimentos sociais, com a criação de cursos de especialização, de graduação em educação do Campo, de grupos de estudos etc.

A expressão de uma prática coletiva presente na educação do campo está intrinsecamente ligada não só aos movimentos sociais acima mencionados, mas também, ao impacto da vida cotidiana das comunidades. Por isso, as escolas quilombolas e comunitárias são consideradas extensão da comunidade, devido a sua responsabilidade social, política e cultural para com ela. A imagem a seguir é o pátio do Colégio Estadual Diogo Ramos.

Figura 8: Colégio Estadual Quilombola Diogo Ramos



Fonte: Acervo pessoal do pesquisador.

Porém, importa salientar que a educação escolar quilombola é uma modalidade de educação diferenciada dos padrões ocidentais de educação vigentes em nossa sociedade. Além do desenvolvimento de ensino e aprendizagem, também é um espaço de luta, resistência e afirmação de identidade negra e quilombola. Ainda, é um lugar de acolhimento, de respeito aos mais velhos, de compaixão, de valorização do pensamento crítico e dos saberes ancestrais, de defesa do meio ambiente e territórios quilombolas, arduamente conquistados pelas lutas e resistências das mulheres e homens da comunidade.

Segundo Nazário (2021, p. 63), a escola quilombola é “a extensão da comunidade, se a comunidade não se identifica com a escola, então a escola não é quilombola”. Em outras palavras, a comunidade quilombola pode existir sem uma escola quilombola, mas a escola quilombola não existe sem a comunidade quilombola.

Com base nos princípios teóricos e metodológicos da educação para as relações étnico-raciais e da educação do campo, o Colégio Estadual Quilombola Diogo Ramos, por meio de sua equipe técnica (professores(as), pedagogos(as) e técnicos administrativos) e em diálogo permanente com a comunidade, produziu o Projeto Político Pedagógico, com base em teorias críticas, contra-hegemônicas e epistemologias decoloniais. O PPP ajuda a compreender quais são os desafios do colégio e as estratégias utilizadas para alcançar as metas estabelecidas em seu plano anual de ensino e extensão.

A revolução epistemológica dos países do Sul e a teoria crítica e decolonial possibilitaram ao Colégio Estadual Quilombola Diogo Ramos o resgate de saberes e conhecimentos produzidos por homens e mulheres das comunidades quilombolas. Isso inclui contar histórias sobre suas ancestralidades, ensinar as crianças e jovens a respeitar e valorizar os anciões e anciãs da comunidade e abordar as lutas coletivas em defesa de seus territórios e direitos sociais. Todos esses valores são incorporados no currículo escolar do colégio. Os(as) alunos(as) aprendem desde cedo sobre a importância dos valores sociais e das práticas culturais da comunidade. Também procura-se empoderar os jovens e adultos, ensinando a lidar com os desafios da vida, respeitar os mais velhos e as mulheres, ser antirracista, ser contrário às ações e práticas homofóbicas e xenofóbicas e saber se posicionar perante casos de discriminação racial. Conforme Silva (2021, p. 54),

A Educação escolar quilombola é a educação que qualifica os saberes, que parte da vida da própria Comunidade, dos problemas por ela enfrentados. Educação que forma sujeitos emancipados para que diariamente possam buscá-la, sabendo que a mesma não chega às pessoas por força de gravidade e sim por processos de lutas constantes. E se a luta é um componente cotidiano, o seu ponto de partida existe, que é o hoje e agora.

A institucionalização da educação escolar quilombola nas comunidades quilombolas no país é um marco histórico, sobretudo no que diz respeito à luta contra a alienação cultural e a colonialidade do saber, em que as políticas educacionais e os currículos escolares são pensados e definidos de fora para dentro, totalmente desconexos da realidade sociocultural das comunidades quilombolas e ainda repletos das heranças coloniais.

Apesar de não existirem mais no país as instituições coloniais, as marcas deixadas por elas ainda reverberam fortemente no cotidiano da população negra, principalmente em relação às desigualdades sociais e discriminação racial (CARRIL, 2017). Ao analisar as diretrizes nacionais para a educação escolar quilombola na educação básica, Silva (2021, p. 35) afirma que as escolas quilombolas

buscam garantir uma pedagogia própria, o respeito à especificidade étnico-racial e cultural de cada comunidade, a formação específica de seu quadro docente, materiais didáticos e paradidáticos específicos, com base nos princípios constitucionais, na Base Nacional Comum Curricular e nos princípios que orientam a Educação Básica brasileira [...] mas a implementação desses marcos ainda é bastante limitada, o que se constitui como um grande desafio a ser enfrentado. Apesar de as comunidades quilombolas passarem a ter acesso à políticas públicas educacionais como um direito universal, fato mais recente na história do Brasil, persistem as desigualdades estruturais no acesso à educação. Muitos quilombos vivenciam o fechamento das escolas em seus territórios, a precarização na contratação de professoras/es, a não implementação das leis e direitos relacionados à Educação Quilombola em sua diversidade, a pouca estrutura nas escolas e a negação de uma merenda de qualidade e adequada à realidade local, que também é uma conquista do movimento quilombola.

De acordo com os fatos apontados por Silva (2021), apesar dos avanços obtidos pelas escolas quilombolas em diferentes localidades espalhadas pelo país, ainda há muitos aspectos que precisam ser melhorados, sobretudo em se tratando da contratação de professoras(es) e das desigualdades estruturais, ambos reverberando diretamente no desenvolvimento de ensino e na aprendizagem das crianças. Todavia, as teorias críticas e a epistemologia decolonial, que constam no PPP do Colégio Estadual Quilombola Diogo Ramos, contribuíram para que os(as) professores(as) incentivassem ou despertassem em seus educandos a prática do exercício crítico sobre sua realidade social, histórica e cultural, questionando a invisibilidade das personalidades negras, heróis e heroínas que deixaram legados importantes na história do Brasil e de suas comunidades, em especial.

Figura 9: Abayomi, símbolo de resistência e tradição Afro-Brasileira



Acervo do Grupo de Pesquisa Joana de Andrade.

Foto: Bruno Gomes.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, Resolução n. 8, de novembro de 2012 (Brasil, 2012, p. 26):

Uma proposta de educação quilombola necessita fazer parte da construção de um currículo escolar aberto, flexível e de caráter interdisciplinar, elaborado de modo a articular o conhecimento escolar e os conhecimentos construídos pelas comunidades quilombolas. Isso significa que o próprio projeto político pedagógico da instituição escolar ou das organizações educacionais deve considerar as especificidades históricas, culturais, sociais, políticas, econômicas e identitárias das comunidades quilombolas, o que implica numa gestão democrática da escola que envolve a participação das comunidades escolares, sociais e quilombolas e suas lideranças. Por sua vez, a permanência deve ser garantida por meio da alimentação escolar e a inserção da realidade quilombola em todo o material didático e de apoio pedagógico produzido em articulação com a comunidade, sistemas de ensino e instituições de Educação Superior.

Ressalta-se que a decisão de promover o ensino e a cultura da população negra nas escolas está resguardada na Lei n. 10.639/2003, que institui, no currículo oficial da rede de ensino, a obrigatoriedade da temática da história e cultura afro-brasileira. Por isso, é “necessário que, na educação, a discussão teórica e conceptual sobre a questão racial esteja acompanhada da adoção de práticas concretas. Julgo que seria interessante se pudéssemos construir experiências de formação em que os professores pudessem vivenciar” (GOMES, 2004, p. 149)

e participar ativamente em colaboração com a comunidade, na construção de projetos que visem melhorar as condições sociais das pessoas por meio do acesso à educação.

Além disso, o Colégio Estadual Quilombola Diogo Ramos dispõe de um sistema de gestão participativa, em que a comunidade, sobretudo os mais velhos, é ouvida durante o processo de planejamento curricular. Seus conhecimentos, suas vivências e experiências são fundamentalmente valorizadas pela escola. De vez em quando, a comunidade é convidada para dialogar com a escola, falando um pouco sobre suas trajetórias de vida para os mais novos, alunos e alunas e futuros(as) lideranças quilombolas.

A comunidade colocou o dia do ancião, a importância da gente respeitar os mais velhos, então, para mim, foi muito importante aquele dia, foi uma lembrança bem marcante, porque, para mim, qual que era a importância do ancião na comunidade? Até aquele momento, não fazia diferença alguma, e a gente reproduzia muitas vezes o que a sociedade colocava, como se o ancião não servisse para mais nada, então, na minha cabeça, aquele dia eu entendi que, não, calma lá! Aqui, nessa escola, no João Surá, o ancião tem outra dimensão para a gente, ele é extremamente importante, porque ele vai nos ensinar tudo aquilo que a gente precisa aprender e que não necessariamente a escola vai dar conta de fazer isso. Então, eu me lembro que tava a Joana, Silvestre, tia Delfina, todas elas numa mesa, eu falei, caramba, foi daí que eu vim, né? E aí eu lembro, assim, perfeitamente, a minha avó foi fazer uma oficina de sabão, Nhu Silvestre foi fazer uma oficina de fazer peneira, e aí, Nha Delfina foi fazer a oficina de bordado ou da costura com a Lili, aquilo me marcou muito. Acho que quando eu estiver velhinha, espero que me valorizem como nós estamos fazendo aqui nesse momento. Então foi, para mim, um momento que me marcou bastante (CARLA GALVÃO, 2024).

O depoimento de Carla Galvão mostra o quão importante é a valorização e o reconhecimento das(os) anciãos(ãs) e o papel histórico que ocupam dentro da Comunidade Quilombola João Surá. Também se destaca a importante estratégia política e pedagógica da comunidade em parceria com o colégio Diogo Ramos. Ambos potencializam a reconexão dos jovens e crianças com as histórias de suas raízes, distanciando-os de discursos preconceituosos relacionados ao etarismo, que ainda são proferidos, inconscientemente, por várias pessoas. Esses discursos reproduzem ideias de que pessoas mais velhas não têm mais utilidade e, por isso, deveriam ser “descartadas” ou isoladas do convívio social e da participação em espaços de poder, como a escola, por exemplo.

No entanto, o Colégio Estadual Diogo Ramos ensina uma realidade diferente daquilo que estamos acostumados a enxergar na sociedade contemporânea. Além de ser uma obrigação moral cuidar de nossos(as) genitores(as), é uma revolução do ponto de vista pedagógico. Essa atitude mostra para todo o país o quão gigante é essa instituição e como é comprometida com uma educação transformadora e, conseqüentemente, com a construção de uma sociedade mais plural, tolerante e que valoriza as contribuições de cada pessoa na luta pela transformação da

realidade social, sem discriminação racial, de classe, gênero, religião ou qualquer outra convicção filosófica.

Ademais, essa aproximação e a interação entre a comunidade e a escola estão explícitas no PPP do colégio:

Neste momento a Comunidade está fazendo parte diariamente da escola, pois no período noturno, temos o CEEBJA, esta aproximação, faz com que escola e comunidade estejam juntas, para criar novos rumos para uma educação que atenda as expectativas dos pais e filhos da comunidade. Para atender as especificidades da comunidade, trabalhamos com os principais Eixos Temáticos: a) Educação das Relações Étnico Raciais, História e Cultura Africana e Afro-Brasileira; b) Trabalho; c) Meio Ambiente e Manejo Territorial; d) Etnodesenvolvimento Sustentável com enfoque territorial; e) Economia Solidária; f) Organização Comunitária e Políticas Públicas. Cada eixo parte do chão da comunidade, com o intuito de sanar estes desejos de permanecer em seu território, e tornar um ambiente sustentável, para que tenha a oportunidade de permanecer no local (PPP, 2021, p. 105-106).

O nobre método de participação coletiva no planejamento e gestão escolar utilizado no Colégio Estadual Diogo Ramos possui similaridade com o processo educacional vigente em várias *tabancas* da Guiné-Bissau, onde aos mais velhos da comunidade é atribuída a responsabilidade de educar os mais novos e orientá-los cotidianamente a valorizar os anciões e anciãs, respeitar os valores socioculturais da família, da comunidade/*tabanca* e do seu grupo étnico.

Esses conhecimentos raramente são escritos, porque a grande maioria permanece sob o segredo de determinado grupo, tradicionalmente qualificado a preservá-los. Além disso, cada fase da vida requer certos tipos de saberes e cuidados específicos. Ou seja, nas tradições africanas, nem tudo é explicado por meio de ciências ocidentais, por isso, certos saberes e conhecimentos ainda são amplamente preservados. Segundo Hampâté Bâ (2010, p. 175),

[...] os guardiões dos segredos da Gênese cósmico e das ciências da vida, o tradicionalista, geralmente dotado de uma memória prodigiosa, normalmente também é o arquivista de fatos passados transmitidos pela tradição, ou de fatos, contemporâneos.

Como indicado anteriormente, os fatos elucidados sobre o papel dos anciãos no processo educacional dos jovens e adultos no continente africano influenciaram vários estudos acadêmicos na África e no mundo afora. De acordo com Tomazoni (2013, p. 15),

A construção da autonomia escolar está intimamente relacionada à democratização da cultura presente na organização escolar e na implementação de novas práticas no cotidiano. A autonomia escolar será efetivamente constituída na medida em que resulta da ação dos sujeitos e no aumento do nível de responsabilidades dos mesmos

em relação à comunidade na qual está inserida. A partir desta relação proporcional, torna-se mais competente no seu fazer pedagógico. A construção da cidadania, da democracia é perpassada por valores essenciais da convivência humana. Neste sentido, a escola, família e sociedade juntas deverão trabalhar e salientar esses valores, pois toda tomada de decisão tem um peso político, de direitos fundamentais, levando a sociedade a participar, questionar e cooperar no processo.

Ademais, o Colégio Estadual Quilombola Diogo Ramos, antes da tomada de qualquer decisão por parte dos integrantes do corpo diretivo, costuma consultar previamente a comunidade, em especial, o Conselho dos Mais Velhos. Após esse processo de escuta a essas entidades, o posicionamento oficial da escola é apresentado. Essa consideração e respeito contribuem para “aperfeiçoar os trabalhos pedagógicos usando esse método para inserir no currículo conhecimentos e práticas silenciadas, que algumas vezes parecem esquecidas no passado, para contribuir na afirmação da cultura quilombola” (PPP, 2022, p. 90) na sociedade brasileira.

Conforme Hampaté Bâ (2010), na filosofia africana, os anciões da comunidade são considerados guardiões dos conhecimentos e das tradições socioculturais e religiosas do grupo, devido a suas vastas experiências e vivências acumuladas ao longo de suas trajetórias históricas. O “velho conhecerá não apenas a ciência das plantas, mas também a ciência das terras, a ciência das águas, astronomia, cosmogonia, psicologia, etc. Trata-se de uma ciência da vida cujos conhecimentos sempre podem favorecer uma utilização prática” (HAMPATÉ BÂ, 2010, p. 175). Por isso, eles são considerados mestres da sabedoria e guardiões dos conhecimentos.

O esforço de resgatar as contribuições históricas da população negra e quilombola no processo de construção do Estado-nação, assim como no desenvolvimento social do país, dialoga com a vultosa frase de Sócrates: “Conhece-te a ti mesmo”. Antes de conhecer o outro, é preciso conhecer a própria história, a história do seu povo e do seu grupo étnico, para poder reconhecer sua identidade. Por isso, é de suma importância termos conhecimento de nossas histórias para melhor projetarmos aonde queremos chegar, caso contrário, seremos considerados sujeitos perdidos ou sem rumo.

Dito isso, o Colégio Estadual Quilombola Diogo Ramos, com base na epistemologia do Sul Global, procura resgatar conhecimentos historicamente subalternizados produzidos nos países dessa região, problematizando-os em sala de aula, promovendo debates e reflexões entre os(as) alunos(as) e gerando inquietações. Assim, difunde-se o conhecimento de que nem tudo que foi escrito pelos ocidentais sobre a população negra e a África deve ser tomado como verdade, pois há muitas narrativas falsamente construídas que foram propagadas de geração a geração como algo verdadeiro e natural.

Além disso, um país como o Brasil, com múltiplas características e diversidade cultural, étnica e religiosa, não pode se abster de trabalhar em sala de aula temáticas como as relações étnico-raciais e sua importância para a construção da identidade nacional. Porém, a “falta de disposição de abordar o ensino a partir de um ponto de vista que inclua uma consciência da raça, do gênero e da classe social tem suas raízes, muitas vezes, no medo de que a sala de aula se torne incontrolável, que as emoções e paixões não sejam mais represadas” (hooks, 2013, p. 55). Mas isso não deveria ser uma desculpa para que esses conhecimentos não sejam colocados nos currículos escolares para serem trabalhados em salas de aula com crianças, jovens e adultos.

A valorização desses conhecimentos é também uma forma de resistência contra a prática de colonialidade do saber presente na sociedade contemporânea, sob a influência do Ocidente, como apontado por Torres (2018). Desse modo, uma das estratégias para lutar contra esse processo é recorrer aos estudos decoloniais que questionam a lógica hegemônica e “universal” do Ocidente, o qual se autoatribuía como superior em relação aos demais. O racismo contra a população negra e as pessoas do campo, a xenofobia e a desigualdade social são provenientes dessa lógica do pensamento, mas, diferentemente disso, o Colégio Estadual Quilombola Diogo Ramos procura garantir aos estudantes quilombolas o direito de conhecer a história dos seus ancestrais, suas culturas, gastronomia e técnicas de produção dos alimentos. Essas são algumas das principais contribuições da escola para a comunidade.

A educação escolar quilombola e o Colégio Estadual Quilombola Diogo Ramos procuram desempenhar um papel importante, sobretudo no que diz respeito à transformação da educação por meio da construção do pensamento crítico, social e político, contrariando

[...] essa política de negação de si e do outro ainda atormenta milhares de pessoas atualmente no Brasil. É o mesmo “fantasma” que atormentou as elites no início do século XX, o de quererem ser brancas e europeias num país de predominância indígena e negra na sua base de formação (COSTA LIMA, 2017, p. 36).

Contudo, é relevante destacar a importância de valorizar todas as formas de saber, sejam elas científicas, empíricas, endógenas ou outras. A experiência do colégio observado provoca a reflexão sobre os cuidados e o acolhimento que deve-se ter em relação às pessoas da terceira idade, para que não se sintam abandonadas pelos jovens e, muito menos, pelas suas comunidades. As suas inclusões nos espaços de convívio social, como a de participar em atividades organizadas pelas escolas, é também um ato de transgressão de barreiras burocráticas, presentes em nossa sociedade.

5.3 Democratização do acesso ao ensino superior: Lei n. 12.711/2012

A democratização do acesso ao ensino superior foi uma das mais importantes políticas públicas já criadas no Brasil. A Política de Ação Afirmativa (PAA), também conhecida nacionalmente como cotas raciais, além de ser a principal responsável pela ampliação da presença da população negra nas Instituições de Ensino Superior (IES) e nos cursos tradicionalmente elitizados (Medicina, Direito e Engenharias), é uma iniciativa que busca garantir a reparação histórica dos crimes praticados durante séculos contra a população negra, sendo sequestrados pelos europeus do continente africano e submetidos à escravidão no Brasil, onde seus descendentes ainda sofrem cotidianamente o impacto dessa prática (racismo, desigualdade social/racial e xenofobia).

A reserva de vagas para a PAA nas IES e nos concursos públicos é uma conquista histórica, oriunda de pressões e lutas protagonizadas pelo Movimento Negro contra a discriminação racial e a favor da diminuição das desigualdades sociais no acesso ao ensino superior. Recordar-se que, antes da criação da Lei n. 12.711/2012, as IES eram pouco frequentadas pela população negra devido às condições estruturais e econômicas para entrar e permanecer nas universidades, além do racismo estrutural presente nos lugares de poder. Sendo assim, várias pessoas que concluíram o ensino médio, mas que não tinham condições de entrar nas universidades pelas razões mencionadas, optaram pelo ensino técnico profissionalizante como forma mais rápida de ingressar no mercado de trabalho e poder ajudar com as despesas em casa, enquanto a universidade era (e ainda é) dominada por pessoas brancas da classe média alta.

É evidente que essa é uma realidade recente no Brasil, principalmente quando se volta o olhar para cursos com maior prestígio social, como Medicina, Direito e Engenharias, nos quais a presença de negros(as) era extremamente reduzida. Tal fato não se explica por uma suposta falta de capacidade intelectual ou por distrações com assuntos alheios, como algumas pessoas acreditam. A verdade é que há uma barreira histórica, política, social e cultural que discretamente opera para impedir pessoas negras de estarem nesses cursos.

Assim, como forma de reparação histórica aos danos causados contra a população negra, “é necessário que na graduação e pós-graduação sejam acoplados à reserva de vagas outros mecanismos de emancipação epistemológica, como formação de instâncias institucionais de pesquisa” (GODOI; SOUSA, 2021, p. 28). Além disso, é necessário e urgente “potencializar o

corpo negro para ele possa expandir-se pelo espaço acadêmico em disputa e fazer-se ouvir partindo do lugar de onde ele fala, sem desmerecê-lo ou deslegitimá-lo” (GODOI; SOUSA, 2021, p. 28), seja nas universidades ou fora delas.

No entanto, a democratização do acesso ao ensino superior no país, as desigualdades sociais e de gênero e as lutas contra o racismo são pautas históricas reivindicadas pelo Movimento Negro desde a sua criação no país, por se entender que há uma diferença quantitativa gigantesca entre brancos e negros em termos de formação superior, devido às condições históricas atreladas à população negra. Para se ter ideia, dados obtidos pela pesquisadora Felícia Picanço e divulgados no artigo *Juventude e acesso ao ensino superior no Brasil: onde está o alvo das políticas de ação afirmativa* mostram que “em 1993, 41,3% dos jovens brancos e 19% dos negros tinham acesso ao ensino superior” (PICANÇO, 2015, p. 122). Essa margem só começou a ser revertida no início do século XXI, com o aumento do investimento na educação e, consequentemente, a criação de políticas de ação afirmativa.

De acordo com Silva, Santos e Reis (2016, p. 5), “garantir o direito à educação superior e técnica de nível médio para os sujeitos ingressantes por meio da PAA, implica, entre outras coisas, possibilitar o ambiente educacional mais diverso, plural e antirracista”. No que se refere à pluralidade dos saberes, é oportuno lembrar que o Movimento Negro tem tido um papel importante na promoção dos debates e conferências nacionais e regionais, dialogando com diferentes segmentos da sociedade e lideranças populares sobre diversas temáticas relacionadas à população negra, como a de políticas de ação afirmativa nas instituições de ensino superior, por exemplo.

Ainda que o acesso ao ensino superior seja fortemente elitista, a entrada de estudantes de famílias dos quintis mais pobres fica mais evidente na última década dos anos 2000. Entre 1993 e 2011 o percentual de estudantes em famílias do 5º quintil cai de 67% para 43,3% do 4º quintil sobe de 17,8% para 24,7% do 3º quintil de 6,2% para 12,6%, do 2º quintil para 6,8% e 0,7 para 2,9% (PICANÇO, 2015, p. 122).

Com base nos dados, é possível compreender o quão restrito e desigual era (e ainda é) o acesso ao ensino superior, sobretudo para as pessoas de baixa renda, que, na sua maioria, são pretas e pardas, cujo rendimento familiar per capita é inferior a dois salários mínimos. A elitização do ensino superior nos períodos anteriores à criação da PAA impactou negativamente na ascensão social das classes subalternizadas, assim como na formação de pensamento crítico das massas populares sobre a realidade social na qual estão inseridas.

Os grupos sociais hegemônicos também tiveram e ainda têm participação significativa no aprofundamento das desigualdades sociais, na precarização da mão de obra dos negros e

negras e na consolidação do racismo estrutural, presente na sociedade contemporânea. Ao analisar a trajetória da juventude e o acesso ao ensino superior no Brasil a partir das políticas de ação afirmativa, Picanço (2016) reconhece que a PAA teve e ainda tem um papel importante na redução das desigualdades sociais e na formação de novos profissionais/quadros oriundos de grupos e comunidades historicamente desfavorecidas pelas ações do Estado. Conforme a Picanço (2016, p. 111),

O maior acesso e finalização do ensino médio teve um impacto fundamental na redução das desigualdades entre os grupos de cor e renda. Em 1993, entre os brancos acima de 18 anos, 13,2% tinham o ensino médio completo e entre os negros o percentual era de 7,8% resultando era quase 2 brancos para 1 negro (razão de chances de 1,8). A ampliação se deu entre os dois grupos, chegando em 2011, com os percentuais de 27,8 e 24,8% respectivamente, o que incidiu na queda significativa da razão de chance 1,17, quase igualdade nas chances.

A análise desses dados torna evidente que não se pode negar ou dissociar o aumento da presença da população negra e de pessoas de baixa renda nas IES da política de ação afirmativa vigente no país. Além da sua relevância simbólica, a PAA também tem contribuído cada vez mais para a ampliação da diversidade racial nas instituições de ensino superior em todo o território nacional. A presença massiva dessas pessoas (pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência), não apenas representa um marco histórico para a sociedade, mas também potencializa o resgate da cultura afro-brasileira nas universidades e das contribuições dos autores e autoras negras e indígenas, que historicamente foram subalternizados em prol da ocidentalização das IES. Esses temas passaram a ser debatidos em sala de aula e, nos cursos de Ciências Sociais e Humanas, são leituras obrigatórias.

Ou seja, a PAA, além de possuir grande importância política e social, contribui significativamente para resgatar histórias e conhecimentos populares produzidos pelas comunidades quilombolas. “Esse passeio pelo histórico de lutas para a construção dos marcos legais voltados à educação antirracista e plural demonstra conquistas relevantes, fruto da mobilização do Movimento Negro e do movimento quilombola” (SOUZA; SILVA, 2021, p. 42). A presença de integrantes desses movimentos na universidade ajuda a qualificar debates acadêmicos, principalmente no que diz respeito à temática de educação étnico-racial e suas diversidades. Por isso, “garantir o direito à educação superior e técnica de nível médio para os sujeitos ingressantes por meio da PAA implica, entre outras coisas, possibilitar o ambiente educacional mais diverso, plural e antirracista” (SILVA *et al.*, 2021, p. 5).

Também é importante reiterar, sempre que for necessário, que, do ponto de vista político e social, as cotas raciais não são uma esmola ou um favor que o Estado brasileiro faz para a

população negra, como muitos acreditam. Trata-se de uma política pública de reparação histórica, criada pelo governo federal, que reserva vagas nas instituições públicas de ensino superior para a população negra, os indígenas, estudantes oriundos de escolas públicas e outras minorias sociais prejudicadas pelas desigualdades sociais e raciais no Brasil. Para Joaquim Barbosa, ex-ministro do Supremo Tribunal Federal, ações afirmativas são compreendidas como “políticas públicas voltadas à concretização do princípio constitucional da igualdade material e à neutralização dos efeitos da discriminação racial, de gênero, de idade, de origem nacional e compleição física” (BARBOSA GOMES, 2007, p. 51).

Do ponto de vista histórico, considera-se os Estados Unidos como um dos pioneiros na criação de políticas de ação afirmativa. Também foi uma das primeiras nações a iniciar debates sobre desigualdade social, com recorte sobre questões raciais. Por ter sido um dos países do Ocidente que mais receberam pessoas roubadas das terras africanas durante o imperialismo ocidental na África, entendeu-se que era necessária e oportuna a criação de políticas de “reparação histórica”, com o propósito de reduzir as desigualdades sociais entre brancos e negros e, conseqüentemente, qualificar a mão de obra negra historicamente subalternizada e excluída do centro de tomada de decisão.

Para além dos Estados Unidos, as políticas de ação afirmativa também foram (e ainda são) adotadas em outros países no mundo afora, que viram a PAA como uma das possibilidades viáveis de inclusão social dos grupos sociais historicamente discriminados e explorados economicamente. De acordo com Sowell (2017, p. 12),

Hoje em dia, são os programas para os menos afortunados que recebem a denominação de ação afirmativa nos Estados Unidos, ou são chamados de “discriminação positiva” no Reino Unido e na Índia, “padronização” no Sri Lanka, “reflexos do caráter nacional” na Nigéria e preferência aos “filhos da terra” na Malásia e na Indonésia, bem como em alguns estados da Índia. Grupos preferenciais e cotas existem também em Israel, China, Austrália, Brasil, Ilhas Fiji, Canadá, Paquistão, Nova Zelândia e nos países sucessores da União Soviética.

No caso do Brasil, especificamente, a luta para a criação de políticas de ação afirmativa para as minorias sociais foi uma das principais bandeiras do Movimento Negro, que entendeu que era necessária a ação como forma de garantir a equidade social. Isso porque “a concepção de uma igualdade puramente formal, assente no princípio geral da igualdade perante a lei, começou a ser questionada, quando se constatou que a igualdade de direitos não era, por si só, suficiente para tornar acessíveis a quem era socialmente desfavorecido” (DRAY, 1999, p. 40) as oportunidades de que os afortunados e seus descendentes dispõem desde os seus nascimentos, como o acesso à saúde, à educação e ao lazer.

Outro evento importante que contribuiu direta ou indiretamente na discussão do projeto de políticas de ação afirmativa no Brasil foi a Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Intolerâncias Correlatas, realizada na cidade de Durban, África do Sul, de 31 de agosto a 08 de setembro de 2001. A conferência foi considerada um marco histórico na promoção da luta antirracista e debates emergentes sobre assuntos atrelados ao cotidiano da população negra africana e afro-diaspórica, como o racismo e a xenofobia. Foi inspirada na “luta heroica do povo da África do Sul contra o sistema institucionalizado do Apartheid, bem como na luta por igualdade e justiça em um clima de democracia, desenvolvimento, Estado de direito e respeito aos direitos humanos” (DURBAN, 2001, p. 3), sem distinção de raça, classe social ou religião.

No relatório oficial da Conferência de Durban, foram encaminhadas algumas sugestões aos Estados-membros, no sentido de criar estratégias e mecanismos de combate ao racismo, à xenofobia e a outras formas de intolerância correlatas, como estabelece o artigo 58 do Programa de Ação de Durban.

Insta os Estados a adotarem e a implementarem, tanto no âmbito nacional quanto no internacional, medidas e políticas efetivas, além da legislação nacional antidiscriminatória existente e dos importantes instrumentos e mecanismos internacionais, os quais incentivam todos os cidadãos e instituições a tomarem posição contra o racismo, a discriminação racial, a xenofobia e a intolerância correlata e a reconhecerem, respeitarem e maximizarem os benefícios da diversidade, dentro e entre todas as nações, no esforço conjunto para a construção de um futuro harmonioso e produtivo, colocando em prática e promovendo valores e princípios tais como justiça, igualdade e não discriminação, democracia, lealdade e amizade, tolerância e respeito, dentro e entre as comunidades e nações, em particular através da informação pública e de programas educativos para aumentar a consciência e o entendimento dos benefícios da diversidade cultural, incluindo programas onde as autoridades públicas trabalhem em parceria com organizações internacionais, organizações não governamentais e outros setores da sociedade civil (DURBAN, 2001, p. 53)

Partindo disso, o Movimento Negro e outras organizações da sociedade civil passaram a pressionar mais o Estado brasileiro a investir em políticas de enfrentamento ao racismo e à xenofobia, bem como a implementar a lei que torna obrigatório o ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira (Lei n. 10.639/2003).

A conferência de Durban também auxiliou “no que diz respeito às discussões para a implementação da Lei n. 12.711/2012, que regulamenta e dispõe, de nível médio, superior e dá outras providências” (SOUZA, 2023, p. 78). Conforme Souza (2023), antes da criação e implementação da Lei n. 12.711/2012, entre os anos de 1961 a 1996, o país teve três legislações sobre a educação, sendo elas: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n.

4024/1961; LDB n. 5692/1971 e LDB n. 9394/1996, essa em vigência. Nenhuma delas aborda especificamente a educação voltada para a população negra (SOUZA, 2023).

De acordo com a autora, a alínea g do artigo 1 da LDB n. 4.024/1961 trata da “condenação a qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religioso, bem como a quaisquer preconceito de classe ou de raça” (BRASIL, 1961). Porém, havia um único modelo de educação instituído no país, para toda a população, por isso, a preocupação do Estado, segundo Souza (2023), era mais no sentido de instituir uma educação antirracista em todo o território nacional.

Já na LDB n. 5.692/1971, é possível constatar que a preocupação do Estado brasileiro com uma educação antirracista não se alterou muito, sendo acrescentado apenas “o combate ao preconceito de raça” (SOUZA, 2023, p. 88) como uma das atribuições da educação e da comunidade escolar.

Na LDB n. 9.394/1996, vigente no país, em especial o artigo 26, inciso 4, enaltece a importância da diversidade étnico-cultural na construção do Estado brasileiro, ressaltando que “o ensino da história do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia” (BRASIL, 1996).

Com base nessas observações, é possível afirmar que, a partir da LDB n. 9.394/1996, vários aspectos começaram a melhorar. Algumas pautas reivindicadas pelo Movimento Negro foram levadas em consideração e protegidas pela legislação. O acesso à educação como um direito foi realmente ampliado, especialmente pelas ações afirmativas, “que têm por pressuposto corrigir um erro histórico e que até o momento promovem melhorias no tratamento dos aspectos complexos que permeiam as questões raciais no Brasil” (SOUZA, 2023, p. 18), algo que, até então, era pouco mencionado e debatido.

Contudo, é importante reforçar que a trajetória para a construção da Lei de Cotas Raciais no Brasil não foi uma tarefa fácil, devido à característica do seu objeto. Como observou Fernandes (2016), em seu artigo intitulado *Acesso da população negra ao ensino superior: universidades federais antes e depois da Lei de Cotas*, em 24 de fevereiro de 1999, a então deputada federal Nice Lobão, do Partido da Frente Liberal (PFL), do Estado do Maranhão, apresentou à Câmara dos Deputados o Projeto de Lei n. 73, que trata de reserva de 50% das vagas nas IES para estudantes oriundos de escolas públicas. O projeto de lei seguiu tramitando em várias comissões da câmara, sofrendo várias alterações e inclusões de sugestões de parlamentares (FERNANDES, 2016).

Neste ínterim, alguns Estados da federação, como Rio de Janeiro e Mato Grosso do Sul, por iniciativa própria e com base em leis estaduais, criaram políticas de reserva de vagas para concursos públicos, já no início dos anos 2000. Além disso, a Universidade Estadual da Bahia (UFBA) e a Universidade de Brasília (UnB) adotaram políticas de reserva de vagas, destinando cerca de 20% aos estudantes egressos de escolas públicas e a grupos pertencentes às minorias sociais (negros e indígenas).

Antes da aprovação da Lei n. 12.722/2012, alterada pela Lei n. 14.723/2023, no Congresso Nacional, ela foi alvo de contestação jurídica no Supremo Tribunal Federal (STF). Os opositores do projeto de lei alegaram que o argumento utilizado para a implementação das cotas raciais nas universidades públicas do país violava o direito à igualdade entre os brasileiros e contrariava o princípio da meritocracia. Também afirmaram que a implementação das cotas raciais poderia provocar conflitos interculturais nas instituições de ensino superior (FERNANDES, 2016).

Ao julgar o processo contra a política de cotas raciais movido por parlamentares da oposição, o STF decidiu, por unanimidade, pela constitucionalidade da Lei n. 12.722/2012, que tem por objetivo a reparação histórica dos crimes praticados contra a população negra durante o período da escravidão. Essa decisão sepultou todas as contestações jurídicas sobre a inconstitucionalidade da lei (GODOI; SANTOS, 2021).

Todos os clássicos argumentos da tese da higidez jurídica das cotas raciais universitárias foram considerados e validados nos votos que compuseram o acórdão do STF: reparação histórica ou justiça compensatória; justiça social redistributiva; igualdade de oportunidades; multiculturalismo e seus ganhos epistemológicos (GODOI; SANTOS, 2021, p. 16).

Além disso, de acordo com os dados apresentados pelos autores Godoi e Silva (2021, p. 17) no estudo da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), entre “2014 e 2018, a proporção de graduandos pretos e pardos nas instituições federais cresceu consideravelmente, razão que aumenta desde 2010 e superou em quase 8 pontos percentuais a de graduandos brancos em 2018 (51,2% contra 43,3%)”.

Ou seja, o crescimento da população negra nas universidades públicas e nos cursos de graduação e pós-graduação foi impulsionado por diversos fatores: as políticas de ação afirmativa, a luta do Movimento Negro e Movimento Quilombola, o aumento do investimento do governo federal em educação e programas sociais de combate à fome, o incentivo à pesquisa, a descentralização das escolas do centro para as comunidades rurais e quilombolas, a interiorização das universidades e institutos federais, bem como a criação de programas de

financiamento para a formação na rede privada de ensino superior. Tudo isso contribuiu para o aumento da população negra no ensino superior.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sim quero-te...
Quero-te quando solitário cismo
na nossa vida...
e oportunista esperançoso eu vejo
o meu futuro, o teu futuro,
e uma vida melhor...

Quero-te quando a nossa melodia
a nossa morna,
cantas docemente...
... e eu sonho, eu vivo, e eu subo a escada mágica
da tua voz serena,
e eu vou viver contigo!

Quero-te quando contemplo o nosso mundo,
um mundo de misérias,
de dor,
e de ilusões...
... e penso, e creio e tenho
a máxima certeza
de que o romper da aurora
do “dia para todos”
não tarda... e vem já perto...

...E o mundo de misérias
será um mundo de homens...

Eu quero-te! Eu quero-te!
Como o dia de amanhã!
(AMÍLCAR CABRAL, 1983)

Na qualidade de pesquisador comprometido com a educação pública, gratuita, de qualidade e para todos, sinto-me na obrigação e na responsabilidade de trazer ao público questões relacionadas à educação pública ofertada nas comunidades rurais (*tabancas*) da Guiné-Bissau, bem como às dificuldades enfrentadas por alunos e alunas quilombolas das comunidades rurais do interior do Estado do Paraná. No contexto brasileiro, quando se fala da educação escolar, fala-se também do enfrentamento ao racismo, das lutas por acesso e permanência na escola, da desigualdade social e geoespacial, da memória, da afirmação da identidade negra, da valorização do conhecimento endógeno e muito mais. No caso da Guiné-Bissau, alguns elementos invocados no contexto brasileiro se aplicam também ao país africano, como as dificuldades de acesso e permanência na escola por parte das pessoas que vivem nas

comunidades rurais, as desigualdades socioeconômicas e geoespaciais, a discriminação étnica, a dificuldade de compreensão da língua portuguesa e outros.

A tese aqui apresentada é fruto de uma pesquisa teórica e científica, sustentada pelos depoimentos autorizados por estudantes quilombolas e guineenses de diferentes Programas de Pós-Graduação da Universidade Federal do Paraná. Suas trajetórias educacionais são marcadas pelos grandes desafios que retratam a realidade dos países (Brasil e Guiné-Bissau) e dos cidadãos e cidadãs invisibilizados(as), que só são lembrados(as) no período eleitoral para pedir seus votos ou para falar no momento em que acontece alguma atrocidade ou eventos natural provocado pelo racismo ambiental.

Uma das obrigações do Estado nos países supracitados é garantir a educação para todos, independentemente de classe ou origem social. Contudo, o que vemos na realidade, sobretudo na Guiné-Bissau, é o protagonismo das organizações de sociedade civil, principalmente das associações das comunidades rurais, construindo escolas nas comunidades/*tabancas*, fazendo o papel que, teoricamente, deveria ser feito pelo Estado, como demanda a Constituição da República de 1996.

Os(as) estudantes guineenses e brasileiros(as) reconheceram que, durante suas trajetórias educacionais, além dos grandes desafios, houve estímulo de seus familiares para seguirem estudando. Também destacaram o brilhante papel desempenhado pelas suas comunidades que, por meio das lutas, conseguiram diminuir a dificuldade do acesso à escola. No caso da Comunidade Quilombola João Surá, o protagonismo das mulheres foi fundamental na conquista da escola pela comunidade, pois foram elas que mobilizaram e exigiram do poder público estadual a construção do Colégio Estadual Quilombola Diogo Ramos como forma de minimizar as dificuldades dos(as) alunos e alunas da comunidade.

Falar sobre as lembranças do passado não é uma tarefa fácil, pois, além de dor, também traz desconfortos emocionais. Mas nossos(as) interlocutores e interlocutoras nos permitiram adentrar esse horizonte para conhecer e compreender como foram suas trajetórias educacionais até chegarem aos Programas de Pós-Graduação da Universidade Federal do Paraná. Os(as) estudantes brasileiros(as) (quilombolas) e guineenses possuem trajetórias similares, sobretudo no que diz respeito às dificuldades enfrentadas ao longo de suas jornadas educacionais, superando as adversidades, enfrentando o racismo e as desigualdades sociais e econômicas e rompendo as barreiras históricas ao entrarem em programas de pós-graduação de uma das universidades públicas mais conceituadas do país, sem abrir mão de suas identidades culturais e nem fugir de suas origens. Tudo isso é um ato de coragem.

Já nos Programas de Pós-Graduação da UFPR, compreendemos que alguns elementos acima apontados pelos estudantes, ainda continuou presentes, a dificuldade de conseguir uma bolsa, ou qualquer outro tipo de assistência (auxílio alimentação, transporte e outros), ocasionou o aprofundamento das dificuldades e, ao mesmo tempo, inviabiliza a dedicação integral dos estudantes em questão, ao Programa de Pós-Graduação, porque alguns tiveram que conciliar trabalho e estudo, mas mesmo assim, continuam lutando pela realização de seus sonhos, sem abrir mão de suas identidades culturais e nem fugir de suas origens.

Por outro lado, constatou-se que pessoas negras, mesmo tendo cursos de pós-graduação, ainda há uma resistência muito grande para contratá-las em diferentes áreas do mercado de trabalho, além disso, muitos que desempenham a mesma função com pessoas brancas, em certos casos, recebem salários menores, em relação aos brancos. Essa desigualdade e a discrepância salarial entre os grupos sociais acima mencionados, têm sido frequentemente noticiados e denunciados pela sociedade.

A escravidão dos negros(as) e a herança colonial no Brasil, ainda repercutem negativamente na sociedade contemporânea, em especial contra a população negra, que ainda são vítimas de discriminação racial, de violências política e policiais, e das desigualdades sociais, ou seja, os estereótipos criados no passado (discursos preconceituosas e discriminatória), ainda são reproduzidas na atualidade (negros preguiçosos, fedorentos, violentos, burro e outros) esses comentários, muitas vezes são utilizados como pretexto para justificar e legitimar atos/ações discriminatórias e racistas, para a não contratação de pessoas negras para os cargos de maiores rentabilidades econômica ou de maiores prestígios social, como a de coordenador, diretor, gerente, supervisor e outros, lamentavelmente o racismo faz com que algumas pessoas, ainda acreditam que, pessoas negras são inferiores aos brancos, por isso, deveriam ser subservientes aos brancos, independentemente da sua função social que ocupa e/ou nível de escolarização.

Quanto aos estudantes guineenses, assim como de outros países do continente africano, compreendemos que estes enfrentam mais dificuldades para ingressarem nos mercados de trabalho, em áreas de suas formações acadêmicas aqui no Brasil, além de serem vetados de participar de vários concursos públicos, por serem estrangeiros, também são alvos de discriminação racial e xenofobia, ambos constituem uma das principais obstáculos contra essas pessoas.

Quanto ao retorno aos seus países de origem, constatou-se que muitos desses estudantes, ao terminarem seus cursos de graduação e/ou de pós-graduação, muitos preferem emigrar para países da Europa, da América do Norte ou ficar no Brasil, por considerar-se mais vantajosa, do

ponto de vida econômica, mesmo sabendo que haverá muita dificuldade para trabalhar em área de formação, mas muitos alegam que isso não é problema, é importante é trabalhar, para melhorar as condições socioeconômico dos familiares, independentemente da área ou local que vão trabalhar.

Por outro lado, é possível compreender que a falta de emprego, pobreza, instabilidade política e perseguição aos contra críticos/opositores das ações e políticas do governo, também influenciaram diretamente ou indiretamente na tomada de decisões, de grande parte dos estudantes formados no Brasil, que optaram por não querer regressar aos seus países de origem, como bem disse, Djú (2024), “ficar no estrangeiro, longe dos familiares e amigos é algo extremamente difícil, mas é melhor, do que voltar e ser aliados dos governantes corruptos, que historicamente contribuíram para o empobrecimento da população e do país” em geral, em troca do emprego e outros benefícios.

Por fim, entende-se que as trajetórias educacionais desses(as) estudantes serviram de inspiração para muitas crianças, jovens e adultos de comunidades rurais (e não só) que sonham, um dia, ingressar em uma universidade pública para aprender, ensinar e compartilhar valores, “promovendo diálogos, convivência respeitosa e digna. Esta é a meta que desejamos!” (NILMA LINO GOMES, 2017, p. 60).

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Hilda Maria Ferreira. Educação e transformação social: formas alternativas de educação em país descolonizado. 1981. 239 p. Tese (Mestrado em Educação) -Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1981.

ALMEIDA, Sílvia Luiz de. Racismo estrutural / Sílvia Luiz de Almeida. -- São Paulo : Sueli Carneiro ; Pólen, 2019. 264 p. (Feminismos Plurais / coordenação de Djamila Ribeiro) ISBN: 978-85-98349-74-9 1. Racismo 2. Racismo - História 3. Racismo - Teoria, etc. I. Título II. Ribeiro, Djamila III. Série 19-00703 CDD 305.8

APPLE, Michael. Ideologia e Currículo: editora brasiliense. São Paulo, Brasil, 2002.

ARENDT, Hannah. Origem do totalitarismo: tradução de Roberto Raposo. São Paulo. Companhia das letras, 1979.

AZEVEDO, Ana D’Arc Martins de. OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de Hiperpotentia, participação e autonomia: o poder político de transformação de comunidades e escolas quilombolas. S/D.

BA, Hampaté. Tradição Viva. História geral da África, I: Metodologia e pré-história da África / editado por Joseph Ki-Zerbo. – 2.ed. rev. – Brasília : UNESCO, 2010. 992 p.

BARRETO, Augusto Gomes. Escolas Comunitárias na Guiné-Bissau: Sentidos, Relações e Mudanças: ISCTE- Instituto Universitário de Lisboa Setembro, 2012. Disponível no <https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/6179/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20MES%20Escolas%20Comunit%C3%A1rias%20-%20Augusto%20Barreto.pdf> acesso: 25/11/2024.

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo: tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo, edições 70, 2011.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. A ética na pesquisa etnográfica com crianças: primeiras problematizações. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 9, n. 1, p. 235-245, jan./jun. 2014.

BARROS, Miguel de. A Sociedade Civil e o Estado na Guiné-Bissau: dinâmicas, desafios e perspectivas. Lisboa, 1ª Edição: outubro de 2014. Disponível em: https://eeas.europa.eu/sites/eeas/files/soccivilestadogb_net.pdf.

BIJAGÓ. Vagner Gomes. OS GOLPES DE ESTADO NA GUINÉ BISSAU: o cotidiano do poder no contexto da diversidade étnica e da construção nacional. Maceió/AL 2011. 131p.

BOBBIO, Norberto. A era dos direitos. Nova ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

_____. Dicionário de política I Norberto Bobbio, Nicola Matteucci e Gianfranco Pasquino; trad. Carmen C, Varriale et ai.; coord. trad. João Ferreira; rev. geral João Ferreira e Luis Guerreiro Pinto Cacaís. - Brasília : Editora Universidade de Brasília, 1ª ed., 1998.

BORGES, Vaz Sónia. A Educação Política para a Libertação na Guiné-Bissau entre 1963 e 1974. Estudos sobre Libertação Nacional. nº1. Instituto Tricontinental de Pesquisa Social.

BORBA, Carolina dos Anjos de. Pré-Pós Quilombola - Turma João Surá: Um Exercício Intercultural? CONCILIUM, Vol. 23, Nº 3, 2023 DOI: 10.53660/CLM-931-23B69 ISSN: 0010-5236.

BOURDIEU, Pierre. Escritos da Educação: Petrópolis, RJ. Editora Vozes Ltda. Rua. Frei Luís, 100.

BOURDIEU, Pierre. PASSERON, Jean Claude. Os herdeiros e a cultura: tradução Ione Ribeiro Valle, Nilton Valle - Florianópolis: ed da UFSC, 2014.

BOTTOMORE, Tom. Dicionário do pensamento marxista. Rio de Janeiro; Jorge Zahar Ed, 1933.

BRASIL. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Ministério da Educação: Conselho Nacional de Educação. Câmara de educação básica. Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1961. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>>.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Câmara dos deputados. Brasília, 1996.

BRASIL. DECRETO Nº 7.352, DE 4 DE NOVEMBRO DE 2010. Brasília, 4 de novembro de 2010; 189º da Independência e 122º da República.

BRIZOLA, Jairo. FANTIN, Nádia. Revisão da Literatura e Revisão Sistemática da Literatura: RELVA, Juara/MT/Brasil, v. 3, n. 2, p. 23-39, jul./dez. 2016.

Cá, Glória Augusto: Os efeitos do ensino da Língua Portuguesa em Guiné-Bissau: o caso da Educação Pré-Escolar. UNILAB. Males/Bahia 29-Jul-2022. Disponível no https://repositorio.unilab.edu.br/jspui/bitstream/123456789/3002/1/2022_arti_gloriaca.pdf

CÁ, Lourenço Ocuni. A constituição da política do currículo na Guiné-Bissau e o mundo globalizado. Cuiabá: EdUFMT/CAPES, 2008.

_____. Perspectiva histórica da organização do sistema educacional da Guiné-Bissau. Campinas, São Paulo. 2005.

_____. Estado: Políticas e gestão educacional: Cuiabá: EdUFMT, 2010.

CÁ, Glória Augusto. Os efeitos do ensino da língua portuguesa na Guiné-Bissau: o caso da educação pré-escolar. São Francisco de Conde/Bahia - UNILAB, 2022.

CABRAL, A. (1974b). P.A.I.G.C. Unidade e Luta. Lisboa: Publicações Nova Aurora.

CAMPOS, Bueno Winnie de. ANJOS, José Carlos dos. Da interseccionalidade à encruzilhada: operações epistêmicas de mulheres negras nas universidades brasileiras. DOSSIÊ: INTERSECCIONALIDADES, DIREITOS E POLÍTICAS: Revista de Ciências Sociais Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais Civitas 21 (3): 359-369, set.-dez. 2021 e-ISSN: 1984-7289 ISSN-L: 1519-6089

CANDÉ. Monteiro, Artemisa Odila. Guiné-Bissau: da luta armada à construção do estado nacional: conexões entre o discurso de unidade nacional e diversidade étnica (1959-1994) Salvador, 2013.

CANDÉ. Monteiro, Artemisa Odila. A África no imaginário social brasileiro. VIII Encontro Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais: Coimbra, Portugal, 2004.

Candé. Amatijane: Observatório de Direitos Humanos vai documentar feminicídios na Guiné-Bissau. Nações Unidas (ONU New). Perspectiva Global Reportagens Humanas Guiné-Bissau, 2024.

CARDOSO, Manuel. Por falta de ônibus, alunos andam 16 km para chegar à escola no Pará. Reportagem de Folha de São-Paulo de 25 de julho de 2022.

CARDOSO, Lourenço. Branquitude acrítica e crítica: a supremacia racial e o branco anti-racista. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud (Vol. 8 no. 1 ene-jun 2010). Manizales. Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud, alianza de la Universidad de Manizales y el CINDE.

CARVALHO, José Murilo. Cidadania no Brasil: O longo caminho. 11. Ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2008.

CASTRO, C. M. Estrutura e apresentação de publicações científicas. São Paulo: McGraw-Hill, 1976.

CERQUEIRA, Daniel; BUENO, Samira (coord.). Atlas da violência 2024. Brasília: Ipea; FBSP, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/14031>

CÉSAIRE, Aimé. Discurso sobre a colonialidade. Editora Letras contemporânea, livros & livros. 2ed. 2010. ISBN 978-85-7662-057-0.

CHIARELLA, Tatiana et al. A Pedagogia de Paulo Freire e o Processo Ensino Aprendizagem na Educação Médica. REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MÉDICA.39 (3) : 418-425; 2015.

COLLINS, Patricia Hill. Interseccionalidade [recurso eletrônico] / Patricia Hill Collins, Sirma Bilge ; tradução Rane Souza. - 1. ed. - São Paulo : Boitempo, 2020.

Conferência Mundial Contra o Racismo Discriminação racial, Xenofobia e Intolerância correlata. Durban, África do Sul, 31 de agosto a 8 de setembro de 2001.

COSTA, M.I.S., and IANNI, A.M.Z. O conceito de cidadania. In: Individualização, cidadania e inclusão na sociedade contemporânea: uma análise teórica [online]. São Bernardo do Campo, SP: Editora UFABC, 2018, pp. 43-73. ISBN: 978-85-68576-95-3. <https://doi.org/10.7476/9788568576953.0003>

COUTO, Hildo Honório do; EMBALÓ, Filomena. Literatura. Língua e cultura na Guiné-Bissau um país da CPLP. – PAPIA, São Paulo, nº 20, 2010.

DALBEN. Ângela Imaculada Loureiro de Freitas: O currículo escolar e a realidade do cotidiano. Edu. Revista, Belo Horizonte (15) 30-33, jun. 1992. Disponível no <<https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/44658/36760>.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. NAÇÕES UNIDAS 1948. UNIC/RIO/005, janeiro 2009. (DPI/876).

DENIS, Daise Ferreira; LERRER, Débora Franco. O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA): uma política para a democratização do Estado no Brasil. *Inter-Ação*, Goiânia, v. 43, n. 1, p. 259-280, jan./abr. 2018. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5216/ia.v43i1.46105>>.

DUBET, F. O que é uma escola justa? *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n. 123, pgs. 539-555, set./dez. 2004.

DURBAN, África do Sul. Conferência Mundial contra Racismo Discriminação, Xenofobia e Intolerância Correlatas. Durban, 31 de agosto a 8 de setembro de 2000.

DURKHEIM, Émile. As regras do método sociológico: nova tradução de Maria Isaura Pereira de Queiroz, 4ª edição. São Paulo, editora nacional 1966.

DJALÓ, Mamadú. A Interferência do Banco Mundial Na Guiné-Bissau: A dimensão da Educação Básica – 1980-2005. Florianópolis 2009. Disponível em <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/92590/266080.pdf?sequence=1>> acesso 09/08/2020.

DRAY, Guilherme Machado. O princípio da igualdade no direito do trabalho: sua aplicabilidade no domínio específico da formação de contratos individuais de trabalho. Coimbra: Almedina, 1999.

EMPALÁ, Jean. Políticas públicas na Guiné-Bissau: Arranjos e relações institucionais para provisão de políticas educacionais no ensino básico (2010-2023). UFRGS, Porto Alegre. Rio Grande do Sul, 2023. Disponível na <<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/266269/001186819.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>

Estatuto dos indígenas portugueses das províncias da Guiné, Angola e Moçambique. Decreto Lei nº 39.666 de 20 de maio de 1954.

FANON. Frantz: Pele negra máscaras brancas: Tradução de Renato da Silveira Prefácio de Lewis R. Gordon. EDUFBA, Salvador, 2008.

FATI, Calilo. Guiné-Bissau: A educação para a liberdade (1963-1973). *Revista Café com Sociologia* | v.7, n.1 | pp. 62-72 | jan./abr., 2018 | ISSN: 2317-0352. Disponível em <<file:///C:/Users/casas/Downloads/887-3501-1-PB.pdf>> acesso 08/08/2020.

FERRAZ, Marcos Alexandre. Capítulo I: Estado, Política e Sociabilidade In Gouvêa, A.; Souza, A. Tavares, T. Políticas Educacionais: conceitos e debates. Curitiba: Appris, 2011.

FIGUEIREDO, Caroline Teixeira de. MORENO, Marta Fernandez. AS OPERAÇÕES DE PAZ NA GUINÉ-BISSAU SOB A ÓTICA PÓS-COLONIALISTA: Instituto de Relações Internacionais. Puc, Rio de Janeiro, 2014.

FREIRE, Paulo. Cartas à Guiné-Bissau: Registros de uma experiência em Processo. 2ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978. 173p. ilustr. (O Mundo, hoje, v. 22).

_____. GUIMARÃES, Sérgio. A África ensinando a gente: Angola, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____. Educação Como Prática da Liberdade, São Paulo, 2009.

FURTADO, Alexandre Brito Ribeiro. Administração e Gestão da Educação na Guiné-Bissau: Incoerências e Descontinuidades: Universidade de Aveiro, 2005, Departamento de Ciências da Educação. Disponível em <<https://ria.ua.pt/bitstream/10773/1098/1/2005001736.pdf>> acesso 23/02/2023.

GIL, Antonio Carlos. Métodos e Técnicas de Pesquisa Social. 6ª edição, São Paulo, editora Atlas, S.A – 2008.

GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008. THIOLENT, Michel. Metodologia da pesquisa - ação. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1986.

GODOI, Marciano Seabra de; SANTOS, Maria Angélica dos. Dez anos da lei federal das cotas universitárias: avaliação de seus efeitos e propostas para sua renovação e aperfeiçoamento. Revista de Informação Legislativa: RIL, Brasília, DF, v. 58, n. 229, p. 11-35, jan./mar. 2021. Disponível em: https://www12.senado.leg.br/ril/edicoes/58/229/ril_v58_n229_p11

GOMES, Barbosa Joaquim. A Recepção do Instituto da Ação Afirmativa pelo Direito Constitucional Brasileiro. Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas / Sales Augusto dos Santos (Organizador). – Brasília: Ministério da Educação : UNESCO, 2007 ISBN 978-85-60731-10-7

GOMES, Bruno. Uma análise crítica da educação e do sistema educacional em Guiné-Bissau: Redenção-CE, 2016. Disponível em<http://repositorio.unilab.edu.br:8080/jspui/bitstream/123456789/1183/1/2016_monobgome_s_pdf> Acesso 02/02/2023.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.29, n.1, p. 167-182, jan./jun. 2003.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. Geledés - Instituto da Mulher Negra, 2017. <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2017/03/Alguns-termos-e-conceitos-presentes-no-debate-sobre-Rela%C3%A7%C3%B5es-Raciais-no-Brasil-uma-breve-discuss%C3%A3o.pdf>

GOMES. Patrícia Alexandra Godinho. 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. Ano 1, número 1, Janeiro – Junho de 2016. <<file:///C:/Users/UFPR/Downloads/Dialnet-AsOutrasVozes-7883044.pdf>>

GONÇALVES, Rosana. Missionários Capuchinhos no reino do Congo: experiências de contato (século XVII). Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH • São Paulo, julho 2011.

GONÇALVES, Ricardo Juozepavicius. A SUPERIORIDADE RACIAL EM IMMANUEL KANT: as justificações da dominação Europeia e suas implicações na América Latina: Kínesis, Vol. VII, nº 13, Julho 2015, p.179-195

GROSS, Maria José dos Reis. Língua de acolhimento, língua de integração. Horizontes de Linguística Aplicada, v. 9, n.2, p. 61-77, 2010.

GRUPPI, L. 1978. O conceito de hegemonia em Gramsci. Rio de Janeiro: Graal. LACLAU, E. 1993. “Discourse”. In: GODDIN, R.; PETTIT, P. (orgs.). The blackwell companion to political philosophy. Oxford: Blackwell.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio A. Como trabalhar com "raça" em sociologia. São Paulo: Educação e Pesquisa, v. 29, n. 01, 2003. pp. 93-108

LEME, Mario Domingos. INVESTIMENTOS PÚBLICOS EM EDUCAÇÃO E OS INDICADORES DE QUALIDADE. Periódico da UFAM, 2023

hooks, bell. Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

ICHIKAWA, Elisa Yoshie; SANTOS, Lucy Woellner dos. Vozes da História: Contribuições da História Oral à Pesquisa Organizacional. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 27, 2003, Atibaia. Anais... Atibaia: ANPAD, 2003. 1 CD.

JÚNIOR, Carlos Alberto Mourão. FARIA, Nicole Costa: Memória. ISSN 1678-7153 Psychology/Psicologia Reflexão e Crítica, 28(4), 780-788. – DOI: 10.1590/1678-7153.201528416

KI-ZERBO, Joseph. História geral da África, I: Metodologia e pré-história da África / editado – 2.ed. rev. – Brasília : UNESCO, 2010. 992 p.

LIMA, Ivan Costa. História da educação do Negro(a) no Brasil: pedagogia interétnica de Salvador, uma ação de combate ao racismo . 1.ed. Curitiba: Appris, 2017.

_____. Pensamento negro em educação no Brasil: trajetórias históricas de proposições pedagógicas em Salvador e no Rio de Janeiro no século XX. Revista da ABPN • v. 10, n. 25 • mar – jun 2018, p.222-247 DOI 10.31418/2177-2770.2018.v10.n.25.p222-247.

LUCKESI, Cipriano. Filosofia da Educação. São Paulo. Cortez, 1994.

MACHADO, Fernanda Amim Sampaio. TEORIA CRÍTICA DESCOLONIALIDADE E DIREITOS HUMANOS: DIREITO À CIDADE, UM DIREITO HUMANO? REFLEXÕES À LUZ DA TEORIA CRÍTICA. Editor: Isaac D. Abulafia Capa: Pedro Palhano Conversão para ebook: Jair Domingos de Sousa ISBN: 978-85-7987-270-9.

MADEIRA, Ana Isabel Camara. Estudos Comparados e História da Educação Colonial: Reflexões teóricas e metodológicas sobre a comparação no espaço da língua portuguesa. Educação, Porto Alegre/RS, v. 31, n. 2, p. 103-123.

MANÉ, Aminata Nadia Gomes et al.. Educação de adultos em guiné-bissau: saberes tradicionais e culturas em discussão.. Anais IX CONEDU... Campina Grande: Realize Editora, 2023. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/95476>>. Acesso em: 03/10/2024.

MANZINI, Eduardo José. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. In: seminário internacional sobre pesquisa e estudos qualitativos, 2, 2004, Bauru. A pesquisa qualitativa em debate. Anais... Bauru: USC, 2004. CD-ROOM. ISBN:85-98623

MARKOVITS, Daniel, 1969- A cilada da meritocracia : Como um mito fundamental da sociedade alimenta a desigualdade, destrói a classe média e consome a elite / Daniel Markovits ; tradução Renata Guerra. - 1. ed. - Rio de Janeiro : Intrínseca, 2021 528 p. ; 23 cm

MOURA, Clóvis. História do negro brasileiro. São Paulo: Ática, 1992.

MENDES. Vicente Lionel: Amílcar Cabral: educação, práxis e teoria revolucionária da libertação. Rev. Espaço acadêmico, nº 233 - mar./abr. 2022 - bimestral. Ano XXI - ISSN 1519.6186.

MESQUIDA, Peri. PEROZA, Juliano. AKKARI, Abdeljalil. A CONTRIBUIÇÃO DE PAULO FREIRE À EDUCAÇÃO NA ÁFRICA: UMA PROPOSTA DE DESCOLONIZAÇÃO DA ESCOLA: Educ. Soc., Campinas, v. 35, n. 126, p. 95-110, jan.-mar. 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde. 9ª edição. Revista e aprimorada em 1992.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação-PENESB-RJ, 05/11/2003.

MÜLLER, Giraldo Jr. INVISIBILIDADE DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA: UM OLHAR PARA O MÉDIO VALE DO ITAJAÍ – SC. EDUCA – Revista Multidisciplinar em Educação, v. 4, nº 8, p. 160-174, mai/ago, 2017. e-ISSN: 2359-2087.

NANQUE. Nemésio Boni. ESCOLAS COMUNITÁRIAS NA GUINÉ-BISSAU: A PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE DE QUITCHENE/BIJIMITA NA CONSTRUÇÃO E MANUTENÇÃO DA ESCOLA COMUNITÁRIA “JORGE VIDA NANQUE” UNILAB-CE, 2024.

NAÇÕES UNIDAS. Right to Education Indicators based on the 4 As - Concept Paper. 2010. Resolução mais recente do Conselho de Direitos Humanos sobre Direito à Educação (8 Jul 2021) <https://undocs.org/A/HRC/47/L.4/Rev.1>

NAMONE, Dabana. A luta pela independência na Guiné-Bissau e os caminhos do projeto

educativo do PAIGC : etnicidade como problema na construção de uma identidade nacional / Dabana Namone – 2014 120 f. ; 30 cm.

NASCIMENTO, Abdias. RAMOS, Guerreiro. RIBEIRO, Joaquim e ESTANISLAU Fischlowitz: Convocação e temário do I Congresso do Negro Brasileiro. Ed Quilombola, Rio de Janeiro 1950.

NASCIMENTO, André José do. MEDEIROS, Ms. Maria da Glória de O FIM DA ESCRAVIDÃO E AS SUAS CONSEQUÊNCIAS: IV Colóquio da História: abordagens disciplinares sobre história da sexualidade de 16 a 19 de novembro de 2010. Universidade Católica de Pernambuco - UNICAP.

NKRUMAH, Kwame. O neocolonialismo e o pan-africanismo. (Mathias Inácio Scherer). O pensamento africano no século XX. José Rivair de Macedo (organizador), 1 edição, São Paulo: outras expressões , 2016. 368p.

NUNES. Georgina Helena Lima. Aquilombamento escolar, práticas revisitadas e possibilidades insurgentes: pedagogias e cirandas “que são de todos nós”. Educação Quilombola: territorialidades, saberes e as lutas por direitos. São Paulo: Jandaíra, 2021.216p. ;25 cm. ISBN 978-65-87113-74-6.

OLIVEIRA, Maxwell Ferreira de. Metodologia científica: um manual para a realização de pesquisas em Administração / Maxwell Ferreira de Oliveira. -- Catalão: UFG, 2011. 72 p.: il.

PEREIRA, Amílcar Araújo. VITTORIA Paolo. A luta pela descolonização e as experiências de alfabetização na Guiné-Bissau: Amílcar Cabral e Paulo Freire. Est. Hist., Rio de Janeiro, vol. 25, nº 50, p. 291-311, julho de 2012.

PICANÇO, Felícia. Juventude por cor e renda no acesso ao ensino superior: Somando desvantagens, multiplicando desigualdades? Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), REVISTA BRASILEIRA DE CIÊNCIAS SOCIAIS - VOL. 30 Nº 88, 2015. Rio de Janeiro – RJ, Brasil. E-mail: felicia@uol.com.br DOI: [http:// dx.doi.org/10.17666/3088145-179/2015](http://dx.doi.org/10.17666/3088145-179/2015).

PIRES. Thula. Direitos humanos e América Latina: Por uma crítica amefricana ao colonialismo jurídico.DOSSIER: EL PENSAMIENTO DE LÉLIA GONZALEZ, UN LEGADO Y UN HORIZONTE. PUC-Rio. 2019.

PIRES, Thula. RACIALIZANDO O DEBATE SOBRE DIREITOS HUMANOS: Limites e possibilidades da criminalização do racismo no Brasil. SUR 28 - v.15 n.28 • 65 - 75 | 2018.

PROENÇA, Wander de Lara. O Método da Observação Participante: Contribuições e aplicabilidade para pesquisas no campo religioso brasileiro. Revista aulas. ISSN 1981-1225 Dossiê Religião N.4 – abril 2007/julho 2007 Organização: Karina K. Bellotti e Mairon Escorsi Valério.

PRODANOV, Cleber Cristiano. Freitas, Ernani Cesar de. Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico / Cleber Cristiano Prodanov, – 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale,2013. Disponível em < <http://www.feevale.br/Comum/midias/8807f05a-14d0-4d5b-b1ad-1538f3aef538/E->

[book%20Metodologia%20do%20Trabalho%20Cientifico.pdf](#)> acesso em 16/03/2023.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. Colégio Estadual Quilombola Diogo Ramos. João Surá - Adrianópolis/Paraná, 2022.

PIKETTY, Thomas. Una breve história de la igualdad: A ECONOMIA DA DESIGUALDADE TRADUÇÃO DE ANDRÉ TELLES REVISÃO TÉCNICA DE MONICA BAUMGARTEN DE BOLLE. Copyright © Éditions La Découverte, Paris, França, 2014.

QUIJANO, Aníbal. ¿Colonialidad Del Poder, Eurocentrismo y America Latina?. In: Colonialidad del Saber, Eurocentrismo y Ciencias Sociales. Buenos Aires: CLACSO-UNESCO, pp. 201-246, 2000.

RAEDERS, Georges. O inimigo cordial do Brasil: o conde de Gobineau no Brasil. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

REPÚBLICA DA GUINÉ – BISSAU. Assembleia Nacional Popular: Constituição da República. Bissau, 1996. Disponível na <file:///C:/Users/casas/Downloads/constituicaoguine.pdf>> acesso dia 15/06/2020.

_____. Ministério da educação nacional, ciência, Juventude e dos Desportos: Lei de Bases do Sistema Educativo, Bissau, 21 de maio 2010, p.1-27. Disponível em <<http://sociologia.ihl.unilab.edu.br/wp-content/uploads/2018/08/GUIN%C3%89-BISSAU-1.pdf>> acesso 22/07/2020.

_____. Elementos do Diagnóstico do Sistema Educativo: (RENASSE) Margem de manobra para o desenvolvimento do sistema educativo numa perspectiva de universalização do ensino básico e de redução da pobreza. Bissau, fev. 2009.

_____. Instituto Nacional de Estatística, Ministério da Economia do Plano e da Integração Regional: Recenseamento Geral Da População e Habitação, Guiné-Bissau, 2009, III RGPH Educação e Escolarização.

QUEIROZ, Danielle Teixeira. VALL, Janaina. SOUZA, Ângela Maria Alves e. VIEIRA. Neiva Francenely Cunha. Observação participante na pesquisa qualitativa: Conceitos e aplicações na área da saúde. R Enferm UERJ, Rio de Janeiro, 2007, abr/jun; 15(2):276-83.

RIBEIRO, Gessica Ramos Lucas. Educação no campo e a valorização do meio rural como espaço de aprendizagem: Ibaiti. Universidade Federal do Paraná - Setor Rural. 2014.

ROQUE, Sílvia (2018), 3 de Agosto de 1959, Massacre de Pidjiguiti, Bissau, in Miguel Cardina e Bruno Sena Martins (org.), As Voltas do Passado: A guerra colonial e as lutas de libertação. Lisboa: Tinta-da-China, 33-39.

SANT'ANA, Antônio Olímpio de. História e conceitos básicos sobre o racismo e seus derivados. Especialista em Educação. Superando o Racismo na escola. 2ª edição revisada / Kabengele. Munanga, organizador. – [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 204p.: il.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Direitos Humanos: o desafio da interculturalidade. Revista

Direitos Humanos, Brasília, v. 2, p. 10-18, jun. 2009.

SANTOS, Atenor Junior Pinto dos. LOURÊDO, Gabriela Ferreira. SOUZA, Heloizka Kelly Marques de. Exploração portuguesa na África colonial: cristianismo como forma de dominação e estratégia política dos reis africanos. VIII Encontro Estadual de História. ANPUH, Bahia - Feira de Santana, 2016.

SEMEDO, Maria Odete da Costa Soares: As Mandjuandadi: cantigas de mulher na Guiné-Bissau: da tradição oral à literatura. Belo Horizonte, 2010. Disponível em <
http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Letras_SemedoMO_1.pdf> acesso 24/07/2020.

_____. Direito à educação. Bissau, 2008.
http://www.dhnet.org.br/redes/guinebissau/semedo_educacao_como_direito.pdf.

SEIDE, Tiago. E-Global, notícias em português: Guiné-Bissau, mais de 29% das crianças em idade escolar estão fora do sistema educativo. Portugal, 06/08/2019.

SILVA, Edna Lúcia da; MENEZES, Estera Muszkat. Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação. 4ª ed, Florianópolis, 2005.

SILVA, Fabiane Moreira da. Escolas para Quilombolas: Identidade, territorialidade no colégio estadual quilombola Diogo Ramos e na escola municipal do campo Augusto Pires de Paula. Curitiba, 2020.

SILVA, Natalino Neves da. Qual é o valor do ensino médio? Experiência social e escolar de jovens negros(as) e brancos. 1.ed. Curitiba: Appris, 2019.

SILVA, Natalino Neves. SANTOS, Adilson Pereira dos. REIS, Jane Maria dos Santos. Assistência Estudantil e Ações Afirmativas: um estudo das condições materiais e simbólicas. Revista Educ. Soc., Campinas, v. 42, e254841, 2021. <https://doi.org/10.1590/ES.254841>.
SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOUSA, Ricardo Alexandre Santos de. A extinção dos brasileiros segundo o Conde de Gobineau. Revista Brasileira de História da Ciência, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, jan/jun 2013, p. 21-34.

SOUZA, Dávila Carolina Inácio de. Ações afirmativas para a população negra do ensino superior no Brasil, Colômbia e Uruguai enquanto instrumento promotor de inclusão social. Camboriú, Santa Catarina, 2023.

SOWELL, Thomas. Ação afirmativa ao redor do mundo: um estudo empírico sobre cotas e grupos preferenciais. 2017. ISBN 978-85-8033-291-9. Editora, Livraria e Distribuidora Ltda. Rua França Pinto, 498 · São Paulo SP · 04016-002. Caixa Postal: 45321 · 04010-970 · Telefax: (5511) 5572 5363

TEIXEIRA, Ricardino Jacinto Dumas. O Conceito de Sociedade Civil: um debate a partir do contexto da Guiné-Bissau. Estudo de Sociologia. Revista do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da EFPE, v.15, n 2, p.161-180, Recife, 2009. Disponível em:
<http://www.didinho.org/Arquivo/OCONCEITODESOCIEDADECIVIL.pdf>.

THOMPSON, Paul. História oral e contemporaneidade. *História Oral*, 5, 2002, p. 9-28.

THORNTON, John. A África e aos africanos na formação do mundo atlântico 1400-1800.

TORRES, Nelson Maldonado. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico* / organizadores Joaze Bernardino-Costa, Nelson Maldonado Torres, Ramón Grosfoguel. -- 1. ed. -- Belo Horizonte : Autêntica Editora, 2018. (Coleção Cultura Negra e Identidades).

UNESCO. Avaliação Sumativa da Iniciativa "Escolas Amigas das Crianças (EAC)" na Guiné-Bissau (2011-2019). Relatório Final. Guiné-Bissau. Janeiro de 2020.

UNICEF. Programa Nacional da Guiné-Bissau do UNICEF 2022-2026. Compilação de: Ruth Ansah Ayisi. Conceção de Aïchatou Orou Bade Voluntária da ONU.

VANSINA, Jan. ISAACMAN, Allen. Iniciativas e resistência africanas na África central, 1880-1914. *História geral da África, VII: África sob dominação colonial, 1880-1935* / editado por Albert Adu Boahen. – 2.ed. rev. – Brasília : UNESCO, 2010. 1040 p. ISBN: 978-85-7652-129-7.

VIEIRA TÉ, Ginelsa Nelson. Lugar da Mulher é Onde Ela Quiser: Participação das Mulheres na Política em Perspectiva Comparada Guiné-Bissau E Cabo-Verde (1991-2018). UNILAB, ACARAPE, Ceará, 2018.

YOUNA, Albate. SOUZA, Kaline Araujo Mendes de. Português na Guiné-Bissau: sobre o estatuto da língua, seu ensino e formação docente. UNILAB/CEARÁ, 2018.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In. CANDAU, Vera Maria (Org.). *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-43.

Walter D. Mignolo. Pensamento descolonial: desapego e abertura: Um manifesto. *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* / compiladores Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel. - Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.