



**UNILAB**

**UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL  
DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
INSTITUTO DE DESENVOLVIMENTO RURAL  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOBIODIVERSIDADE E  
TECNOLOGIAS SUSTENTÁVEIS (PPGSTS)**

**UILBONHE VICTOR IMBALI**

**A INTEGRAÇÃO DOS SABERES TRADICIONAIS AGRÍCOLAS GUINEENSES NO  
CURRÍCULO DO CURSO DE AGRONOMIA DA UNILAB**

**REDENÇÃO, CE**

**2025**

**UILBONHE VICTOR IMBALI**

**A INTEGRAÇÃO DOS SABERES TRADICIONAIS AGRÍCOLAS GUINEENSES NO  
CURRÍCULO DO CURSO DE AGRONOMIA DA UNILAB**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociobiodiversidade e Tecnologias Sustentáveis (PPGSTS) da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, como parte dos requisitos para a obtenção do título de mestre.

Linha de pesquisa: Sociobiodiversidade e Sustentabilidade.

Orientadora: Profa. Dra. Geranilde Costa e Silva.

**REDENÇÃO, CE**

**2025**

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira  
Sistema de Bibliotecas da UNILAB  
Catalogação de Publicação na Fonte.

---

Imbali, Uilbonhe Victor.

I32i

A integração dos saberes tradicionais agrícolas guineenses no currículo do Curso de Agronomia da Unilab / Uilbonhe Victor Imbali. - Redenção, 2026.

92f: il.

Dissertação - Curso de Sociobiodiversidade e Tecnologias Sustentáveis, Programa De Pós-graduação Sociobiodiversidade e Tecnologias Sustentáveis, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Redenção, 2026.

Orientadora: Profa. Dra. Geranilde Costa e Silva.

1. Desenvolvimento sustentável - Saberes tradicionais. 2. Agronomia intercultural - Unilab. 3. Guiné-Bissau. I. Título

CE/UF/BSCA

CDD 338.927

---

**UILBONHE VICTOR IMBALI**

**A INTEGRAÇÃO DOS SABERES TRADICIONAIS AGRÍCOLAS GUINEENSES NO  
CURRÍCULO DO CURSO DE AGRONOMIA DA UNILAB**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociobiodiversidade e Tecnologias Sustentáveis (PPGSTS) da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro- Brasileira, como parte dos requisitos para a obtenção do título de mestre.

Aprovada em: 13 de outubro de 2025.

**BANCA EXAMINADORA**

**Prof.<sup>a</sup> Dra. Geranilde Costa e Silva (Orientadora)**

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB

**Prof. Dr. Aluísio Marquês da Fonseca (Interno ao Programa)**

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB

**Prof. Dr. Luís Carlos Ferreira (Externo ao Programa)**

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB

**Prof.a. Dra. Soraya Giovanetti El-Deir (Externo ao Programa)**

Universidade Federal Rural de Pernambuco

Dedico este trabalho aos meus amados pais,  
Victor Imbali e Isabel Incoque Imbali.

Dedico-o ao meu querido irmão mais novo,  
Abrão Victor Imbali, e a todos aqueles que  
acreditam em mim.

## AGRADECIMENTOS

Mais do que a qualquer outra pessoa, isto é, em primeiro lugar, dirijo o meu maior e mais profundo agradecimento a Deus, Yahweh, "o Todo-Poderoso", pelo dom da vida e por Sua graça e misericórdia em minha vida, uma vez que, sem Ele, nada do que foi feito teria sido possível. "Dele, por Ele e para Ele são todas as coisas; glória, pois, a Ele eternamente. Amém!" (Romanos 11:36).

Meu especial agradecimento ao meu querido pai, Victor Imbali, e à minha querida mãe, Isabel Incoque Imbali, pela instrução e educação de base que me proporcionaram. Agradeço-lhes, ainda, pelas noites de intercessão a Deus em favor da minha vida, tanto enquanto cristão quanto enquanto jovem acadêmico. Expresso minha gratidão à minha estimada orientadora, Geranilde Costa e Silva, pela sábia orientação e por estar sempre presente e disposta a desempenhar, com excelência, o seu papel.

Aos meus irmãos, Timóteo Victor Imbali e Abrão Victor Imbali, pessoas que me estenderam a mão quando eu necessitava e que, embora distantes do ponto de vista geográfico, mantiveram contato constante, dando-me incentivo para eu seguir firme na caminhada acadêmica que venho trilhando.

Ao público-alvo desta pesquisa (estudantes do curso de Agronomia da UNILAB), agradeço pela participação, colaboração e sinceridade ao responderem os questionários durante as entrevistas realizadas. Não posso esquecer os colegas da turma, pelo momento de partilha e aprendizagem. Não menos importante, agradeço à banca examinadora, na pessoa do Prof. Dr. Aluísio Marquês da Fonseca, do Prof. Dr. Luís Carlos Ferreira e da Dra. Soraya Giovanetti El-Deir, pelas sugestões e recomendações apresentadas no exame de qualificação, bem como na defesa deste trabalho, as quais foram de suma importância e contribuíram substancialmente para o seu aprimoramento. Registro também o meu reconhecimento aos meus amigos Ângelo Jamilo, Alberto Duturna e outros, pela motivação e pelo encorajamento.

Minha gratidão à Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FUNCAP) pela concessão da bolsa de estudo, a qual tem sido fundamental para o desenvolvimento da pesquisa, bem como para a minha permanência no Brasil como estudante estrangeiro (guineense). Por fim, agradeço aos meus familiares e a todos aqueles que, de alguma forma, direta ou indiretamente, contribuíram e continuam contribuindo para o meu crescimento acadêmico.

"Ebenézer" (1 Samuel 7:12: até aqui o Senhor me ajudou).

Tanto o saber tradicional quanto o saber científico tecem caminhos de valor igualmente magnífico: um guarda a memória; o outro, a inovação. Juntos, iluminam a vida e a nossa educação.

(Imbali, V.U., 2025)

Logo, o conhecimento isolado é não apenas limitado e cego, mas também negligente e egoísta, pois não se preocupa com o outro nem o valoriza.

(Souza e Silva, 2021)

## RESUMO

Esta dissertação analisa como o curso de Agronomia da Universidade da Integração Internacional Afro-Brasileira integra os saberes agrícolas tradicionais guineenses em seu currículo, à luz da proposta institucional de uma formação intercultural. Parte-se do pressuposto de que, sendo a UNILAB uma universidade voltada à integração entre países da CPLP, espera-se que sua formação agrônoma contemple a diversidade dos sistemas agrícolas existentes nesses contextos, valorizando práticas, conhecimentos e realidades distintas. No caso da Guiné-Bissau, destaca-se que os sistemas agrícolas são predominantemente tradicionais, baseados em saberes ancestrais transmitidos entre gerações, o que justifica o enfoque da pesquisa no âmbito tradicional como expressão central da realidade agrícola guineense. Para alcançar os objetivos, adotou-se uma abordagem interdisciplinar, de natureza mista, articulando contribuições das ciências ambientais, sociais e agrárias. O percurso metodológico incluiu revisão bibliográfica, análise documental do PPC e da matriz curricular, observação de campo e entrevistas semiestruturadas com estudantes do curso. A análise dos dados permitiu identificar limites e potencialidades da proposta formativa quanto à integração desses saberes. Os resultados evidenciam que, embora o PPC proponha a articulação entre os sistemas agrícolas dos países integrantes da UNILAB, essa diretriz se materializa predominantemente no plano teórico. Na prática, o currículo e os conteúdos ministrados permanecem centrados no contexto brasileiro, com limitada inserção das realidades agrícolas guineenses e de outros países. Observa-se, ainda, a ausência de componentes curriculares específicos e de ações extensionistas voltadas à integração sistemática do contexto agrícola da Guiné-Bissau. Apesar dessas lacunas, identificam-se iniciativas pontuais de docentes e o reconhecimento, por parte dos estudantes, da relevância do estudo desses sistemas para um ensino contextualizado. Conclui-se que a consolidação de uma formação agrônoma intercultural, no caso do curso de Agronomia da UNILAB, que visa contemplar realidades diversas, exige o fortalecimento de políticas institucionais, a revisão curricular e uma maior articulação entre teoria e prática, de modo a promover a integração efetiva dos sistemas agrícolas a ela associados e, particularmente, dos saberes tradicionais agrícolas no contexto guineense no âmbito do processo formativo.

**Palavras-chave:** interculturalidade e sistemas agrícolas; saberes tradicionais; currículo; políticas institucionais; formação acadêmica.

## ABSTRACT

This dissertation analyzes how the Agronomy course at the University of International Integration of Afro-Brazilians integrates traditional Guinean agricultural knowledge into its curriculum, in light of the institutional proposal for intercultural education. It is based on the assumption that, since UNILAB is a university focused on integration between CPLP countries, its agronomic training is expected to encompass the diversity of agricultural systems existing in these contexts, valuing distinct practices, knowledge, and realities. In the case of Guinea-Bissau, it is noteworthy that agricultural systems are predominantly traditional, based on ancestral knowledge passed down through generations, which justifies focusing the research on the traditional sphere as a central expression of Guinean agricultural reality. To achieve the objectives, an interdisciplinary, mixed-methods approach was adopted, articulating contributions from environmental, social, and agricultural sciences. The methodological approach included a literature review, document analysis of the course's Pedagogical Project (PPC) and curriculum matrix, field observation, and semi-structured interviews with students. Data analysis allowed for the identification of limitations and potential of the proposed training program regarding the integration of this knowledge. The results show that, although the PPC proposes the articulation between the agricultural systems of the UNILAB member countries, this guideline is predominantly materialized in theory. In practice, the curriculum and the content taught remain centered on the Brazilian context, with limited inclusion of the agricultural realities of Guinea-Bissau and other countries. Furthermore, there is a lack of specific curricular components and extension activities aimed at the systematic integration of the agricultural context of Guinea-Bissau. Despite these gaps, there are some initiatives by teachers and recognition by students of the relevance of studying these systems for contextualized teaching. It is concluded that the consolidation of an intercultural agronomic education, in the case of the Agronomy course at UNILAB, which aims to encompass diverse realities, requires the strengthening of institutional policies, curricular revision, and greater articulation between theory and practice, in order to promote the effective integration of the agricultural systems associated with it and, particularly, of traditional agricultural knowledge in the Guinean context within the training process.

**Keywords:** interculturality and agricultural systems; traditional knowledge; curriculum; institutional policies; academic training.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> – Mapa administrativo da Guiné-Bissau, destacando as oito regiões administrativas e o Setor Autônomo (SAB) .....	22
<b>Figura 2</b> – UNILAB, Campus das Auroras.....	36
<b>Figura 3</b> – Cabeçalho dos questionários aplicados aos estudantes .....	41
<b>Figura 4</b> – Espaço preparado para cultivo de n'pampam.....	48
<b>Figura 5</b> – Criança vigiando cultivo de n'pampam.....	49
<b>Figura 6</b> – Mulher colhendo arroz de npampam.....	50
<b>Figura 7</b> – Local para cultivo de arroz de água salgada.....	52
<b>Figura 8</b> – Pequenos diques e compartimentos na bolanhas de água doce .....	55
<b>Figura 9</b> – Jovens fazendo lavoura na bolanha (cultura de arroz inundado).....	56
<b>Figura 10</b> – Mulheres transplantando arroz (cultura de arroz inundado).....	57

## LISTA DE GRÁFICOS

- Gráfico 1** – Quantidade de respostas da questão 1, em percentagem, divididas em grupos ... 63
- Gráfico 2** – Quantidade de respostas da questão 2, em percentagem, divididas em grupos ... 67
- Gráfico 3** – Quantidade de respostas da questão 3, em percentagem, divididas em grupos ... 71

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Súmula das principais ideias dos participantes frente às questões.....	61
<b>Quadro 2</b> – Respostas da questão 1, tabuladas e divididas em grupos .....	62
<b>Quadro 3</b> – Respostas da questão 2, tabuladas e divididas em grupos .....	67
<b>Quadro 4</b> – Respostas da questão 3, tabuladas e divididas em grupos .....	70

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- BDTD** - Banco de Dados Brasileiro de Teses e Dissertações
- CAPES** - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CE** - Ceará – (estado brasileiro)
- CEP** - Comitê de Ética de Pesquisa
- CPLP** - Comunidade de Países de Língua Portuguesa
- DSIBIUNI** - Diretoria do Sistema de Bibliotecas da
- PAIGC** - Partido para Independência de Guiné e Cabo Verde
- PALOP** - Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa
- PANC** - Plantas Alimentícias Não-Convencionais
- PNPCT** - Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais
- PNPC** - Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais
- PNUMA** - Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente
- PPP** - Projeto Político Pedagógico
- SAB** - Sector Autónomo de Bissau
- SAT** - Sistema agrícola tradicionais
- SECragi** - Secretaria de Registro Acadêmico, Arquivo e Gestão da Informação
- TCLE** - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
- UNESCO** - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
- UNILAB** - Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>15</b>
1.1	OBJECTIVO .....	18
1.1.1	<b>Objetivo geral</b> .....	<b>18</b>
1.1.2	<b>Objetivos específicos</b> .....	<b>19</b>
1.2	CONTEXTUALIZAÇÃO DA GUINÉ-BISSAU .....	19
<b>2</b>	<b>FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	<b>23</b>
2.1	POVOS E COMUNIDADES TRADICIONAIS – CONCEITOS: TRADICIONAL E POPULAÇÃO TRADICIONAL.....	23
2.1.1	<b>Transmissão de conhecimento tradicional</b> .....	<b>25</b>
2.1.2	<b>Desafios para a integração dos saberes tradicionais no currículo escolar</b> .....	<b>27</b>
2.1.3	<b>Por um currículo que inclua os povos tradicionais e seus saberes</b> .....	<b>31</b>
<b>3</b>	<b>METODOLOGIA</b> .....	<b>36</b>
3.1	CAMPO DE PESQUISA .....	36
3.2	PRESUPOSTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	37
3.3	PROCEDIMENTO DE COLETA E REGISTRO DE DADOS .....	40
3.4	PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DE DADOS .....	43
<b>4</b>	<b>DESCRIÇÃO DO SISTEMA AGRÍCOLA TRADICIONAL GUINEENSE: CONTEXTO E PRÁTICA</b> .....	<b>45</b>
4.1	ORIZICULTURA NA GUINÉ-BISSAU: O CASO ESPECÍFICO DO GRUPO ÉTICO BALANTA .....	46
4.2	CULTIVO DE N’PAMPAM .....	47
4.3	CULTIVO DE ARROZ DE BOLANHA .....	50
4.3.1	<b>Arroz de de bolanha de água salgada</b> .....	<b>50</b>
4.3.2	<b>Arroz de bolanha de água doce</b> .....	<b>52</b>
4.4	PRINCIPAIS TÉCNICAS E PROCEDIMENTOS PARA O CULTIVO DE ARROZ DE BOLANHA .....	53
<b>5</b>	<b>ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS</b> .....	<b>59</b>
5.1	AVALIAÇÃO DO CURRÍCULO E DO PCC DA AGRONOMIA DA UNILAB .....	59
5.2	ANÁLISE DAS RESPOSTAS ÀS QUESTÕES DO QUESTIONÁRIO.....	60
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>74</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>76</b>
	<b>APÊNDICE A</b> .....	<b>85</b>
	<b>APÊNDICE B</b> .....	<b>88</b>
	<b>ANEXO A</b> .....	<b>90</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, os estudos sobre povos e comunidades tradicionais têm ganhado crescente destaque no cenário acadêmico e político internacional. Esse movimento se intensifica a partir de marcos normativos e declarações que reconhecem a importância desses grupos na preservação da biodiversidade e na manutenção de práticas culturais e produtivas sustentáveis. Entre esses marcos, destaca-se a recomendação da UNESCO de 1989, que trata da salvaguarda da cultura tradicional e popular, estabelecendo diretrizes para sua proteção e valorização (Souza; Silva, 2021).

Posteriormente, foi promulgada a Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas, resultado de intensos debates acadêmicos e políticos acerca do reconhecimento dos direitos culturais, territoriais e dos conhecimentos dos povos tradicionais. Esse processo consolidou, em nível global, a participação dessas comunidades em fóruns internacionais, bem como a articulação entre movimentos sociais e pesquisadores, reforçando sua visibilidade e legitimidade no debate sobre desenvolvimento, cultura tradicional e meio ambiente (ONU, 2007).

Nesse contexto, os povos tradicionais passam a ser reconhecidos não apenas como detentores de conhecimentos específicos, mas também como agentes fundamentais na preservação dos ecossistemas e na promoção de práticas sustentáveis. Conforme aponta Castro (1998), tais grupos desempenham papel essencial na conservação ambiental, sendo frequentemente considerados guardiões de saberes ancestrais e de formas de interação equilibrada com a natureza.

Ainda que os saberes tradicionais tenham conquistado maior legitimação formal por organismos internacionais, em razão de sua relevância para a sustentabilidade e a diversidade epistemológica, sua inserção no contexto acadêmico permanece limitada (Batista, 2010). Em particular, no campo da formação em Agronomia, evidencia-se a necessidade de maior articulação entre os conhecimentos científicos e os saberes oriundos de práticas tradicionais.

A incorporação de saberes ao currículo constitui uma abordagem relevante no campo educacional, especialmente no que se refere à construção de processos formativos mais inclusivos. Nesse contexto, destaca-se a importância de considerar diferentes formas de conhecimento na organização curricular, de modo a aproximar o ensino das realidades socioculturais dos estudantes.

A integração de saberes tradicionais apresenta-se como uma perspectiva que valoriza

a coexistência e o diálogo entre distintos conhecimentos, contribuindo para a construção de uma formação acadêmica mais plural.

Dessa forma, o currículo pode ser compreendido como um espaço de articulação entre diferentes saberes, refletindo a diversidade cultural e social presente no ambiente educativo. Entretanto, a inserção desses conhecimentos ainda se apresenta como um processo em desenvolvimento, envolvendo desafios de ordem estrutural e institucional que restringem sua implementação nas práticas pedagógicas.

Nesse sentido, a efetivação de propostas que integrem diferentes saberes ao currículo relaciona-se a transformações nas políticas educacionais e na organização curricular. Assim, é necessário considerar a realidade dos estudantes, valorizando suas experiências, contextos e diferentes formas de compreender o mundo no processo formativo.

Uma formação crítica em Agronomia pode contribuir para o processo de transformação social, ao reconhecer e valorizar os saberes tradicionais e as práticas desenvolvidas pelas comunidades ao longo do tempo.

Esta pesquisa, desenvolvida em nível de pós-graduação (mestrado), tem como objetivo analisar a inserção dos saberes tradicionais guineenses no curso de Agronomia da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), à luz das diretrizes institucionais que orientam uma formação intercultural. Parte-se do pressuposto de que o processo formativo deve dialogar com a diversidade de contextos socioculturais e epistemológicos, especialmente em uma universidade comprometida com a integração entre países da CPLP.

A relevância desta investigação reside, portanto, na necessidade de examinar a efetiva integração dos saberes agrícolas tradicionais guineenses no currículo do curso de Agronomia da UNILAB. Para isso, são considerados diferentes níveis de análise, incluindo documentos institucionais, componentes curriculares, projetos de extensão e a percepção dos estudantes. A partir dessa abordagem, busca-se contribuir para o fortalecimento de uma formação agrônoma intercultural, coerente e comprometida com os objetivos institucionais pré-estabelecidos.

A UNILAB é uma instituição de ensino superior brasileira que reúne estudantes e docentes de países da CPLP, como Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, São Tomé e Príncipe, Timor-Leste e outros, além do Brasil, configurando-se como um espaço acadêmico marcado pela diversidade sociocultural e pela internacionalização solidária.

Nesse contexto, a formação em Agronomia na UNILAB visa conjugar e estudar a diversidade de sistemas agrícolas presentes nesses países, considerando práticas concretas desenvolvidas pelos agricultores e respeitando as especificidades de cada contexto, incluindo a

agricultura familiar brasileira, com destaque para os agricultores do Maciço de Baturité, conforme previsto em seu Projeto Pedagógico:

A UNILAB se propõe a ser uma universidade internacional envolvendo alunos e professores de vários países, especialmente os que compõem a CPLP. Dessa forma, o foco da formação agrônômica proporcionada pela UNILAB deverá ser o conjunto de sistemas agrícolas existentes em todos esses países, os sistemas agrícolas reais, conduzidos por pessoas e considerando as particularidades dos agricultores de cada um desses países e, no caso brasileiro, dos agricultores familiares em geral e aqueles do Maciço de Baturité em particular (UNILAB, 2018, p. 13).

Além de seu compromisso em conjugar e estudar os diversos sistemas agrícolas existentes nesses países, a política de ensino do curso de Agronomia está fundamentada na interdisciplinaridade, na flexibilização curricular, no diálogo intercultural e na articulação entre teoria e prática, compreendendo o processo educativo a partir da inserção do sujeito em sua trajetória histórica e em seu contexto social, como explicitado:

A política de ensino do curso de Agronomia da UNILAB está fundamentada na interdisciplinaridade, flexibilização curricular, diálogo intercultural e interação teoria-prática, e assenta-se em valores do ensino como prática de liberdade, que vê a educação a partir da contextualização do homem em sua história e realidade social (UNILAB, 2018, p. 14).

Apesar dessa proposta teórica, evidencia-se a necessidade de examinar em que medidas diretrizes se concretizam na matriz curricular e nas práticas formativas. Assim, este estudo volta-se à análise da incorporação dos sistemas agrícolas dos países representados na UNILAB, com ênfase na Guiné-Bissau.

No contexto guineense, os sistemas agrícolas são predominantemente tradicionais, estruturados na agricultura familiar e baseados em saberes transmitidos entre gerações. Esses conhecimentos organizam a dinâmica produtiva e orientam a relação das comunidades com o território.

Nesse sentido, a escolha pelo enfoque nos **saberes agrícolas tradicionais, em vez de “sistemas agrícolas convencionais”** em sentido amplo, justifica-se pelo fato de que, na Guiné-Bissau, não se observa a predominância de modelos agrícolas convencionais ou híbridos, mas sim práticas essencialmente fundamentadas em conhecimentos locais, historicamente construídos e socialmente compartilhados. Assim, ao adotar a perspectiva dos saberes tradicionais, a pesquisa busca evidenciar a centralidade dessas formas de conhecimento no contexto guineense.

Portanto, quando a UNILAB propõe como foco da formação agrônômica o conjunto de sistemas agrícolas existentes nos países da CPLP — entendidos como sistemas reais, conduzidos por pessoas e considerando as particularidades dos agricultores de cada contexto —, isso implica que, no caso da Guiné-Bissau, tal enfoque corresponde diretamente aos saberes

agrícolas tradicionais, uma vez que estes constituem o modelo de produção agrícola predominante no país.

Destaca-se, nesse contexto, o cultivo do arroz pelo grupo étnico Balanta como a principal expressão representativa das práticas agrícolas tradicionais guineenses, sendo reconhecido como um importante patrimônio técnico, cultural e ambiental.

Essa prática evidencia, de forma emblemática, as bases do sistema agrícola do país, ao refletir conhecimentos ancestrais, modos de manejo da terra e relações sustentáveis com o ambiente, constituindo-se como referência central para a compreensão das dinâmicas agrícolas na Guiné-Bissau.

Diante disso, formula-se a seguinte questão de pesquisa: de que maneira a flexibilização curricular e o diálogo intercultural, previstos na política de ensino do curso de Agronomia da UNILAB, têm possibilitado a incorporação de particularidades agrícolas, especialmente os saberes agrícolas tradicionais guineenses, evitando a centralidade do contexto brasileiro na formação?

Para responder essa questão, o estudo fundamenta-se, inicialmente, em uma abordagem teórica que discute os conceitos de povos tradicionais e de tradição, abordando a transmissão de conhecimentos ancestrais nesse contexto, além de analisar os desafios para a integração dos saberes tradicionais no currículo escolar e apresentar uma perspectiva inclusiva, orientada para um currículo que contemple esses povos e seus saberes.

Em seguida, descreve práticas agrícolas tradicionais da Guiné-Bissau, com ênfase nos saberes tradicionais do grupo Balanta, particularmente no cultivo do arroz.

Por fim, analisa documentos institucionais, como o Projeto Pedagógico do Curso, a matriz curricular e demais documentos, bem como dados das entrevistas com estudantes, a fim de identificar o nível de integração desses saberes, além de possíveis lacunas e perspectivas de aprimoramento.

## 1.1 OBJECTIVO

### 1.1.1 Objectivo geral

Analisar de que modo o curso de Agronomia da UNILAB aborda a integração dos saberes agrícolas tradicionais guineenses em seu currículo, contribuindo para o avanço de uma ciência agrícola de caráter intercultural.

### 1.1.2 Objetivos específicos

Descrever as práticas e técnicas agrícolas de cultivo do arroz na Guiné-Bissau, a partir dos conhecimentos do grupo étnico Balanta, enquanto expressão dos saberes tradicionais locais.

Avaliar de que modo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Agronomia da UNILAB dialoga com a matriz curricular, verificando em que medida os sistemas agrícolas guineenses estão integrados ao currículo.

Investigar a existência de componentes curriculares e/ou projetos de extensão universitária vinculados ao curso de Agronomia que promovam estudos e práticas relacionadas aos saberes tradicionais, com foco no contexto agrícola guineense.

Analisar como o curso de Agronomia da UNILAB articula os contextos agrícolas guineense e brasileiro, com ênfase no Maciço de Baturité (CE), bem como as possibilidades e limitações da integração dos saberes agrícolas tradicionais guineenses ao currículo.

## 1.2 CONTEXTUALIZAÇÃO DA GUINÉ-BISSAU

O atual território, hoje conhecido como a República da Guiné-Bissau, era denominado Guiné Portuguesa, em razão da invasão e da colonização promovidas por Portugal, que perduraram por mais de quatro séculos (Fuma, 2021).

Geograficamente, o país possui uma superfície total de 36.125 km<sup>2</sup> e localiza-se entre a linha do Equador e o Trópico de Câncer. Trata-se de um país predominantemente plano, situado na costa ocidental africana, fazendo fronteira ao norte com o Senegal, ao sul e leste com a República da Guiné, sendo banhado a oeste pelo Oceano Atlântico (Pereira, 2008).

O espaço geográfico da República da Guiné-Bissau está dividido em duas partes: uma parte continental, com área de 34.625 km<sup>2</sup>, e outra parte insular, com área de 1.500 km<sup>2</sup>, constituída pelo arquipélago dos Bijagós (ilhas di Bidjugó), que compreende mais de 80 ilhas e ilhéus, dos quais apenas cerca de 20 são habitados, majoritariamente pelo grupo étnico bijagó (Tavares, 2023).

A capital é Bissau e possui como moeda única o Franco CFA. É uma nação culturalmente rica, constituída por grande diversidade cultural, oriunda de aproximadamente três dezenas de grupos étnicos, entre os quais os Balantas representam um dos grupos étnicos com maior expressividade numérica (Iongna, 2019). A hospitalidade é uma marca distintiva do povo guineense, sendo, inclusive, uma tradição que remonta à Antiguidade (Pereira, 2008).

O país conta com uma população total estimada de aproximadamente 1.544.777 habitantes em 2016, distribuídos em diversos grupos étnicos que compõem a identidade e o mosaico cultural do povo guineense (Có, 2017).

Entre eles, os mais numerosos são os Balantas (27 %), os Fulas (23 %), os Mandingas (12 %), os Manjacos (11 %) e os Papéis (10 %). Os outros 17 % são constituídos pelos Badjarancas, Bagas, Baiotes, Bambarãs, Banhuns, Biafadas, Bijagós, Brames, Cassangas, Cobianas, Conháguis, Felupes, Jalofos, Jaloncas, Jancancas, Landumãs, Mancanhas, Mansoncas, Nalus, Oincas, Pajadincas, Quissincas, Saracolés, Sossos, Sumas, Tandas, Temenés, Tiliboncas, Tomas, Torancas, Uassoloncas, entre outros grupos étnicos não mencionados, inclusive os chamados “cristãos di Djiba”, ou simplesmente Djibas (Pereira, 2008).

Trata-se de uma comunidade formada por pessoas que não pertencem a um grupo étnico específico, sendo resultado da miscigenação entre diferentes grupos étnicos guineenses. Esse grupo vive majoritariamente em Geba, seção do setor administrativo de Bambadinca, na região de Bafatá, situada na província leste do país (idem).

Cada um desses grupos étnicos possui sua própria língua, costumes, tradições, visões de mundo e práticas sociais e políticas, embora existam elementos comuns que os identifiquem como povos guineenses (Uagna, 2017).

No que se refere ao clima, o país apresenta clima tropical, caracterizado por temperaturas elevadas e alta umidade, com dois períodos bem definidos: o chuvoso e o seco. A estação chuvosa inicia-se em meados do mês de maio e termina em meados do mês de novembro, ao passo que a estação seca começa em meados do mês de novembro e se estende até meados do mês de maio (Iongna, 2019).

"A pluviosidade anual varia de 1.200 mm, no interior, a 2.600 mm, no litoral sul, com temperaturas entre 22 °C e 35 °C, potencialidades naturais que, em parte, justificam a longa tradição do país no cultivo do arroz " (Pereira, 2008, p. 34).

A Guiné-Bissau foi a primeira colônia africana sob domínio português a conquistar a independência, após cerca de cinco séculos de presença portuguesa. Tal conquista foi alcançada depois de onze anos de luta armada, conduzida pelo Partido Africano da Independência da Guiné e Cabo Verde (PAIGC) contra o colonialismo português.

Em 24 de setembro de 1973, o movimento de libertação proclamou unilateralmente o Estado da República da Guiné-Bissau. No entanto, o reconhecimento e a aceitação por parte de Portugal ocorreram apenas quase um ano depois, em 10 de setembro de 1974, após o declínio do regime ditatorial em Lisboa decorrente da Revolução dos Cravos, na primavera de 1974

(Cambanco, 2017).

Em termos linguísticos, na Guiné-Bissau, coexistem diversas expressões idiomáticas de base étnica. O português constitui o idioma oficial do país; entretanto, a língua guineense, reconhecida como idioma de unidade nacional, é a mais utilizada no cotidiano da população. É por meio dela que os diferentes grupos étnicos se encontram, comunicam-se e se compreendem, não estando associada a um grupo específico, mas configurando-se como patrimônio cultural imaterial de todo o povo guineense. O português, por sua vez, é empregado principalmente no âmbito institucional, no trabalho e no sistema de ensino. Ainda assim, nas interações cotidianas predomina o uso da língua guineense (Iongna, 2019).

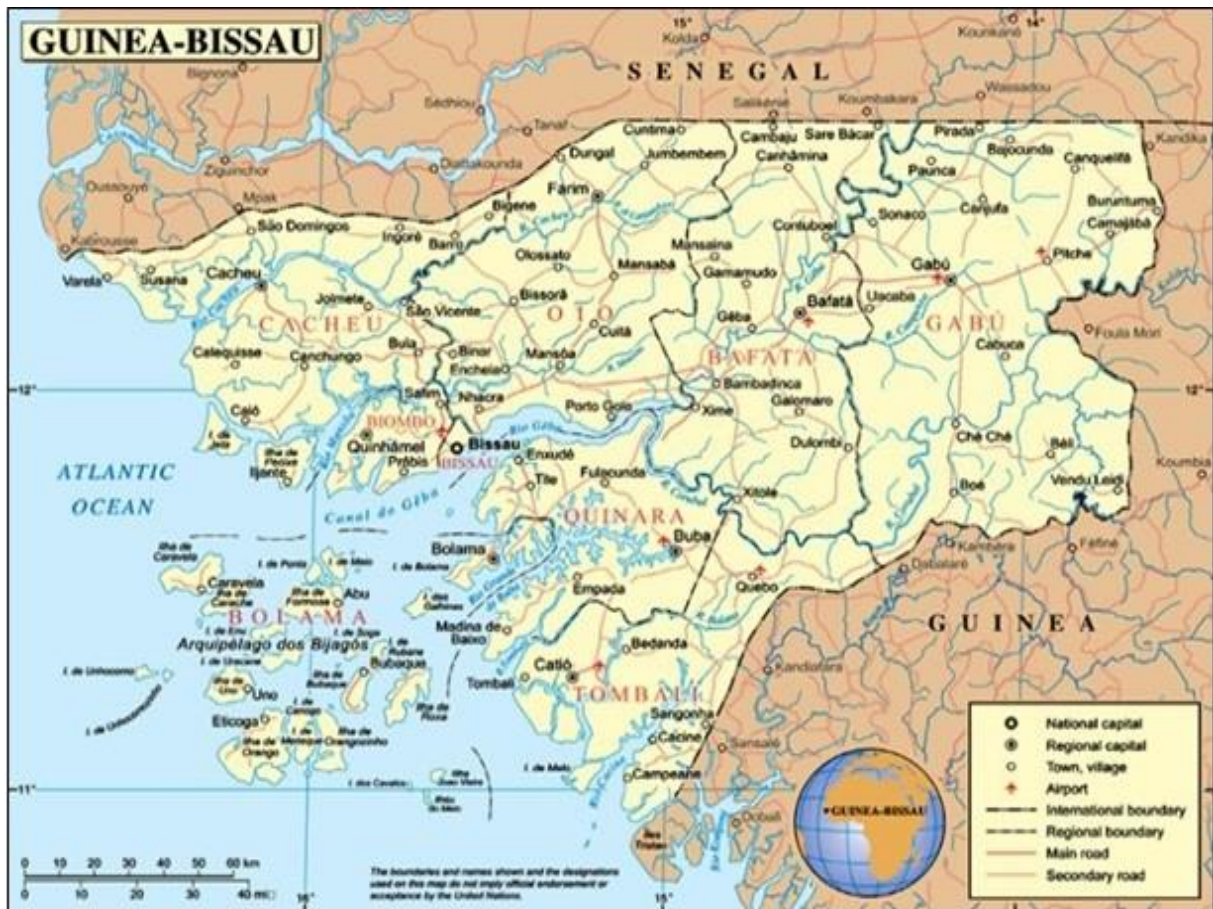
Administrativamente, a Guiné-Bissau é constituída por três províncias: Norte, Sul e Leste, e oito regiões administrativas e um Setor Autónomo de Bissau (SAB), a saber: Bafatá, Biombo, Bolama/Bijagós, Cacheu, Gabu, Oio, Quinara e Tombali. As regiões estão divididas em trinta e seis setores (Figura 1), que se subdividem em seções compostas por tabancas<sup>1</sup> (aldeias), as quais são formadas por moranças<sup>2</sup> (Uagna, 2017).

---

<sup>1</sup> Tabancas (ou *tabankas*) são aldeias ou comunidades rurais tradicionais na Guiné-Bissau, fundamentais para a estrutura social e cultural do país. Representam comunidades com modos de vida coletivos, baseados na agricultura (como o arroz de bolanha), pecuária, hierarquia familiar e preservação ancestral, funcionando frequentemente de forma autônoma e isolada das áreas urbanas.

<sup>2</sup> Moranças são as habitações tradicionais e unidades habitacionais de famílias ampliadas na Guiné-Bissau, formando a base da estrutura social e rural, frequentemente agrupadas em *tabankas* (aldeias). Representam um complexo familiar onde vivem vários domicílios, servindo de núcleo para vivências comunitárias, agricultura, reuniões políticas e práticas culturais.

**Figura 1** – Mapa administrativo da Guiné-Bissau, destacando as oito regiões administrativas e o Setor Autônomo (SAB)



Fonte: Extraído de Rotas de Viagem (2019).

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 2.1 POVOS E COMUNIDADES TRADICIONAIS – CONCEITOS: TRADICIONAL E POPULAÇÃO TRADICIONAL

O debate sobre as comunidades tradicionais vem ganhando atenção e grande destaque no contexto mundial há décadas. De acordo com Chaves et al. (2023, p. 2), “constata-se que os estudos sobre populações tradicionais, em sua maioria, são realizados na área de Antropologia (Cultural e Indígena); contudo, desde meados do século XX, passaram a se espalhar pelas Ciências Humanas e Sociais Aplicadas”.

Nesse sentido, Perrelli (2008) afirma que o termo “tradicional”, quando referido no âmbito do conhecimento tradicional, subentende um significado simbólico carregado de conotação pejorativa. Além disso, o termo implica imobilidade histórica ou um conhecimento menos evoluído.

No entanto, Calegare et al. (2014) consideram que o termo “tradicional”, mais do que sinônimo de arcaico e atrasado, adquire um novo significado para os grupos tradicionais, indicando um processo de construção conjunta pleiteado perante o Estado.

Sob essa perspectiva, ao empregar o termo “tradicional” no sentido de algo relacionado a uma tradição, entende-se, segundo John Scott (2010), que a noção de tradição nas Ciências Sociais não é unívoca, mas possui múltiplos significados, cada um com diferentes implicações políticas.

Além disso, esse conjunto complexo de significados tornou o conceito de tradição um dos conceitos-chave na discussão sobre a modernidade (Anthony Giddens, 1997). De acordo com Luvizotto (2010), muitos compreendem a tradição apenas como um conjunto de hábitos e costumes de caráter repetitivo. No entanto, a tradição deve ser entendida como um processo dinâmico e gradual, e não como algo estático; fundamenta-se no passado e projeta-se no presente, com vistas a orientar o mundo para o futuro.

Dessa forma, podem ser observadas várias formas de se pensar a tradição, e cada comunidade apresenta um conjunto diferente de elementos anteriores para defini-la como tal. Assim, no centro dessa definição está o autorreconhecimento (Anthony Giddens, 1997; Luvizotto, 2010).

Em relação ao conceito de população tradicional, Da Silva (2014) afirma que ele é abrangente e que seu conteúdo efetivo é diversificado, sendo também conceitualmente complexo. Apesar dessa perspectiva mais abrangente, é possível definir as populações

tradicionais a partir de autores como Diegues (1996), Costa Filho e Mendes (2013) e Cañete (2023).

Para esses autores, o que caracteriza as comunidades tradicionais é sua relação simbiótica com o mundo natural, traduzida tanto no modo de vida quanto nos meios de vida, nos territórios em que estão inseridas.

Diegues (1996) afirma que as populações tradicionais se caracterizam por profundo conhecimento ancestral e pela necessidade de uso dos recursos naturais renováveis. Dessa forma, desenvolvem hábitos de convivência comunitária particulares e, por meio do conhecimento aprofundado sobre os ciclos naturais, elaboram diversos sistemas sustentáveis de manejo dos recursos em seus territórios.

De Oliveira et al. (2023) afirmam que os povos originários desempenham papel fundamental na conservação da natureza e na preservação ambiental, com base em práticas sustentáveis e em uma estreita relação com a terra.

Assim sendo, Cañete (2023) define populações tradicionais como aquelas que ocupam o território em que vivem e, ao mesmo tempo, apresentam peculiaridades socioculturais que as diferenciam de outros segmentos sociais mais amplos, sendo marcadas por uma interconexão simbiótica com os ecossistemas. Dessa forma, possuem conhecimentos sobre a natureza, os quais materializam em prol de suas comunidades.

Alinhado ao exposto anteriormente, cumpre destacar que a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais (PNPCT) do Brasil, instituída pelo Decreto nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007, em seu artigo 3º, inciso I, define os povos e as comunidades tradicionais como grupos culturalmente diferenciados que se reconhecem como tais, possuem formas próprias de organização social e ocupam e utilizam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa e econômica. Além disso, utilizam conhecimentos inovadores e práticas geradas e transmitidas pela tradição.

Do ponto de vista de Costa Filho e Mendes (2013), os povos tradicionais são comunidades ocupantes de territórios que reivindicam os espaços tradicionalmente ocupados, independentemente de a ocupação ser durável ou momentânea. Possuem modos de ser e de conviver incompatíveis com os da sociedade em geral, o que os torna portadores de identidades e direitos próprios ou peculiares.

Reforçando as definições apontadas acima, povos e comunidades tradicionais pertencem a grupos de pessoas com uma cultura distinta da maioria da sociedade, que se organizam a partir de sua própria realidade e de sua percepção do mundo.

Procuram terras e territórios, desenvolvem agricultura e agropecuária e, a partir disso, recriam suas tradições, crenças, costumes e modos de vida. Dispõem de um amplo repertório de saberes e utilizam esses conhecimentos em seu benefício de forma racional e sustentável (Habitat para a Humanidade Brasil, 2018).

### **2.1.1 Transmissão de conhecimento tradicional**

As comunidades tradicionais possuem métodos próprios por meio dos quais ensinam e aprendem. Convém destacar que não há um único canal ou método de transmissão e aquisição dos conhecimentos tradicionais, pois esses canais são variados. Sendo assim, raramente se consegue vincular, de maneira estreita, um determinado conhecimento a um único canal de transmissão. O que ocorre é a intersecção entre os canais, nos quais os saberes e conhecimentos podem ser compartilhados e adquiridos; a transmissão acontece naturalmente durante as atividades cotidianas (Perrelli, 2008).

Em vista disso, vários pesquisadores chegaram à conclusão de que os saberes tradicionais são obtidos por meio da participação ativa e do envolvimento prático e cotidiano desses povos, pois é no dia a dia e ao longo de sucessivas gerações que os conhecimentos são renovados, reforçados, remodelados e até mesmo abandonados, em decorrência das circunstâncias sociais e culturais de sua produção, aplicação e transmissão (Perrelli, 2008).

Costa e Quintanilha (2024) argumentam que os saberes tradicionais são difundidos entre os membros de uma mesma comunidade ou de comunidades do entorno. Há sempre troca de informações e, a partir dessa interação mútua, são compartilhados saberes e inspirações fundamentais que promovem a conservação e o uso racional dos recursos naturais, com base na gestão participativa e comunitária.

Nessa perspectiva, segundo Caetano et al. (2021), a transmissão do saber tradicional pode estar vinculada a mitos, valores, princípios e conhecimentos locais. Por isso, os povos tradicionais são capazes de determinar o que pode ser retirado da natureza, mesmo que seja para sua própria subsistência, adotando formas de manejo que respeitam o princípio da preservação dos recursos em seus territórios.

Cabe destacar que, na percepção desses povos, a humanidade é inerente à natureza, uma vez que esta lhes fornece condições para o desenvolvimento de sua cultura. Além disso, é importante colocar em evidência que as comunidades tradicionais, neste caso os povos originários, são exemplos de relações profundas com o mundo natural.

Em virtude da estreita relação com a natureza, conciliam a produção de alimentos com

a preservação da biodiversidade, o que as coloca como modelo de conexões autênticas e sustentáveis com o mundo natural, conforme evidenciado:

Segundo os autores essa transmissão de saberes pode estar interligada com regras, mitos, valores e até o próprio saber local, já que assim podem definir o que pode ser retirado da natureza mesmo que seja para própria subsistência, proporcionando assim suas próprias regras de manejo, inclusive na relação de respeito a natureza, possibilitando assim a preservação. Em virtude da estreita relação com a natureza, as comunidades tradicionais, neste caso os povos originários, são exemplos de relações profundas com a natureza, que lhes permitem garantir a produção de alimentos e a preservação da biodiversidade em seus territórios sagrados, já que [...] a humanidade não está dissociada da natureza (Caetano et al, 2021, p. 02).

A transmissão do conhecimento tradicional é responsabilidade dos mais velhos em relação aos mais novos; assim, cabe a eles transmitir os saberes às gerações seguintes. Por se tratar de um conhecimento predominantemente oral, crianças e jovens aprendem ouvindo e imitando os mais velhos, praticando e compartilhando suas orientações (Perrelli, 2008).

Nesse contexto de transmissão do saber tradicional, é importante compreender que, em cada comunidade, existem diversos saberes que se interconectam, formando um conjunto de “saber-fazer” (conhecimento prático, holístico e ancestral, transmitido de geração em geração).

Cada um desses saberes, considerado separadamente, possui espaços específicos que proporcionam melhores condições para sua compreensão e aquisição. A mata e a roça são alguns desses espaços. A família é considerada o principal canal de transmissão de conhecimentos e ensinamentos socioculturais, bem como de orientação sobre a vida em geral. Conforme Perrelli (2008) argumenta:

A importância da família no ensinamento das tradições [...] cabe aos mais velhos a função de transmitir os conhecimentos aos mais novos. As crianças e os jovens aprendem ouvindo ou imitando os mais velhos. Convém destacar que essa transmissão não se dá de modo informal. Há exigência de lugares específicos para cada tipo de ensinamento. A mata e a roça são alguns deles (Perrelli, 2008, p. 8).

O mesmo autor ressalta, ainda, que os saberes tradicionais são locais, isto é, cada comunidade possui suas próprias peculiaridades e formas de saber e de ver o mundo, as quais se fundamentam em seu modo de viver e em sua realidade histórica e cultural. Esses conhecimentos são empíricos, resultantes de um trabalho intelectual construído ao longo da trajetória histórica de cada comunidade. Para essas comunidades, não há separação entre os mundos físico, social e espiritual; todos coexistem e cada um é tão real quanto os outros.

Considerando o que foi apresentado até aqui, pode-se, de forma sucinta, extrair das citações destacadas alguns atributos dos saberes tradicionais, com base no pensamento de Perrelli (2008), que sugere os seguintes aspectos:

a) A dinâmica e a organização social nas quais os conhecimentos são produzidos,

- experimentados e transmitidos são fundamentais para sua produção e transmissão;
- b) A criação ou a inovação dos conhecimentos tradicionais ocorre em um determinado grupo, em um local ou território específico;
  - c) A forma particular pela qual esses grupos se relacionam com a natureza caracteriza seus saberes tradicionais;
  - d) A transmissão de conhecimentos e saberes ocorre por meio da oralidade e de diversos canais;
  - e) O comprometimento e a aplicabilidade desses conhecimentos são características centrais dos saberes tradicionais;
  - f) A forte confiança neles depositada pelo coletivo comunitário que os produziu caracteriza os saberes tradicionais;
  - g) A necessidade e a exigência intelectual inerentes ao “saber-fazer” comunitário são determinantes para a manutenção dos saberes tradicionais;
  - h) As particularidades e a especificidade do processo de produção e ensino do conhecimento tradicional, isto é, a forma como se dá sua aquisição, seu ensino e sua transmissão, são fundamentais para a preservação desses saberes.

### **2.1.2 Desafios para a integração dos saberes tradicionais no currículo escolar**

De acordo com o sociólogo guineense Miguel de Barros (2020), é indubitável que as escolas não têm conseguido realizar, com êxito, em seu cotidiano, a integração de outros conhecimentos ou saberes. Isso ocorre porque a produção do conhecimento, dentro do espaço acadêmico, em vez de ser inclusiva, tornou-se cada vez mais exclusiva; ou seja, concentra-se essencialmente no conhecimento produzido e adquirido a partir dos livros ou nos próprios espaços acadêmicos.

Dessa forma, a escola não tem conseguido estabelecer, com sucesso, o intercâmbio com outros conhecimentos e saberes, como, por exemplo, aqueles oriundos das comunidades tradicionais. No entanto, os povos tradicionais possuem uma relação de comprometimento com seu espaço natural e cultural, bem como com a reprodução de seu modo de vida. Para tanto, é importante que o sistema educativo seja democrático, multicultural, aberto à diversidade e capaz de incorporar valores, saberes e conhecimentos ancorados em outros contextos — fora da ciência e dentro do contexto dos povos tradicionais (Miguel de Barros, 2020).

Souza e Silva (2021) posicionam-se de maneira contrária à ideia de uma suposta contradição conceitual implícita entre o conhecimento tradicional e o conhecimento científico,

pois, segundo esses autores, não existe contradição entre os dois tipos de conhecimento, já que ambos têm origem em um arranjo significativo de conceitos ou categorias que apresentam relações entre si. Portanto, formam-se tipos independentes de conhecimento: o conhecimento tradicional tem por base os princípios da observação e da significação dos fenômenos, expressos por meio da oralidade, enquanto o conhecimento científico se elabora a partir de técnicas de observação controlada, buscando evidências concretas por meio de métodos organizados pela codificação da escrita.

Tais autores acreditam que o maior desafio para a integração dos saberes tradicionais nos currículos escolares reside na hegemonia da ciência contemporânea, que, ao se colocar como a única forma válida de conhecimento, historicamente rejeita outras formas de saber por não se basearem em métodos científicos. Desconsideram-se, assim, propositalmente outros saberes, o que revela a não aceitação do passado e do legado construído por diversos povos ao longo da história da humanidade.

Segundo Ferreira et al. (2025), constata-se que esses desafios, além de criarem obstáculos, também inibem o reconhecimento, a validade e a importância de diferentes perspectivas alinhadas às origens culturais dos povos tradicionais.

À vista disso, considera-se que as escolas se pautam, muitas vezes, na intolerância e na coerção em relação a outros regimes ou tipos de saber. Entretanto, vale lembrar que o conhecimento científico contemporâneo, consolidado a partir da década de 1950, não surgiu de forma isolada nem espontânea. Pelo contrário, desenvolveu-se a partir das transformações de diversas culturas e conhecimentos existentes desde os tempos mais antigos até os dias atuais (Santos, 2006).

Assim, levando em conta os múltiplos olhares dos autores sobre a realidade dos povos tradicionais e seus conhecimentos marginalizados, percebe-se que esses povos se encontram distanciados do padrão de conhecimento considerado como o único verdadeiro.

Nota-se que os protótipos que respaldam a visão de mundo da sociedade moderna realizam-se de acordo com normas amparadas na escrita e têm por base a padronização científica. Dessa forma, o conhecimento produzido por meio do pensamento científico é promovido como uma verdade universal, ou seja, como se fosse válido para todos e em qualquer contexto, o que leva à rejeição e à não admissão de quaisquer outras formas de conhecimento que não se enquadrem nas intenções pelas quais foi construída a hegemonia da ciência moderna ocidental (Souza; Silva, 2021).

Em contraposição à lógica e à visão que consideram o conhecimento científico ou formal como único e verdadeiro, Loureiro e Silveira (2020) afirmam que a invalidação dos

conhecimentos tradicionais e populares acarreta, sem dúvida, a fragilização da produção cultural desses povos e, além disso, compromete a própria ciência enquanto forma de conhecimento, uma vez que, em certos casos, a ciência necessita dos saberes tradicionais para a compreensão de fenômenos, como nas pesquisas de campo e nas entrevistas que os pesquisadores desenvolvem junto às comunidades tradicionais, em busca de informação e conhecimento.

Esses autores sustentam que, diante dessas evidências, é necessária a afirmação social dos saberes tradicionais invisibilizados, bem como sua articulação com a ciência moderna, de modo a favorecer o diálogo e o intercâmbio entre diferentes formas de conhecimento, para que haja, efetivamente, a valorização de todos os conhecimentos existentes, independentemente de suas origens e, por conseguinte, o respeito aos grupos sociais que os produzem.

Nesse contexto, Batista (2010) informa que, apesar de existirem tentativas de valorização da multiculturalidade presente nas escolas por meio de políticas públicas de educação, é lamentável o que ocorre nas instituições escolares. O fato é que as realidades escolares voltadas às sociedades tradicionais ainda persistem na valorização do conhecimento científico como a única forma válida de conhecimento.

Nessa perspectiva, entende-se que dar voz e lugar de fala aos saberes das tradições, os quais não são contemplados nos livros didáticos nem nos currículos escolares, significa agir de forma crítica frente ao sistema implementado pela ciência moderna ocidental. Esse sistema impõe regras e se manifesta de forma sutil e, muitas vezes, prejudicial, afetando a cultura e os saberes de grupos tradicionais não ocidentais (Miguel de Barros, 2020).

Nesse contexto, Pará et al. (2017) admitem que a valorização do conhecimento tradicional e a relação desse conhecimento com os conteúdos científicos gerais são necessidades identificadas em várias escolas e instituições de ensino.

Para isso, é necessário concordar com Gomes (2024), que salienta a importância de valorizar os povos tradicionais e, ao mesmo tempo, aprender com seus conhecimentos e saberes, incorporando-os em políticas públicas educacionais e em estratégias para a conservação da biodiversidade.

O autor ainda alerta que é imprescindível integrar os saberes tradicionais aos conteúdos das aulas e garantir sua participação efetiva nas tomadas de decisão relacionadas às políticas públicas ambientais que envolvem a comunidade, a partir de uma interação entre saberes.

Assim sendo, a “ecologia de saberes”, formulada por Boaventura de Sousa Santos (2007), é uma proposta que defende a valorização de diferentes formas de conhecimento existentes, abrangendo tanto saberes científicos quanto conhecimentos não científicos,

incluindo os tradicionais e populares, com o objetivo de construir uma visão mais ampla e democrática do mundo, considerando que o conhecimento é plural e heterogêneo.

A “ecologia de saberes” busca promover um diálogo horizontal e sem hierarquização entre conhecimentos de diversos grupos sociais, combatendo a lógica de desqualificação e o apagamento de saberes produzidos por comunidades fortemente marginalizadas no “Sul Global” e, ainda, fomentando a emancipação social e a descolonização epistêmica.

Na “ecologia de saberes”, a intersubjetividade é tão importante quanto complexa, visto que diversas práticas de conhecimento e saberes ocupam espaços e devem ser abordadas sob uma perspectiva inclusiva em diferentes contextos sociais. Por isso, o pressuposto central da “ecologia de saberes” é desconstruir a “monocultura” do conhecimento, perpetuada pela ideia hegemônica da ciência moderna ocidental, reconhecendo a existência de múltiplos saberes e ressaltando a colaboração entre pares para gerar soluções socialmente transformadoras (Boaventura de Sousa Santos, 2007).

Souza e Silva (2021) destacam que a construção de um saber consciente e democrático é fundamental para a preservação e a evolução do conhecimento humano; ou seja, deve haver diálogo entre os conhecimentos. Pois, o conhecimento isolado é limitado e cego, inclinando-se ao egoísmo e à não valorização do outro. No entanto, associar os conhecimentos tradicionais aos currículos escolares pode contribuir significativamente para o avanço do conhecimento como um todo e da educação formal científica.

Apesar dessa perspectiva que visa ao avanço da educação formal, é evidente que a incorporação dos saberes tradicionais, de forma pontual, nas estruturas curriculares tem sido um grande desafio, embora, de modo geral, constitua um elemento determinante para contribuir efetivamente com o bem-estar social e, em particular, com a valorização das comunidades (Santos, 2007).

Em razão disso, Ferreira et al. (2025) afirmam que, de um lado, esse desafio compromete a inclusão dos conhecimentos da tradição no currículo escolar; por outro, a valorização das comunidades e dos diferentes saberes enriquece o aprendizado e incentiva uma educação inclusiva, que respeita as diversidades e identidades particulares dos alunos.

Ainda explicam que esses aspectos chamam atenção para a necessidade urgente de refletir sobre o pluralismo ontológico e epistêmico como alternativa frente aos desafios, tornando os saberes tradicionais parte integrante do currículo escolar e promovendo uma educação mais próxima da realidade dos alunos.

Reiteram que no ambiente acadêmico, a inserção dos saberes tradicionais no currículo escolar representa reconhecimento e respeito à diversidade cultural, permitindo que os alunos

compreendam melhor sua história e cultura e, conseqüentemente, se sintam parte de uma comunidade educacional.

Por isso, Paré et al. (2017) reforçam que, para que haja a integração dos saberes tradicionais nos currículos, ou seja, para que sua implementação se torne uma realidade efetiva, não basta que a sociedade apenas conheça as comunidades tradicionais; é necessário, primeiramente, que essas populações se vejam e se reconheçam dentro da sociedade atual.

Por esse motivo, o conhecimento ocidentalizado e eurocêntrico presente nas escolas formais deve abrir espaço para o diálogo, criando pontos de convergência que unam o conhecimento formal ministrado nas escolas à experiência e à vivência encontradas nas comunidades locais, a fim de que a escola cumpra seu papel como espaço de construção do conhecimento consciente e participativo. Ademais, por ser um espaço apropriado para todos, deve permitir a conexão entre saberes, incluindo aqueles que não são ensinados em sala de aula e as temáticas transversais (Paré et al., 2017).

Acrescentam, ainda, que é necessário um fazer pedagógico no qual a escola seja capaz de identificar os problemas enfrentados pelos estudantes e buscar soluções em conjunto com a comunidade, para que efetivamente se estabeleça um processo de ensino-aprendizagem participativo, uma vez que os estudantes necessitam de um programa educacional que contemple suas histórias e culturas.

Nessa perspectiva, é fundamental discutir a adoção de políticas de ensino democrático, inclusivo e emancipatório. Somente por essa direção será possível, de fato, promover uma aprendizagem contextualizada à realidade de todos, sem exclusão, e um sistema de ensino-aprendizagem que integre o conhecimento da tradição e dos próprios estudantes, relacionando-o aos conteúdos lecionados (Paré et al., 2017).

Assim sendo, é necessário formar o pensamento da pluriversalidade nas instituições de ensino e desfazer certos hábitos ou paradigmas que sustentam a visão de mundo da sociedade moderna, os quais distanciam as comunidades tradicionais do meio acadêmico, dificultando sua integração no processo de ensino-aprendizagem (Da Costa Quinteiro e Fonseca, 2018).

Portanto, um dos vieses alternativos para a democratização do ensino é aceitar os saberes dos povos tradicionais e suas práticas, envolvendo-os no currículo escolar, para que sejam integrados e visíveis no contexto formativo (idem).

### **2.1.3 Por um currículo que inclua os povos tradicionais e seus saberes**

Tratar do *currículo* escolar é falar do caminho a ser seguido, da base sobre a qual

devem estar alicerçados todos os conteúdos programáticos a serem ensinados à turma, tal como a própria etimologia da palavra indica: currículo origina-se do latim *currere*, que significa “rota” ou “direção” (Kelly, 2016). Nesse sentido, como um caminho educativo e formativo, pensar no currículo escolar remete justamente à reflexão sobre o papel e a importância das escolas na formação de seus alunos. Com esse propósito, o objetivo deve ser fundamentado em uma lógica emancipatória e socializadora, capaz de gerar mudanças palpáveis e significativas.

O currículo é orientado por questões sociológicas, políticas e epistemológicas. Embora as questões relativas ao “como” sejam relevantes, elas só adquirem sentido quando articuladas a uma reflexão mais ampla que considere o “porquê” das formas de organização do conhecimento escolar (Moreira e Tadeu, 2013).

Embora não exista norma específica ou mecanismo exclusivo que oriente a construção do currículo escolar — uma vez que este é de livre produção e execução —, sua elaboração depende, em grande medida, da instituição escolar ou universitária, bem como da coordenação do departamento ou da faculdade responsável por sua produção (Kelly, 2016).

Entretanto, é necessário observar tudo o que foi preestabelecido, ou seja, as etapas obrigatórias a serem cumpridas, com base no respeito aos fatores sociais e culturais do contexto em que se insere a universidade, atendendo às normatizações que regem o ensino superior e o curso delineado (Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino – ABMES, 2020).

Além disso, deve-se considerar a inclusão dos diferentes grupos sociais, as vulnerabilidades, os conteúdos formativos e o detalhamento de como e com quais ferramentas o curso pretende conduzir a formação (*idem*)

Nessa mesma linha de pensamento, Aguiar (2021), em sua concepção, entende que o currículo, por ser de caráter social e dinâmico, está em constante transformação e é sujeito a reformulações e redirecionamentos quanto à sua atualização e à inclusão de inovações, promovidas por aqueles que atuam no desenho curricular, no espaço e no tempo. As inovações curriculares trazidas para o contexto do ensino-aprendizagem geralmente são compreendidas como algo destinado a substituir o que é antigo.

Atualmente, o currículo, em diferentes instituições escolares, torna-se uma ferramenta tanto de inclusão quanto de exclusão. Segundo Souza e Silva (2021), o espaço de exclusão não se limita apenas a um aspecto da vida humana ou em dimensões sociais amplas, mas também se estende aos contextos educacionais. É perceptível, portanto, que, apesar da existência de um número considerável de estudantes oriundos de comunidades tradicionais, esse público ainda não encontra, nas universidades, um currículo que aborde suas manifestações socioculturais; daí a importância da inclusão social.

Sob essa ótica, Aguiar (2021), destaca que o currículo é compreendido como um caminho a seguir, entende-se que o problema não reside no contexto nem na construção social do próprio currículo, mas sim nas mãos de quem é confiado o poder de construí-lo e definir o percurso curricular.

Esse ponto de vista corrobora o pensamento de Paré et al. (2017) ao frisar que existem escolas dentro das comunidades tradicionais em zonas rurais; porém, os currículos dessas escolas não contemplam a realidade das comunidades locais. Em vez disso, são, em sua maioria, semelhantes aos do sistema público municipal em geral. Esse fenômeno foi criticado por Perrelli (2008), em seu artigo intitulado “*Conhecimento Tradicional e Currículo Multicultural*”, no qual o autor considera o afastamento dos saberes tradicionais dos currículos como uma prática tendenciosa e hegemônica da ciência moderna.

Nessa esteira, ele designa esse fenômeno como “*monoculturalismo do currículo*”, em que há a pretensão de privilegiar um determinado tipo de conhecimento, geralmente a visão de mundo ocidental, em detrimento de outras visões de mundo. Intenções desse gênero aprisionam, descontextualizam e congelam os saberes, sejam eles tradicionais ou não.

Nesse sentido, a formação dos profissionais e os currículos escolares devem ser elaborados segundo uma nova lógica, a partir de uma perspectiva contrária àquela que os docentes atualmente adotam como modelo de ensino-aprendizagem. Assim sendo, a universidade não deve impedir que o conhecimento acadêmico dialogue com o conhecimento tradicional (Miguel de Barros, 2020).

Para Perrelli (2008), isso convida ao debate e à discussão acerca do “monoculturalismo do currículo” e, portanto, à defesa de um currículo escolar aberto, capaz de contemplar os conhecimentos e saberes das sociedades tradicionais e de outros grupos sociais.

Na opinião de Chaves et al. (2023), “tal discussão alcança relevância acadêmica, tendo em vista a necessidade de ampliar os estudos sobre as referidas populações, assim como os referenciais teórico-práticos que possibilitem uma leitura e subsidiem uma intervenção mais coerente com as necessidades e interesses desses agentes sociais”.

Em diálogo com essa perspectiva, é pertinente destacar a reflexão crítica de Perrelli (2008) acerca do exercício de revisão de suas concepções sobre a escola, o currículo e os saberes das sociedades sem escrita.

Nessa reflexão, o autor salienta que a influência do poder colonial ocidental foi uma das causas do “monoculturalismo do currículo” e, por efeito disso, as universidades, enquanto espaços de produção do conhecimento, têm se convertido também em espaços de produção de identidades e diferenças. Os currículos, em muitos casos, são elaborados a partir de uma

perspectiva marcada por relações de poder e pela subjugação de determinados conhecimentos.

Entretanto, o autor acredita que a abertura à integração e à expressão de outros conhecimentos dentro do currículo constitui uma possibilidade e um potencial instrumento para a emancipação e o fortalecimento dos saberes subalternizados pela ciência ocidental. Nessa perspectiva, explica sua visão ao definir a interculturalidade como a interdependência entre pessoas de culturas diferentes, na qual ambas as culturas se influenciam e se transformam.

Isso porque a interculturalidade não se limita simplesmente ao respeito mútuo entre indivíduos de culturas distintas, mas constitui, antes de tudo, uma necessidade imanente entre culturas diferentes, o que mostra a necessidade de respeito aos diversos saberes entre os povos. A esse respeito, Perrelli justifica, postulando que:

Os Estudos Culturais, de visão pós-crítica e pós-colonial, têm me auxiliado nessa caminhada. Por meio deles, passei a compreender: (1) o processo de colonização e as relações de poder como causas do monoculturalismo do currículo, (2) a identidade e a diferença como construções históricas, (3) a escola como lugar de produção de identidades e diferenças, (4) o conhecimento e o currículo como artefatos que expressam significados construídos social e culturalmente a partir de relações de poder, (5) a abertura do currículo a outras expressões culturais, a outros tipos de conhecimentos e de estilos de ensino e aprendizagem, como instrumento de empoderamento das culturas silenciadas, (6) a interculturalidade como algo que não se reduz à relação respeitosa entre pessoas de culturas diferentes; antes, é uma relação desejada e deliberada, na qual ambas as culturas se influenciam e se modificam, é uma resposta à necessidade de convivência entre distintas culturas (Perrelli, 2008, p. 4).

Nessa compreensão, “o currículo existe, isto é, o conhecimento organizado para ser transmitido nas instituições educacionais passa a ser visto não apenas como implicado na produção de relações assimétricas de poder no interior da escola e da sociedade, mas também como histórico e socialmente contingente” (Moreira e Tadeu, 2013, p. 28)

Nesse contexto, Dias (2025) ressalta que um currículo contextualizado, inclusivo e resistente visa reconhecer o repertório sociocultural da comunidade na qual está inserido, criando oportunidades para experimentar outras práticas culturais, formas de conhecimento e outros sujeitos. Desse modo, não deve limitar os saberes e a diversidade cultural existentes no ambiente escolar, mas buscar estratégias para atender às particularidades socioculturais dos estudantes.

Por isso, a tarefa de seleção de conteúdos deve, sobretudo, priorizar conhecimentos que atendam às necessidades dos educandos, sem deixar de considerar a realidade social em que estão inseridos, suas necessidades educativas e suas características culturais. Portanto, isso precisa ser instrumentalizado na prática pedagógica como meio de manutenção e promoção de práticas socioculturais nas escolas (Núbia dos Santos, 2009).

Na obra intitulada “*Construção do Currículo e os Desafios da Escola na Sociedade*

*Contemporânea*”, Freitas et al. (2021) evidenciam que a universidade, enquanto parte da sociedade, precisa buscar mecanismos viáveis para contribuir para a formação de seus estudantes. Contudo, as universidades só terão impactos positivos concretos se houver mudanças, sendo o currículo uma das principais, já que tem a responsabilidade de considerar a diversidade presente na escola.

Acredita-se que não é possível formar para a vida ensinando conteúdos que não fazem sentido para os alunos. Nessa lógica, Souza e Silva (2021) constatam que, embora as populações tradicionais representem uma parcela significativa da sociedade, suas presenças ainda não são visíveis, em razão do processo de invisibilização de suas culturas. Portanto, torna-se necessário problematizar essa circunstância e buscar alternativas a esse respeito; nessa direção, é preciso que os currículos estejam comprometidos com os grupos culturais historicamente silenciados.

Os mesmos autores destacam, ainda, a importância de colocar lado a lado os conhecimentos tradicionais e os conhecimentos científicos, pois, quando ambas as visões de mundo forem plenamente integradas em um projeto pedagógico deliberativo que fomente o diálogo intercultural, os currículos se tornarão instrumentos de oportunidade, criando espaços de expressão que envolvam diferentes culturas. Assim, a escola poderá transitar de um currículo que exclui saberes tradicionais para um currículo que incorpora saberes e culturas diversas.

Desse modo, a sala de aula deve ser um espaço democrático e de troca de saberes, em prol de um currículo não excludente. A partir desse ponto de referência, surgirá ampla possibilidade de elaborar projetos pedagógicos e currículos que busquem desconstruir a lógica monocultural do conhecimento no sistema de ensino. Além disso, os currículos devem zelar pela inclusão da pesquisa e do ensino dos conhecimentos ditos “tradicionais” (Perrelli, 2008).

É necessário destacar que, para que existam currículos que incluam os povos tradicionais e seus saberes, Carvalho (2010), em estudo referenciado por Souza e Silva (2021), aponta uma posição com a qual ambos os autores concordam.

Segundo essa perspectiva, é necessário enfrentar alguns desafios, como a promoção da interdisciplinaridade, o desenvolvimento de uma pedagogia intercultural e a luta pela desconstrução das relações de poder no contexto curricular. Nesse sentido, tais saberes devem ser considerados em igualdade com o conhecimento ocidental moderno.

Portanto, reconhece-se que as oportunidades existem e que podem transformar o contexto em que se inserem os currículos escolares. Entretanto, muitas vezes, falta comprometimento, por parte dos agentes formuladores do currículo, com a inclusão desses saberes na escola, bem como iniciativa para dar os primeiros passos rumo a uma educação mais inclusiva e democrática (Souza e Silva 2021).

### 3 METODOLOGIA

#### 3.1 CAMPO DE PESQUISA

Esta investigação foi realizada na Universidade da Integração Internacional Afro-Brasileira (UNILAB), fundada pela Lei nº 12.289, de 20 de julho de 2010, e inaugurada em 25 de maio de 2011, localizada no município de Redenção (CE). A UNILAB é uma instituição brasileira de ensino superior com caráter cooperativo com países da CPLP. A universidade conta com quatro campi principais: o Campus da Liberdade e o Campus das Auroras (ambos em Redenção, Ceará), a Unidade Acadêmica dos Palmares (Acarape, Ceará) e o Campus dos Malês (São Francisco do Conde, Bahia).

A primeira turma do curso de Bacharelado em Agronomia da UNILAB teve início em 2011, sendo esse curso um dos primeiros a integrar as atividades iniciais da universidade. No mesmo ano, foi realizado o primeiro ingresso, no período 2011.1. O curso pertence ao Instituto de Desenvolvimento Rural (IDR) da UNILAB, cuja sede administrativa está localizada no Campus das Auroras, onde também são realizadas as aulas presenciais (Figura 2).

**Figura 2** – UNILAB, Campus das Auroras



**Fonte:** Extraído de Leite (2019).

A UNILAB atua desde 2011, oferecendo diversos cursos na modalidade regular, nos

turnos da manhã e da tarde, e já formou diversos estudantes oriundos de diferentes países da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP). A escolha desta instituição como campo de pesquisa foi motivada por se tratar de uma universidade que atrai estudantes dos países da CPLP, em especial daqueles oriundos dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP).

Além disso, destaca-se que a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira foi criada com a proposta de promover a integração entre o Brasil e os países da CPLP, especialmente no contexto africano. Nesse sentido, a instituição favorece a interação cultural, acadêmico e científico entre estudantes de diferentes nacionalidades.

### 3.2 PRESUPOSTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Para qualquer investigação científica, os métodos de pesquisa são imprescindíveis, pois é por meio deles que se produz conhecimento científico (Souza; Felipe, 2021). Nessa direção, considerando a natureza da pesquisa e a complexidade dos fenômenos sociais envolvidos, tornou-se necessário adotar um método de investigação que contemplasse tal complexidade.

Segundo Souza (2021), nenhum método é superior a outro; o enfoque da pesquisa é que determina os formatos e métodos mais adequados a cada tipo de investigação. Assim, para alcançar os objetivos deste estudo, adotou-se uma abordagem metodológica mista, baseada em conceitos que abrangem diferentes campos do conhecimento, articulando contribuições das ciências ambientais, sociais e agrárias.

De acordo com Amaral (2024), as pesquisas de abordagem mista consistem na combinação de duas abordagens metodológicas, ou seja, na integração dos métodos qualitativo e quantitativo, visando potencializar a produção de resultados.

Mineiro et al. (2022) afirmam que, para além do delineamento da pesquisa, a escolha da abordagem evidencia a identidade do pesquisador e do programa de pesquisa ao qual está vinculado. Além disso, os pesquisadores refletem as concepções de ciência que fundamentam sua área de conhecimento.

Conforme proposto por Souza e Kerbauy (2017), a literatura aponta que a pesquisa mista constitui uma tendência metodológica contemporânea, caracterizando-se como uma abordagem capaz de fornecer mais elementos para observar as múltiplas facetas do fenômeno investigado e atender aos objetivos do estudo.

Assim, para Minayo (1994), os dados quantitativos e qualitativos não são antagônicos;

ao contrário, complementam-se, uma vez que a realidade por eles apreendida é interconectada de forma dinâmica, afastando qualquer dicotomia. Contudo, em determinadas perspectivas teóricas, esses métodos podem apresentar divergências, sobretudo quando confrontados com correntes como por exemplo, o positivismo.

Nesse sentido, Mineiro et al. (2022) salientam que a pesquisa de natureza qualitativa é uma abordagem que reconhece a relação do sujeito com o mundo e suas relações sociais, contemplando a subjetividade dos participantes, dos entrevistados e do pesquisador, considerando a impossibilidade de total imparcialidade na interpretação dos dados. Já a pesquisa de natureza quantitativa centra-se no controle dos dados, utilizando instrumentos e técnicas objetivas para analisar as informações obtidas por meio de procedimentos fundamentados na lógica matemática, buscando maior abrangência e generalização.

Entretanto, a pesquisa de natureza mista permite tanto a ampliação da abrangência dos resultados quanto a convergência entre dados quantitativos e qualitativos, favorecendo uma compreensão mais ampla do problema de pesquisa (Machado, 2023). No entanto, é necessário destacar que, embora essa abordagem seja adequada a muitos contextos de pesquisa, ela exige a definição clara de como será conduzida e a delimitação precisa do objeto de estudo, aspectos que se pretende contemplar nesta pesquisa.

Souza e Felipe (2021) ressalta que a pesquisa mista é fundamental por combinar os dados numéricos da abordagem quantitativa com as informações descritivas e interpretativas da abordagem qualitativa, proporcionando uma compreensão mais holística e abrangente do fenômeno investigado. Em virtude disso, a opção pela abordagem mista se justifica pelo fato de que:

Os métodos mistos parecem emergir como o terceiro e novo paradigma na pesquisa científica, alavancando a possibilidade de se obter interpretações mais acuradas, ou, pelo menos, mais completas sobre os fenômenos de investigação [...] os métodos mistos podem ser profícuos aos problemas de investigação científica, uma vez que os objetos de pesquisa da disciplina carregam em si, naturalmente, a densidade de informações a serem exploradas, as quais, por meio desta inovadora abordagem metodológica, podem ser investigadas com maior profundidade, (Oliveira; Magalhães; Matsuda, 2018. p. 7).

O tema estudado foi objeto de reflexão a partir de diversos estudos em diferentes áreas do conhecimento, e as informações foram levantadas por meio de documentos ou materiais de cunho bibliográfico. Segundo De Souza et al. (2021), a revisão bibliográfica preliminar auxilia na delimitação do tema pesquisado, e essa delimitação consiste em estabelecer limites teóricos e externos sobre o objeto da pesquisa.

Portanto, a revisão da literatura foi imprescindível para compreender e analisar as

abordagens de diferentes autores selecionados, os quais contribuíram para a fundamentação teórica do tema e facilitaram a construção deste trabalho de pesquisa, o qual se ampara em trabalhos científicos (livros, artigos, dissertações etc.) que abordam temas correlatos a esta investigação.

Assim sendo, Dorsa (2020, p. 2) afirma que “a revisão de literatura é fundamental para a escrita de um texto científico, independentemente do gênero: uma tese, uma dissertação, um projeto ou a escrita de um artigo científico etc.”

Sobre isso, Bispo Marcelo de Souza (2023) destaca que a revisão de literatura constitui parte essencial da prática da pesquisa científica. Por esse motivo, é necessário reconhecê-la como uma etapa relevante de qualquer investigação, pois apenas revisões criteriosas ou críticas têm potencial de gerar novos conhecimentos e, a partir da análise dos achados, contribuir para a elaboração de um trabalho científico relevante.

Realizou-se também pesquisa de campo. Segundo Boni e Quaresma (2005), essa modalidade possibilita a observação da realidade por meio de entrevistas semiestruturadas, técnica utilizada no trabalho de campo em ciências sociais para coletar dados tanto de caráter objetivo, por meio de censos e estatísticas, quanto de caráter subjetivo, relacionados às atitudes, valores e opiniões dos sujeitos entrevistados.

Portanto, “o pesquisador vai a campo buscando ‘captar’ o fenômeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes” (Godoy, 1995, p. 21).

Piana (2009) sustenta a mesma ideia ao afirmar que a pesquisa de campo é o tipo de investigação que busca dados primários por meio da interação com a população pesquisada. Ela exige do pesquisador um contato mais direto e envolvente. Nesse caso, o pesquisador é fortemente incentivado a ir ao espaço onde o fenômeno ocorre ou está ocorrendo, reunindo as informações necessárias que serão posteriormente documentadas.

Alinhada a essa perspectiva, a entrevista semiestruturada é uma das formas de coleta de dados, inserindo-se em um espectro conceitual mais amplo, que envolve reciprocidade e diálogo, os quais ocorrem no momento da coleta. Nesse sentido, atenção deve ser dada à formulação do roteiro de perguntas, que serve de base para a investigação. Trata-se de um conjunto de questões que deve ser amparado em teorias e hipóteses relacionadas ao tema da pesquisa. Por conseguinte, essas questões podem dar origem a novas hipóteses, surgidas a partir das respostas dos entrevistados (Manzini, 2004).

Desse modo, “a entrevista se diferencia de um diálogo desinteressado pela intencionalidade, uma vez que se trata de uma conversação dirigida a um propósito definido

que não é a satisfação da conversação em si” (Oliveira et al., 2023, p. 218).

Ademais, a entrevista é um processo que envolve uma conversa entre duas pessoas: o(a) entrevistador(a), que busca a informação, e o(a) entrevistado(a), que a fornece. As entrevistas semiestruturadas combinam perguntas fechadas e abertas, seguindo um roteiro orientador com tópicos elaborados a partir de um contexto próximo ao de uma conversa informal, no qual o(a) informante tem a possibilidade de se manifestar sobre as questões colocadas (Boni e Quaresma, 2005).

Em relação aos dados coletados, estes podem ser classificados em primários e secundários. Os dados primários são aqueles que apresentam relação direta com os fatores e fenômenos analisados, ou seja, são coletados especificamente para atender aos objetivos da pesquisa. Os dados secundários, por sua vez, referem-se a informações que não apresentam relação direta com o acontecimento ou fenômeno estudado, tendo sido reunidos para outro propósito que não o estudo imediato em questão (Augusto et al., 2013).

Assim, a análise de dados é um processo cognitivo complexo de construção de significado das informações, envolvendo a interpretação do que os participantes disseram e do que o pesquisador observou e leu. Trata-se, portanto, de um procedimento de atribuição de sentido aos dados. Também envolve movimentos entre dados concretos e conceitos abstratos, entre raciocínio indutivo e dedutivo, e entre descrição e interpretação (Barth, 2003).

### 3.3 PROCEDIMENTO DE COLETA E REGISTRO DE DADOS

No que diz respeito aos dados primários, foram elaborados dois roteiros de entrevista, ambos aplicados por meio da plataforma *Google Forms*, em formato de formulário eletrônico, com perguntas abertas, simples, objetivas e discursivas. O primeiro formulário continha seis questões direcionadas à direção do curso e aos docentes, enquanto o segundo formulário, com dez questões, foi direcionado aos discentes.

O público-alvo foi dividido em duas categorias, a saber: estudantes e docentes, sendo a coordenação incluída no grupo de docentes. A partir dessas categorias, obtiveram-se respostas para a questão central desta pesquisa. Considerou-se a especificidade de cada grupo, de modo que as perguntas destinadas a cada categoria apresentaram ligeiras diferenças, sem, contudo, comprometer os dados.

As perguntas foram de natureza semiestruturada e abertas, permitindo que os participantes pudessem detalhar as respostas, quando necessário. Na primeira etapa, foram realizadas tentativas de coleta de dados junto à direção do curso, incluindo o(a) diretor(a), o(a)

coordenador(a) e o(a) vice-coordenador(a), bem como alguns docentes. Contudo, por razões de força maior, essas tentativas não foram concretizadas, o que não era desejado.

Dessa forma, o cronograma previamente estabelecido foi mantido. Na segunda etapa, o formulário (Figura 3) foi enviado aos(às) discentes em julho de 2024, por meio de um link via *WhatsApp*. Após uma semana, o preenchimento do formulário foi encerrado, conforme o prazo previamente definido.

**Figura 3** – Cabeçalho dos questionários aplicados aos estudantes

**Questionários de pesquisa aplicados aos estudantes do curso de Agronomia da UNILAB.**

**APRESENTAÇÃO DE PESQUISA**

Sou **Uilbonhe Victor Imbali**, aluno do Programa de Pós-Graduação em Sociobiodiversidade e Tecnologias Sustentáveis (PPGSTS) e orientando da **Profa. Dra. Geranilde Costa e Silva**. Estou desenvolvendo uma pesquisa intitulada: **A INTEGRAÇÃO DOS SABERES TRADICIONAIS AGRÍCOLAS GUINEENSES NO CURRÍCULO DO CURSO DE AGRONOMIA DA UNILAB.**

A pesquisa tem como objetivo geral analisar de que modo o curso de Agronomia da UNILAB aborda a integração dos saberes agrícolas tradicionais guineenses em seu currículo, contribuindo para o avanço de uma ciência agrícola de caráter intercultural.

Nesse sentido, venho convidá-lo(a) a participar de uma entrevista semiestruturada, por intermédio do preenchimento deste formulário. As perguntas são claras, concisas e objetivas.

Desde já, agradeço pela sua colaboração!

**Fonte:** o autor (2025).

Durante a pesquisa, foi necessário levantar o número total de estudantes guineenses do curso de Agronomia. Para isso, solicitou-se a informação à Secretaria de Registro Acadêmico, Arquivo e Gestão da Informação (SECRAGI). Constatou-se que o total de estudantes guineenses com vínculo ativo no curso de Agronomia da UNILAB, no período da pesquisa, era de vinte e cinco estudantes.

A partir dos dados da SECRAGI, foram selecionados todos os vinte e cinco estudantes guineenses. O formulário eletrônico, juntamente com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), foi enviado por meio do *WhatsApp* a esses estudantes participantes da pesquisa.

No universo de vinte e cinco pessoas que receberam o formulário com os questionários enviados, obteve-se resposta de apenas vinte e dois estudantes. Os três restantes não

responderam ao formulário e não forneceram qualquer explicação, o que impossibilitou a identificação dos motivos específicos.

Não foram aplicados questionários a estudantes de outras nacionalidades, pois o foco da pesquisa recaiu sobre estudantes guineenses. Desse modo, o público-alvo foi definido, e os questionários foram aplicados exclusivamente a esse grupo. Portanto, cada estudante respondeu às perguntas expressando sua opinião, de acordo com sua percepção sobre os questionamentos e com base em sua experiência no curso. Em relação aos aspectos éticos da pesquisa, antes da aplicação dos questionários e considerando as orientações do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UNILAB, foram seguidas todas as recomendações exigidas. Aplicou-se o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) aos estudantes, o qual foi assinado por todos.

Assim sendo, inicialmente, os participantes foram informados sobre o objetivo da pesquisa, sua importância, os resultados esperados e, não menos importante, a possível contribuição para o curso de Agronomia da UNILAB. Deixou-se claro o motivo pelo qual a investigação estava sendo desenvolvida.

Além disso, disponibilizou-se um contato eletrônico e um número de telefone para esclarecimento de dúvidas durante o preenchimento do formulário ou de quaisquer outras questões que pudessem surgir. Criou-se um grupo de *WhatsApp* para tratar especificamente de assuntos relacionados à pesquisa. Isso possibilitou a troca de informações e a interação entre as partes envolvidas, tornando a pesquisa mais dinâmica, participativa e atrativa.

Desse modo, puderam ser respondidas as dúvidas mais recorrentes, principalmente no que diz respeito à segurança dos dados pessoais dos participantes. Esclareceu-se que os dados seriam divulgados de forma anônima, com base no princípio da confidencialidade, mantendo-se em sigilo as informações fornecidas pelos participantes.

Nesse contexto, os questionários da investigação foram estruturados com o objetivo de obter informações relacionadas aos seguintes aspectos:

- Diálogo (coerência) entre o Projeto Pedagógico do Curso e os conteúdos curriculares ministrados em sala de aula.
- Existência de componentes curriculares e/ou iniciativas de extensão universitária relacionadas aos sistemas agrícolas guineenses, com ênfase nos saberes tradicionais.
- Limitações e possibilidades de integrar, de modo sistemático, os saberes agrícolas tradicionais guineenses ao currículo;
- Articulação entre o contexto dos sistemas agrícolas guineenses e o contexto agrícola brasileiro, especificamente na região do Maciço de Baturité.

Em relação aos dados secundários, estes foram coletados a partir de motores de busca

e portais de acesso a bases de dados científicos, como o Portal de Periódicos da CAPES, as plataformas SciELO e Google Acadêmico.

Além disso, foram utilizados artigos de periódicos revisados por pares, livros acadêmicos, teses e dissertações, artigos de análise crítica e resenhas, o repositório da UNILAB e o Banco de Dados Brasileiro de Teses e Dissertações (BDTD).

Ademais, foi necessário recorrer à Biblioteca Central da UNILAB, também conhecida como Diretoria do Sistema de Bibliotecas (DSIBIUNI). Desse modo, todas essas informações, tanto os dados primários quanto os dados secundários, foram registradas e, em seguida, seguiu-se para o próximo procedimento.

### 3.4 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DE DADOS

Nesta etapa, os dados provenientes dos questionários foram analisados por meio da análise de conteúdo de natureza mista, com base no modelo de Bardin, com predominância qualitativa. Essa abordagem possibilitou a interpretação das respostas e a qualificação dos dados, com vistas à compreensão da percepção dos estudantes acerca do problema de pesquisa, considerando a profundidade, os sentidos e os significados expressos em seus discursos.

Segundo Valle e Ferreira (2025), a análise de conteúdo, na perspectiva de Bardin, constitui um método sistemático de interpretação de textos que contribui para a identificação de categorias e significados nas falas dos participantes, embora apresente limitações relacionadas à subjetividade no processo de categorização.

Nesse sentido, os relatos dos estudantes, obtidos por meio de questionários abertos, foram articulados às observações bibliográficas e à análise documental. Assim, foram examinados tanto os dados das entrevistas quanto os dados bibliográficos, incluindo o Projeto Pedagógico do Curso, seu currículo, as legislações pertinentes ao desenvolvimento da pesquisa, bem como outros documentos relevantes.

Após o preenchimento do formulário eletrônico pelos participantes, as respostas foram transcritas e sintetizadas. Em seguida, aquelas mais alinhadas aos objetivos do estudo foram organizadas em quatro grupos, com base em critérios de similaridade. Cada grupo corresponde, portanto, a um conjunto de participantes cujas respostas são semelhantes ou idênticas. As principais ideias foram, então, tabuladas e categorizadas em eixos temáticos, conforme apresentado no Quadro 1.

Os dados coletados foram inicialmente analisados de forma separada e, posteriormente, integrados. Contudo, reconhece-se que nem todos possuem a mesma

relevância, razão pela qual se procedeu a uma seleção criteriosa das opiniões dos informantes, privilegiando as contribuições mais alinhadas aos objetivos propostos e que enriquecem a análise e a discussão dos resultados.

Por fim, a análise dos dados permitiu compreender em que medida a matriz curricular dialoga com o Projeto Pedagógico do Curso e com as práticas pedagógicas, possibilitando responder à questão central da pesquisa e contribuindo para a elaboração desta dissertação. Além disso, esse processo favoreceu a consecução do objetivo geral e dos objetivos específicos.

#### 4 DESCRIÇÃO DO SISTEMA AGRÍCOLA TRADICIONAL GUINEENSE: CONTEXTO E PRÁTICA

A Guiné-Bissau apresenta diversas comunidades de base étnica, o que resulta em uma elevada complexidade sociocultural de saberes e práticas agrícolas, especialmente no cultivo de cereais e outras plantas. Nesse contexto, as *bolanhas*<sup>3</sup> são amplamente utilizadas para o cultivo de arroz. Tais conhecimentos variam conforme o grupo étnico e a região do país. Dessa forma, torna-se pertinente destacar as práticas mais comuns da agricultura tradicional guineense. Para isso, toma-se como referência o grupo étnico Balanta, por ser o mais numeroso da Guiné-Bissau e por desempenhar um papel central na agricultura tradicional e na agroecologia.

No setor agrícola, estudos indicam que a maior parte dos guineenses é agricultora, especialmente em comunidades tradicionais e em outras localidades rurais ou periferias do país. Embora a agricultura seja a base da economia guineense, a industrialização do setor agrícola é, no momento, quase inexistente. Ou seja, o país ainda apresenta forte dependência da agricultura tradicional, na qual se utilizam adubos orgânicos, técnicas de manejo do solo, do plantio e da colheita, com amplo emprego de mão de obra manual (Embalo, 2008).

Pinho et al. (2024) esclarecem que o sistema agrícola manual ou tradicional representa práticas agrícolas resultantes do acúmulo de conhecimentos empíricos produzidos ao longo das trajetórias históricas das comunidades locais, baseadas essencialmente em saberes ancestrais e adaptadas às condições ambientais locais. Exemplos incluem sistemas de agrobiodiversidade, práticas agrícolas de subsistência e de manejo da terra que conservam a biodiversidade.

Em conformidade com Amílcar Lopes Cabral, considerado o “pai” da nacionalidade guineense e cabo-verdiana, em seus estudos realizados em 1950 sobre a agricultura da Guiné-Bissau, nos quais apresenta notas sobre a agricultura guineense, suas características e problemas fundamentais, afirma que a agricultura é elemento central da economia do país; por isso, não é apenas a base da economia guineense, mas constitui a própria economia do país.

Afirma, ainda, que a unidade estrutural da agricultura guineense é, basicamente, a exploração do tipo familiar e tradicional indígena. Arroz e *mancarra*<sup>4</sup> são os produtos mais cultivados em todo o território nacional, principalmente pelos Balanta e outros grupos étnicos,

---

<sup>3</sup> Bolanhas são planícies alagadiças, típicas da região da Guiné-Bissau e áreas costeiras da África Ocidental, utilizadas intensivamente para o cultivo de arroz. Essas áreas úmidas, muitas vezes reabilitadas para aumentar a produtividade, são fundamentais para a subsistência de comunidades tradicionais.

<sup>4</sup> Mancarra, conforme chamada na língua guineense é o ingrediente base do Caldo de Mancarra, um prato típico e símbolo da identidade cultural guineense, preparado como um guisado cremoso de amendoim, geralmente com frango ou peixe, servido com arroz.

responsáveis pela maior produção agrícola no país. Entretanto, a área cultivada e a produção variam de acordo com a região e o grupo étnico (Cabral, 1950).

O autor ainda reforça que a maioria dos grupos étnicos guineenses, em particular os Balanta, em suas atividades agrícolas, têm como cultivos principais: mancarrá, *arroz de n'pampam*<sup>5</sup> e *arroz de bolanha*<sup>6</sup>.

Esses correspondem às três principais modalidades de práticas agrícolas e atividades de cultivo na Guiné-Bissau. Os Balanta e os demais grupos étnicos guineenses demonstram grande capacidade e um vasto acervo de conhecimentos associados às técnicas tradicionais agrícolas.

Embaló (2008) discorre que, até o presente, na Guiné-Bissau, verifica-se a inexistência de um sistema agrícola moderno ou convencional mecanizado, bem como do uso de tecnologias avançadas e práticas inovadoras para otimizar a produção agrícola. Nesse sentido, o uso de máquinas, de agroquímicos ou agrotóxicos e de tecnologias para o manejo agrícola é quase inexistente.

Ou seja, a agricultura moderna e convencional ainda é uma realidade distante e almejada pelos agricultores guineenses, o que contrasta fortemente com outras realidades, como as observadas no Ocidente, na Ásia e na América Latina, bem como em países que apresentam elevados níveis de desenvolvimento dos sistemas agrícolas modernos (Embaló, 2008).

#### 4.1 ORIZICULTURA NA GUINÉ-BISSAU: O CASO ESPECÍFICO DO GRUPO ÉTNICO BALANTA

De um modo geral, a África se destaca dos demais continentes por apresentar características peculiares em termos de agricultura. Seus sistemas de produção, principalmente no Oeste do continente, não apresentam similaridade com quaisquer outros praticados no mundo. No contexto da Guiné-Bissau e do povo Balanta, em particular, o cultivo do arroz constitui uma atividade ancestral, provavelmente iniciada há muitos séculos, antes da invasão portuguesa na África, no século XV (Pereira, 2008).

O arroz é considerado um dos principais produtos da alimentação do povo guineense,

---

<sup>5</sup> O arroz n'pampam (ou n'pampam) na Guiné-Bissau refere-se especificamente a um sistema de produção de arroz pluvial de planalto, cultivado em zonas mais altas e secas, dependente exclusivamente da água da chuva. É uma das diversas formas de cultivo de arroz no país, essencial para a segurança alimentar, distinguindo-se das bolanhas (zonas inundadas).

<sup>6</sup> O arroz de bolanha refere-se tipicamente aos campos de cultivo de arroz, particularmente na Guiné-Bissau, áreas alagadas essenciais para a produção.

cujo consumo anual per capita é de 105 kg, tornando a Guiné-Bissau um dos maiores consumidores de arroz de toda a costa ocidental africana. Os grupos étnicos, como os Balanta, constituem, ainda hoje, autênticas civilizações orizícolas (Pereira, 2008).

Sarró (2014) afirma que os Balanta são os maiores produtores de arroz na Guiné-Bissau. Nesse sentido, Temudo (2006) salienta que a história evidencia que, no século XX, os Balanta migraram do Norte para o Sul da Guiné-Bissau, fixando-se na região de Tombali, em busca de terras mais férteis. Foram esses migrantes Balanta que introduziram o cultivo do arroz africano (*Oryza glaberrima*) em ecossistemas de mangue, aplicando conhecimentos tradicionais no uso da bolanha de água salgada.

A autora ainda explica que os Balanta transmitiram esses saberes aos Nalus, grupo étnico nativo da região, que passaram a adotar as técnicas tradicionais de cultivo em bolanhas salgadas. Com o tempo, esse conhecimento se difundiu por outras regiões do país e entre diferentes grupos étnicos. Assim, o cultivo em bolanha salgada consolidou-se como uma estratégia adotada pelos Balanta para transformar áreas de mangal em terras produtivas para o cultivo do arroz.

Segundo Sidersky (1986), os Balanta, assim como outros rizicultores da África Ocidental, desenvolveram suas próprias ferramentas para o cultivo do arroz, sendo a mais conhecida o *kibinde*<sup>7</sup> ou "arrado" Balanta. Outras ferramentas incluem *kbockn*<sup>8</sup>, catana e enxada. Assim, com essas ferramentas, os Balanta cultivam variedades de arroz com diferentes ciclos vegetativos, necessidades hídricas e produtividades, demonstrando habilidade e criatividade no manejo agrícola.

Como bem lembrado por Pereira (2008), os ecossistemas de arroz praticados na Guiné-Bissau podem ser resumidos em três categorias: arroz de bolanha, n'pampam (arroz de sequeiro) e arroz irrigado por inundação. Contudo, neste estudo, não se considera o último tipo de cultivo de arroz, uma vez que não faz parte da realidade orizícola dos Balanta.

## 4.2 CULTIVO DE N'PAMPAM

O cultivo de arroz de sequeiro na Guiné-Bissau é realizado em áreas florestais desmatadas, geralmente nas regiões mais interiores do país. Trata-se de um sistema de cultivo

---

<sup>7</sup> kibinde é uma ferramenta agrícola sociocultural, com o qual fazem revolvimento do solo e a confecção de leirões é semelhante a uma pá alongada, feita de madeira, tendo na extremidade uma pequena peça cortante de ferro.

<sup>8</sup> Kbockn é uma ferramenta de lâmina larga e pesada, usada para cortar os pés de arroz rente ao solo na colheita manual.

que depende principalmente da água das chuvas, caracterizado pela ausência de inundação, de revolvimento do solo, da construção de diques e de sulcos. Nacionalmente, é conhecido como n'pampam (Pereira, 2008).

Trata-se de um dos principais tipos de cultivo no país, praticado na época chuvosa, entre os meses de maio e junho, no início da estação das chuvas. Inicialmente, escolhe-se o tipo de arroz compatível com o cultivo de sequeiro, seguido da seleção de uma área fértil que reúna as condições necessárias; não se trata de um espaço aleatório. Após a definição da área de cultivo, procede-se ao desmatamento da vegetação ou das árvores nativas no terreno, que geralmente corresponde a áreas florestais (Figura 4).

**Figura 4** – Espaço preparado para cultivo de n'pampam



**Fonte:** Extraído de Francofranco56 (2004).

Em seguida, após alguns dias ou semanas, realiza-se a queima de palhas, galhos e troncos secos das árvores derrubadas, seguida do revolvimento manual do solo com enxada, instrumento que melhor se adequa a essa finalidade. Simultaneamente, realiza-se a sementeira do arroz no solo revolvido; ou seja, à medida que o solo é revolvido, as sementes são distribuídas.

Após esse período, procede-se à capina no arrozal, com o objetivo de eliminar plantas daninhas, permitindo que o arroz aproveite melhor os nutrientes do solo e se desenvolva de forma mais eficiente. Semanas após a capina, é comum que crianças sejam encarregadas de

vigiar o campo cultivado, a fim de impedir a presença de pombos e outros animais que se alimentam do arroz (Figura 5).

**Figura 5** – Criança vigiando cultivo de n'pampam



**Fonte:** Extraído de Camará (2016).

Habitualmente, a vigilância ocorre por cerca de dois meses. Além disso, realizam-se tratamentos culturais, sendo comum o uso de estrume ou de adubos orgânicos, como palhas secas e dejetos de animais, entre outros. Cumpre salientar que homens e mulheres se mobilizam para a colheita: enquanto os homens realizam o corte do arroz, as mulheres ficam responsáveis por recolhê-lo e organizá-lo (Figura 6).

**Figura 6** – Mulher colhendo arroz de n'pampam



Fonte: Extraído de Seeds, Soil & Culture (2017).

### 4.3 CULTIVO DE ARROZ DE BOLANHA

O arroz de bolanha é caracterizado como um tipo de cultivo que depende, sobretudo, da disponibilidade de água. Segundo Pereira (2008), na Guiné-Bissau existem duas formas de produção desse tipo de arroz: o arroz de bolanha de água doce (*ou bas-fonds*)<sup>9</sup> e o arroz de bolanha de água salgada (*ou mangrove*)<sup>10</sup>.

#### 4.3.1 Arroz de de bolanha de água salgada

O cultivo ocorre em áreas de manguezal. Essas áreas são, geralmente, zonas de

<sup>9</sup> Os bas-fonds (zonas baixas inundáveis) na Guiné-Bissau são áreas cruciais para a rizicultura pluvial, fundamentais para a segurança alimentar e agricultura familiar, especialmente na produção de arroz de "bolanha de água doce". Situados no sul e centro, sofrem com a subaproveitamento, necessitando de maior valorização e recuperação

<sup>10</sup> O arroz de mangrove (ou mangrove rice) na Guiné-Bissau é um sistema tradicional e secular de cultivo de arroz nas "bolanhas de água salgada" (em zonas de manguezais costeiros), adaptado a solos salinos e influenciado pelas marés. É fundamental para a segurança alimentar, sendo praticado especialmente pela etnia Balanta nas regiões do sul

transição entre rios e o mar, apresentando características únicas que permitem o cultivo em águas salobras. Não dependem de chuvas intensas, pois possuem extensos canais, estuários e riachos de maré conectados aos manguezais.

Comumente, constituem espaços intermediários onde o rio se encontra com o mar, resultando na mistura de águas doces e salgadas (água salobra), fortemente influenciada pelas marés. Nesses ecossistemas, cultiva-se arroz, que apresenta capacidade de adaptação às condições adversas da água salobra.

Os ecossistemas de manguezais (bolanhas de água salgada) retêm água salobra ao longo de todo o ano, permitindo que os agricultores utilizem técnicas de dessalinização do solo, o que favorece o cultivo contínuo do arroz. Dessa forma, independentemente da época do ano, seja chuvosa ou seca, é possível cultivar arroz, considerando as técnicas aplicadas e as condições ambientais favoráveis a esse tipo de cultivo. Esses ambientes apresentam, naturalmente, vegetação de mangue, caracterizada por espécies de árvores e arbustos adaptados a solos lamacentos, salinos e alagados. Em outras palavras, trata-se de extensas áreas semiemersas cobertas por manguezais.

Assim, corroborando Sidersky (1986), a preparação de um arrozal em áreas de mangue, ou seja, em bolanhas de água salgada, requer esforço e grande quantidade de trabalho. O autor afirma que, para o cultivo do arroz nesse tipo de ambiente, são necessárias três operações principais: o isolamento do perímetro do futuro arrozal por meio de um dique construído em lama e reforçado com estacas; a dessalinização do solo; e a eliminação da vegetação natural ou nativa (Figura 7). Após a realização dessas etapas, procede-se ao transplântio do arroz no local já preparado.

**Figura 7** – Local para cultivo de arroz de água salgada



**Fonte:** Extraído de Wetlands International (2017).

Após alguns meses de cultivo, os agricultores retornam para realizar a colheita. O ecossistema de manguezal, correspondente à bolanha de água salgada, apresenta procedimentos de cultivo ligeiramente diferentes dos adotados em outros contextos. Esses arrozais exigem, além do grande esforço da construção inicial, um trabalho anual de manutenção do espaço. Caso haja arroz transplantado, são necessários tratos culturais e a vigilância do campo. No entanto, tendo em vista as características do solo lodoso, a capina é dispensada (Sidersky, 1986).

#### **4.3.2 Arroz de bolanha de água doce**

Diferentemente do processo de cultivo de arroz de bolanha de água salgada, que pode ocorrer em qualquer período do ano, o arroz de bolanha de água doce possui um período específico para seu cultivo. Normalmente, esse cultivo ocorre na época chuvosa, de maio até o final de outubro. A boa produção de arroz nessas bolanhas depende da quantidade de precipitação anual (chuvas), dos nutrientes e dos tratos culturais.

As etapas de cultivo consistem na preparação do terreno, no revolvimento do solo e na

sementeira do arroz; não é necessária a capina, apenas a vigilância. Após cerca de três meses, realiza-se a colheita. Portanto, um aspecto importante a ser destacado é que as tabancas (aldeias) dos Balanta estão geralmente próximas das bolanhas de água doce, pois o cultivo de arroz nessas áreas em específicas, representa uma das mais importantes atividades de orizicultura.

Esse cultivo é realizado em larga escala, principalmente nas províncias do Norte e do Sul da Guiné-Bissau, onde há grande concentração de Balantas. Assim, é importante enfatizar alguns procedimentos e técnicas utilizados no cultivo desse cereal (arroz).

#### 4.4 PRINCIPAIS TÉCNICAS E PROCEDIMENTOS PARA O CULTIVO DE ARROZ DE BOLANHA

As principais técnicas e os procedimentos mais comuns entre os agricultores Balanta, no que se refere ao cultivo de arroz em bolanhas (tanto de água doce quanto de água salgada), são:

**Viveiros:** logo após as primeiras chuvas, preparam os viveiros em solos mais leves, próximos de casa. Uma vez prontos, as pequenas plantas (arroz) são arrancadas e podem ser transplantadas em bolanhas de água doce, bem como em bolanhas de água salgada. Esse trabalho é geralmente realizado pelas mulheres. Normalmente, os viveiros são preparados nos quintais ou nos arredores da casa.

**Construção de diques:** para os Balanta, o cercamento do terreno de arrozal por meio de diques não só facilita a demarcação dos limites da propriedade, evitando invasões ou pequenos desacordos comuns entre agricultores, como também desempenha um papel extremamente relevante na produção do arrozal, são construídos em lama e reforçados com estacas.

Nesse sentido, o dique principal ou primário permite regular o fluxo de entrada e saída de água nos compartimentos da área de cultivo do arroz. Também é necessária a construção de diques secundários. Quando já existem, são apenas reforçados. Eles são essenciais, pois ajudam a impedir a entrada de grandes volumes de água, que podem não ser necessários ou podem afetar negativamente a planta (Sidersky, 1986).

O autor ainda afirma que a técnica se desenvolve da seguinte maneira: no início da época chuvosa, o espaço de arrozal é cercado em perímetro quadrado, por meio da construção de diques, com o objetivo de reter água até um nível adequado ao desenvolvimento do arroz transplantado. Convém ressaltar que, caso o volume de água seja excessivo, ele pode cobrir o arroz, o que pode levar à morte da planta. A água retida permanece em um compartimento do

arrozal e contribui para o desenvolvimento do arroz.

Após alguns meses, quando o arroz já se desenvolve ou inicia a fase de floração e amadurecimento, os agricultores abrem vários canais no dique para permitir a redução da água retida no compartimento. Nessa fase, a diminuição do volume de água é necessária, ou seja, à medida que o arroz cresce e amadurece, sua dependência de água vai diminuindo. Quando se aproxima da colheita, já não necessita mais de água (Sidersky, 1986).

Luís Catarino et al. (2023) esclarece que, além de facilitar a demarcação dos limites da propriedade e de regular o volume e o fluxo de água nos arrozais, os diques desempenham também um papel importante na época das chuvas, permitindo drenar a água e, dessa forma, dessalinizar os terrenos, como ocorre nas bolanhas de água salgada.

O autor aponta que a diminuição da pluviosidade anual é um fator determinante que influencia a produtividade das culturas. O sistema de diques apenas permite controlar parcialmente a água, sendo necessária a irrigação regular para garantir boa produtividade. O sistema é bem adaptado para aproveitar ao máximo a água da chuva. No entanto, o camponês não pode suprir a ausência ou a insuficiência de precipitação.

Esse papel torna o dique uma técnica imprescindível para o cultivo e a produção de arroz em bolanhas de água doce, assim como em bolanhas de água salgada (Sidersky, 1986). O dique é construído em formato de perímetro quadrado, cercando ou delimitando o espaço do arrozal. A partir dele, os arrozais são divididos em pequenos campos ou compartimentos por meio de diques secundários (Figura 8).

**Figura 8** – Pequenos diques e compartimentos na bolanhas de água doce



**Fonte:** Extraído de Camões - Instituto da Cooperação e da Língua (2024).

**Lavoura ou revolvimento do solo:** depois da construção do dique, o solo é normalmente preparado por meio da lavoura ou do revolvimento (Figura 9), com kibinde. Nesse processo, realizam-se duas lavouras: a primeira tem como objetivo destruir a cobertura vegetal que se desenvolveu durante a entressafra. A segunda consiste em enterrar as ervas derrubadas e formar os leirões, onde será plantado o arroz (Sidersky, 1986).

“Assim, a cada ano, a superfície do solo do interior das bolanhas é completamente revolvida, construindo-se leirões onde, no ano anterior, existiam sulcos e abrindo-se sulcos no lugar em que anteriormente havia leirões” (Pereira, 2008, p. 46, apud Brito, 1966; Linares, 2002).

**Figura 9** – Jovens fazendo lavoura na bolanha (cultura de arroz inundado)



**Fonte:** Extraído de Faladepapagaio (2017).

**Plantio de arroz:** os camponeses Balantas utilizam a técnica do transplântio, na qual o arroz é retirado dos viveiros, locais que podem estar próximos ou distantes das moradias, e levado para a ‘bolanha’, com a finalidade de ser transplântado.

Conforme salienta Luís Catarino et al. (2023), essa prática é bastante comum entre a etnia Balanta, que tem por hábito construir viveiros nas proximidades de suas moradias, visando, principalmente, assegurar maior vigilância.

Nos viveiros, costumam utilizar adubos orgânicos, como excrementos de vaca e de cabra, entre outros, para fertilizar o solo, o que contribui para o bom desenvolvimento do arroz. Assim, a técnica do transplântio (Figura 10) colabora para a maximização da produção do cultivo.

**Figura 10** – Mulher transplantando arroz (cultura de arroz inundado)



**Fonte:** Extraído de Elia (2022).

**Tratos culturais:** durante todo o ciclo da cultura, o camponês realiza diversos tratos culturais com o objetivo de garantir ao arroz as melhores condições de crescimento e desenvolvimento. No caso específico do cultivo de arroz de bolanha doce, quando as parcelas são invadidas por ervas daninhas, pode ser necessária a realização de capina; contudo, em geral, uma quantidade suficiente de água elimina naturalmente as plantas concorrentes.

**Colheita:** é realizada manualmente, geralmente pelos jovens, com o uso da “kbockn”. Após a colheita, o arroz é transportado para as eiras de debulho, onde ocorre a debulha por meio do batimento dos feixes com paus simples. Grande parte da produção é armazenada em silos localizados no interior das casas ou em estruturas específicas nos terreiros.

O tratamento pós-colheita, antes do armazenamento, é realizado por meio de duas técnicas principais: a secagem e a fumigação. Além dessas, existem outras práticas tradicionais, como a utilização de grandes potes de barro para o armazenamento e a conservação dos grãos, tanto para o consumo quanto para a preservação de sementes destinadas ao cultivo no ano seguinte.

Diante do exposto neste capítulo, observa-se que a agricultura guineense, em particular

a agricultura tradicional Balanta, revela uma tecnologia tradicional sofisticada, baseada no uso de ferramentas específicas, no manejo do solo, no transplante de mudas, na irrigação por diques e na realização de tratos culturais cuidadosamente planejados.

Ao mesmo tempo, essas técnicas demonstram um elevado grau de sustentabilidade, uma vez que aproveitam os ecossistemas naturais, preservam a biodiversidade, utilizam insumos orgânicos e respeitam os ciclos climáticos, integrando conhecimentos ancestrais ao uso responsável dos recursos ambientais.

## 5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

### 5.1 AVALIAÇÃO DO CURRÍCULO E DO PPC DA AGRONOMIA DA UNILAB

Enquanto o currículo é compreendido como o caminho formativo da instituição, o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) configura-se como o instrumento que materializa e operacionaliza esse currículo. Xavier e Vilas Boas (2020) afirmam que o projeto pedagógico do curso, em última análise, consubstancia o currículo, ao detalhar o percurso formativo em todas as suas dimensões. Assim, o PPC traduz, em termos concretos, os princípios, objetivos e diretrizes que orientam o currículo.

Ou seja, a relação entre currículo e PPC é de interdependência: enquanto o currículo estabelece a base formativa, o PPC define os meios de concretização desse percurso. Essa articulação evidencia que o currículo orienta a concepção geral da formação, ao passo que o PPC organiza sua implementação prática, incluindo estrutura curricular, conteúdos, metodologias, estágios, atividades complementares e processos avaliativos.

Dessa forma, o currículo representa a dimensão teórico-conceitual da formação, enquanto o PPC constitui sua dimensão técnico-operacional, sendo ambos indissociáveis na organização e no desenvolvimento dos cursos (Xavier; Vilas Boas, 2020).

Nesse contexto, a avaliação do PPC e do currículo pode fornecer informações relevantes e revelar aspectos importantes sobre o curso, a instituição ofertante e as intencionalidades que orientam sua concepção (Moreira e Araújo, 2019).

Contudo, observa-se que o currículo do curso de Agronomia da UNILAB apresenta, em certa medida, um desalinhamento em relação ao Projeto Pedagógico do Curso. No entanto, o currículo deve refletir o que está previamente definido no PPC, assegurando a coerência entre o planejamento institucional e a organização das práticas pedagógicas.

Tal situação decorre do não cumprimento de aspectos previamente definidos no PPC do curso, especialmente no que se refere à flexibilização curricular voltada ao atendimento de diferentes sistemas agrícolas dos países integrantes da instituição, em particular o contexto agrícola da Guiné-Bissau. Dessa forma, embora o PPC contemple a integração das realidades dos países membros, para além do contexto brasileiro, tais diretrizes, ainda que centrais, não se concretizam plenamente no processo formativo.

De acordo com Pinheiro (2015), o currículo deve ser orientado pela integração de diferentes conhecimentos e dos contextos das comunidades a ele vinculadas, sendo a interdisciplinaridade um princípio fundamental para a construção de um currículo inclusivo.

Nesse entendimento, com base no Projeto Pedagógico do Curso, o currículo deve ser concebido como um processo dinâmico e contextualizado. Dessa forma, o projeto pedagógico do curso consubstancia o currículo, detalhando o percurso formativo a ser desenvolvido pela instituição (Xavier; Vilas Boas, 2020).

Na perspectiva de Morgado (2013), nenhum sistema educativo pode ser mais virtuoso do que a comunidade que lhe confere legitimidade e recursos. Nesse sentido, a construção do currículo e do PPC, quando orientada por princípios inclusivos, exige o compromisso institucional com a valorização da cultura no processo formativo.

Portanto, o propósito do curso de Agronomia da UNILAB não deve se restringir aos documentos institucionais, como o Projeto Pedagógico do Curso, o Estatuto da universidade e o decreto de sua criação, mas deve ser efetivamente materializado nas práticas pedagógicas. Em outras palavras, o currículo e os conteúdos ministrados devem constituir a expressão concreta das diretrizes e intencionalidades previamente estabelecidas nesses documentos.

## 5.2 ANÁLISE DAS RESPOSTAS ÀS QUESTÕES DO QUESTIONÁRIO

As respostas foram organizadas em quatro grupos, a partir dos quais se identificam padrões recorrentes nas percepções dos participantes. Nota-se a presença de convergências em determinadas compreensões, indicando aproximações em relação ao fenômeno investigado. Esses agrupamentos evidenciam tendências predominantes e apontam para a organização das experiências e posicionamentos em torno de eixos temáticos específicos. A síntese dessas questões encontra-se apresentada no Quadro 1.

**Quadro 1** – Síntese das principais ideias dos participantes frente às questões

Questões	Síntese de respostas em grupos			
	Grupo A	Grupo B	Grupo C	Grupo D
1 - De que forma o curso de Agronomia da UNILAB integra e articula sistemas agrícolas, considerando, no caso da Guiné-Bissau, os saberes agrícolas tradicionais, e, no caso brasileiro, especificamente a agricultura familiar da região do Maciço de Baturité (CE)?	"...não há articulação entre os dois contextos, pois, no curso de Agronomia da UNILAB, os conteúdos são predominantemente baseados na realidade brasileira."	"...Existem alguns esforços para conjugar esses contextos; porém, são poucos e precisam ser reforçadas."	"... Existem diretrizes sobre isso, e há professores que, de tempos em tempos, visitam a Guiné-Bissau; no entanto, isso não se efetiva na prática."	"...a UNILAB se propõe a incluir os sistemas agrícolas dos países a ela associados; contudo, isso ainda não se concretiza. Portanto, torna-se necessário criar espaços de convergência entre esses contextos..."
2 - No que se refere aos projetos de extensão e à matriz curricular, o curso de Agronomia da UNILAB dispõe de disciplinas ou iniciativas de projetos de extensão universitária relacionados ao sistema agrícola guineense?	"... Não há disciplinas nem projetos de extensão específicos voltados à prática e aos sistemas agrícolas guineenses."	"... Alguns docentes, em suas disciplinas, buscam abordar temas relacionados ao contexto agrícola guineense; contudo, praticamente nada é tratado de forma direta."	"... Os conteúdos voltados à Guiné-Bissau são praticamente inexistentes, ocorrendo de forma bastante esporádica."	"...Ainda não vimos."
Enquanto estudante guineense do curso de Agronomia na UNILAB, na sua opinião, o que deve ser feito para integrar o sistema e as práticas agrícolas guineenses ao currículo e aos conteúdos ministrados em sala de aula?	"...no mínimo, uma disciplina obrigatória ou optativa e um projeto de extensão focados nas práticas agrícolas guineenses."	"...criar grupos de pesquisa voltados às práticas e aos saberes tradicionais agrícolas guineenses, bem como dos demais países presentes."	"...seria bom que se criassem intercâmbios, nem que fossem virtuais, com as universidades da Guiné-Bissau"	"...É preciso rever a matriz curricular, pois nada do que se estuda está relacionado à Guiné-Bissau ou, pelo menos, à nossa realidade; tanto as leis quanto as diretrizes estão vinculadas a contextos brasileiros."

Fonte: Produzido pelo pesquisador (2025)

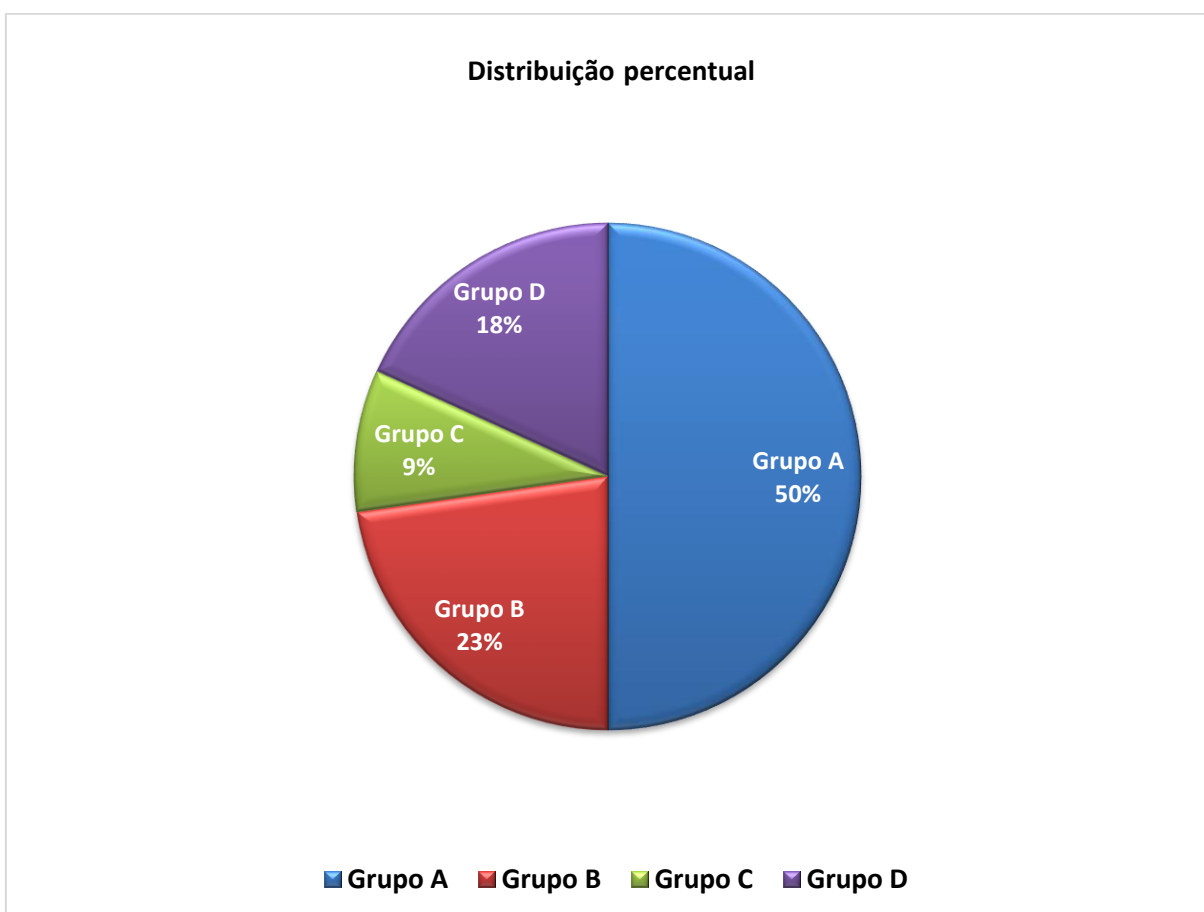
**1ª Questão:** De que forma o curso de Agronomia da UNILAB integra e articula sistemas agrícolas, considerando, no caso da Guiné-Bissau, os saberes agrícolas tradicionais e, no caso brasileiro, especificamente a agricultura familiar da região do Maciço de Baturité (CE)?

A análise das respostas evidencia percepções predominantemente críticas quanto à existência de articulação entre os saberes agrícolas tradicionais da Guiné-Bissau e os sistemas agrícolas brasileiros, especialmente no contexto do Maciço de Baturité (CE). O quadro e o gráfico a seguir sintetizam as principais respostas da primeira questão da pesquisa, organizadas e tabuladas em grupos.

**Quadro 2** – Respostas da questão 1, tabuladas e divididas em grupos

	<b>Grupos</b>	<b>Principais respostas de cada grupo</b>	<b>Número de participantes com respostas semelhantes</b>
<b>Questão 1</b>	A	"...não há articulação entre os dois contextos, pois, no curso de Agronomia da UNILAB, os conteúdos são predominantemente baseados na realidade brasileira."	11 pessoas
	B	"...Existem alguns esforços para conjugar esses contextos; porém, são poucos e precisam ser reforçadas."	05 pessoas
	C	"... Existem diretrizes sobre isso, e há professores que, de tempos em tempos, visitam a Guiné-Bissau; no entanto, isso não se efetiva na prática."	02 pessoas
	D	"...a UNILAB se propõe a incluir os sistemas agrícolas dos países a ela associados; contudo, isso ainda não se concretiza. Portanto, torna-se necessário criar espaços de convergência entre esses contextos..."	04 pessoas
	Total: 22 pessoas		

Fonte: Produzido pelo pesquisador (2025)

**Gráfico 1** – Quantidade de respostas da questão 1, em porcentagem, divididas em grupos

Fonte: Produzido pelo pesquisador (2025)

Conforme os dados apresentados no Quadro 2 e no Gráfico 1, a maioria dos participantes indica a inexistência dessa articulação na prática formativa do curso, evidenciando uma lacuna significativa entre a proposta institucional e sua efetivação curricular. Do total de vinte e dois participantes, o grupo A concentra a maior parte das respostas, correspondendo a onze participantes, o que representa 50% do total.

Esse resultado reforça a predominância da percepção de ausência de articulação entre os saberes tradicionais agrícolas guineenses e os sistemas agrícolas brasileiros, indicando que o currículo do curso ainda se estrutura majoritariamente a partir de referências contextuais brasileiras.

Nesse sentido, os participantes apontam que os conteúdos relacionados à agricultura familiar, às práticas tradicionais e aos sistemas agrícolas são, em grande medida, fundamentados no contexto brasileiro, sem contemplar de forma consistente a realidade guineense nem a de outros países integrantes da UNILAB.

Tal constatação evidencia uma limitação na incorporação de perspectivas plurais, sugerindo uma assimetria na valorização dos diferentes contextos socioculturais que compõem

a universidade. Assim, a inserção da realidade agrícola desses países, particularmente no que se refere ao sistema agrícola guineense (agricultura tradicional), apresenta-se como residual no processo formativo. Essa percepção é evidenciada na seguinte fala:

“Quanto a este ponto, tenho muitas críticas. Falando como guineense, ao longo desse tempo, é possível perceber que não há articulação entre os dois contextos, pois, no curso de Agronomia da UNILAB, os conteúdos são predominantemente baseados na realidade brasileira. Isso demonstra reduzido interesse por esses contextos, resultando em quase nenhuma integração das realidades agrícolas guineense e de outros países, exceto em algumas atividades práticas, nas quais cada estudante apresenta ligeiramente, as formas de produção de seu país” (Grupo B, Quadro 2).

Tal posicionamento evidencia não apenas uma lacuna curricular, mas também uma possível hierarquização implícita dos contextos e de seus sistemas agrícolas, bem como a atribuição de prioridade a alguns em detrimento de outros, na qual os contextos locais brasileiros tendem a prevalecer sobre o contexto guineense e os dos demais países. Essa assimetria sugere uma concepção de currículo ainda marcada por uma lógica hegemônica, que restringe o diálogo intercultural e limita o reconhecimento da diversidade epistemológica.

Essa problemática dialoga com Souza e Silva (2021), conforme mencionado na fundamentação teórica da presente dissertação, ao destacarem a necessidade de articular saberes e realidades distintas como condição fundamental para a construção de um conhecimento mais consciente, democrático e socialmente referenciado.

De modo complementar, Ferreira et al. (2025) apontam que a ausência de articulação entre diferentes contextos constitui um obstáculo à valorização das identidades culturais e à construção de práticas educativas mais inclusivas.

Nesse sentido, a integração dos sistemas agrícolas guineenses (saberes tradicionais agrícolas) no curso de Agronomia da UNILAB não se configura apenas como uma estratégia pedagógica, mas como uma exigência epistemológica e política, alinhada à proposta de uma formação dependente das circunstâncias contextuais.

Por outro lado, cinco participantes apresentam uma perspectiva intermediária, ao reconhecerem que, embora não haja uma integração estruturada entre os saberes tradicionais guineenses e os sistemas agrícolas brasileiros, especialmente no contexto de agricultura familiar do Maciço de Baturité (CE), observam-se iniciativas pontuais que indicam esforços nesse sentido. Ainda que incipientes, tais ações sugerem uma abertura parcial ao reconhecimento da diversidade de contextos, embora ainda careçam de sistematização e aprofundamento no currículo.

Adicionalmente, dois participantes destacam a existência de diretrizes voltadas à articulação entre os diferentes sistemas agrícolas no processo formativo e a realização de

atividades institucionais, como visitas de docentes aos países parceiros, especialmente à Guiné-Bissau, no âmbito de projetos específicos. Apesar disso, ressaltam que tais iniciativas não se traduzem em uma integração efetiva dos sistemas agrícolas guineenses no currículo do curso, permanecendo como ações pontuais e desarticuladas do processo formativo mais amplo.

Nesse sentido, quatro participantes afirmam que o curso da UNILAB se propõe a incluir os sistemas agrícolas dos países a ela associados; contudo, tal proposta ainda não se distancia da realidade. Assim, enfatizam a necessidade de promover uma integração mais sistemática das especificidades agrícolas dos países integrantes da universidade, como Guiné-Bissau, Brasil e outros.

Apontam que esses sistemas agrícolas, quando integrados ao currículo do curso e às atividades desenvolvidas em sala de aula, tenderão a potencializar a formação dos estudantes. Dessa forma contribuirá para o desenvolvimento de competências voltadas à atuação profissional em contextos internacionais, além de promover a integração intercultural e o fortalecimento dos processos de desenvolvimento nos países envolvidos.

Trata-se de um processo de articulação entre distintas realidades socioterritoriais, que amplia o repertório formativo dos estudantes, considerando que a agricultura se configura como uma atividade de alcance global, embora marcada por especificidades inerentes a cada região e contexto socioprodutivo. Essa perspectiva é sintetizada na seguinte fala:

O curso de Agronomia da UNILAB se propõe a incluir os sistemas agrícolas dos países a ela associados; contudo, isso ainda não se concretiza. Portanto, torna-se necessário criar espaços de convergência entre esses contextos, considerando a históricos, culturais, geográficos e particularidade agrícolas por exemplo da Guiné-Bissau e do Brasil e outros países, inserindo-os no currículo do curso de Agronomia da UNILAB e nas atividades em sala de aula. Trata-se de um curso com estudantes de diferentes nacionalidades, como guineenses, brasileiros e de outros países. Portanto, essa iniciativa contribuirá para a formação de profissionais capazes de atuar em um contexto internacional, promovendo a integração intercultural e o desenvolvimento dos diferentes países envolvidos. Consiste em um processo de socialização entre múltiplos contextos, proporcionando novas experiências, uma vez que a agricultura ocorre em todo o mundo, apresentando particularidades de cultivo de acordo com a realidade de cada região e país (Participante do grupo D, Quadro 2).

Assim como discutido na fundamentação teórica, reafirma-se a perspectiva de Paré et al. (2017), segundo a qual se destaca a necessidade de considerar os contextos socioculturais dos estudantes no processo educativo. Em consonância com Souza e Silva (2021), reforça-se a defesa da democratização dos saberes entre múltiplos contextos como condição para a construção de um sistema de ensino mais justo, inclusivo e que reconhece a diversidade e os contextos em que se insere.

Recuperando a perspectiva de Dias (2025), já discutida na fundamentação teórica, o

autor afirma que o currículo escolar deve ser construído a partir da realidade dos estudantes, valorizando suas identidades. Nesse sentido, um currículo inclusivo não deve restringir saberes nem ignorar os diversos contextos presentes na escola, mas, ao contrário, deve ampliar possibilidades, incorporando diferentes realidades, formas de conhecimento e sujeitos.

No caso do curso de Agronomia da UNILAB, tal perspectiva evidencia a importância de um currículo que não apenas reconheça as realidades dos estudantes, mas também incorpore seus contextos sociais e a diversidade de sistemas agrícolas neles presentes, promovendo uma formação crítica, e socialmente comprometida.

Dessa forma, compreende-se que a ausência de articulação entre diferentes sistemas agrícolas dos países presentes na UNILAB limita o potencial formativo intercultural do curso, restringindo a construção de um conhecimento mais plural.

Conforme argumentam Souza e Silva (2021), o conhecimento produzido de forma isolada tende a assumir um caráter limitado e excludente, enquanto a articulação entre diferentes contextos dos estudantes contribui para a ampliação das perspectivas e para o fortalecimento de uma prática educativa mais inclusiva e transformadora.

Desse modo, a integração de diferentes sistemas agrícolas ao currículo do curso de Agronomia da UNILAB configura-se como um elemento essencial para o aprimoramento da formação acadêmica e para a consolidação de uma perspectiva mais crítica, dialógica e intercultural na construção do conhecimento.

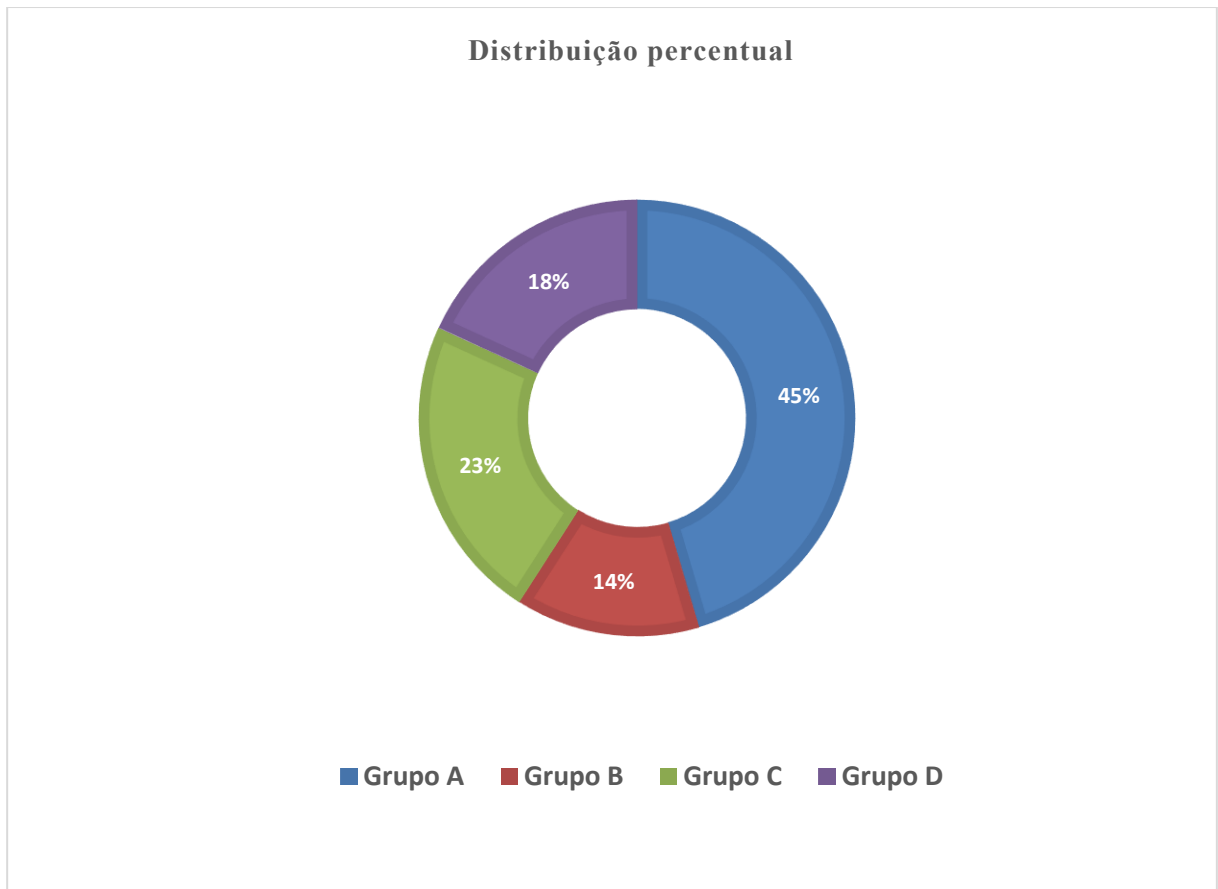
**2ª Questão:** No que se refere aos projetos de extensão e à matriz curricular, o curso de Agronomia da UNILAB dispõe de disciplinas ou iniciativas de projetos de extensão universitária relacionados ao sistema agrícola guineense?

Quanto a essa questão, a análise das respostas, conforme apresentadas no Quadro 3 e no Gráfico 2, evidencia a existência de uma lacuna estrutural significativa, tanto na matriz curricular quanto nas ações de extensão do curso. Esse resultado é corroborado pelas informações sistematizadas, que reforçam a ausência de projetos extensionistas e de componentes curriculares, bem como a insuficiência de abordagens voltadas às especificidades do contexto agrícola da Guiné-Bissau.

**Quadro 3** – Respostas da questão 2, tabuladas e divididas em grupos

	<b>Grupos</b>	<b>Principais respostas de cada grupo</b>	<b>Número de participantes com respostas semelhantes</b>
<b>Questão 2</b>	A	"... Não há disciplinas nem projetos de extensão específicos voltados à prática e aos sistemas agrícolas guineenses."	10 pessoas
	B	"...Alguns docentes, em suas disciplinas, buscam abordar temas relacionados ao contexto agrícola guineense; contudo, praticamente nada é tratado de forma direta."	03 pessoas
	C	"... Os conteúdos voltados à Guiné-Bissau são praticamente inexistentes, ocorrendo de forma bastante esporádica."	05 pessoas
	D	"...Ainda não vimos."	04 pessoas
	<b>Total 22 pessoas</b>		

Fonte: Produzido pelo pesquisador (2025).

**Gráfico 2** – Quantidade de respostas da questão 2, em percentagem, divididas em grupos

Fonte: Produzido pelo pesquisador (2025)

No Quadro 3 e no Gráfico 2, observa-se que dez participantes afirmam, de forma

categórica, a inexistência de disciplinas na matriz curricular que abordem práticas e sistemas agrícolas guineenses, bem como de projetos de extensão voltados especificamente a essa temática. Esse resultado não se configura apenas como uma fragilidade pontual, mas revela um descompasso entre a proposta formativa do curso e a realidade sociocultural de uma parcela expressiva de seu corpo discente.

Tal constatação torna-se ainda mais relevante quando se considera que, de acordo com a SECRAFI (Secretaria de Registro Acadêmico, Arquivo e Gestão da Informação, 2025), os estudantes guineenses constituem a segunda maior nacionalidade no curso de Agronomia, ficando atrás apenas dos estudantes brasileiros.

Em consonância com esse cenário, três participantes, indicam que, embora não existam componentes curriculares ou iniciativas de extensão formalmente direcionados ao sistema agrícola guineense, alguns docentes buscam inserir essa temática de forma pontual em disciplinas como **Agricultura e Sociedade, Sistemas Agrícolas e Agroecologia**.

Entretanto, esse fato permite inferir que tal inserção ocorre de maneira indireta, fragmentada e assistemática, o que compromete sua efetividade no processo de ensino-aprendizagem. Assim, tais iniciativas não se configuram como parte de um projeto pedagógico estruturado, mas dependem predominantemente de iniciativas individuais dos docentes, o que limita sua abrangência, continuidade e impacto formativo.

Nesse contexto, cinco participantes comentam que os conteúdos programáticos quanto ao contexto da Guiné-Bissau são praticamente inexistentes, ocorrendo de forma bastante esporádica. Os dados evidenciam que a presença de conteúdos relacionados ao sistema agrícola guineense é não apenas reduzida, mas também qualitativamente insuficiente, na medida em que o curso não possibilita uma abordagem aprofundada, crítica e contextualizada dessas realidades.

Ainda que se identifiquem uma tentativa de inserção dessa temática, esta ocorre de forma superficial e pouco institucionalizada, o que restringe sua visibilidade e seu potencial formativo.

Ademais, observa-se a ausência de uma abordagem sistemática que contemple sistema agrícola, de maneira integrada, não apenas da Guiné-Bissau, mas também outros países integrantes da UNILAB, como Angola, Moçambique, São Tomé e Príncipe, Cabo Verde e Timor-Leste e outros, o que fragiliza a efetivação do princípio de internacionalização solidária que orienta a proposta institucional, conforme relato de um dos participantes:

Os conteúdos programáticos praticamente não refletem a nossa realidade. Ou seja, há uma tentativa de inclusão desse contexto, porém de maneira pouco expressiva e superficial, não sendo abordados de forma adequada os conteúdos relacionados à agricultura guineense e à de outros países, como Angola, Moçambique, São Tomé e Príncipe, Cabo Verde e Timor-Leste (participante de grupo C, Quadro 3).

Reitera-se a perspectiva de Núbia dos Santos (2009), conforme destacado na fundamentação teórica, o autor afirma que a seleção de conteúdos deve priorizar conhecimentos que façam sentido para os educandos, considerando suas necessidades. Tais princípios devem ser concretizados na prática pedagógica.

Nesse sentido, evidencia-se a relevância de componentes curriculares e da extensão universitária como espaço de articulação entre saberes acadêmicos e contextos socioculturais diversos, conforme destaca De Sá (2022), especialmente no que se refere à incorporação de temáticas que não são contempladas de forma sistemática no ensino formal.

Diante desse conjunto de evidências, verifica-se que, no âmbito do curso de Agronomia da UNILAB, não são suficientes iniciativas pontuais ou abordagens teóricas isoladas. Os resultados apontam para a necessidade de implementação de estratégias institucionais mais consistentes, que envolvam componentes curriculares, projeto pedagógico, a formação continuada de docentes e a ampliação de projetos de extensão, com vistas à efetiva integração dos sistemas agrícolas dos países parceiros.

Na ausência dessas ações, há o risco de manutenção de uma formação predominantemente centrada no contexto brasileiro, em detrimento da diversidade de experiências e saberes que compõem o universo da UNILAB.

Além disso, o fato de quatro participantes afirmarem não terem identificado qualquer abordagem relacionada aos saberes e práticas agrícolas guineenses reforça a percepção de invisibilidade dessa temática no curso, evidenciando uma lacuna que, em determinados percursos formativos, ultrapassa a insuficiência e se aproxima de uma ausência efetiva.

Dessa forma, conforme demonstrado no Quadro 3 e no Gráfico 2, o grupo mais representativo, composto por 10 participantes, correspondente a 45% do total de 22 participantes, indica a inexistência de componentes curriculares e de projetos de extensão universitária. Esse resultado confirma a tendência anteriormente discutida e evidencia que a integração do sistema agrícola guineense no curso ocorre de forma marginal e pouco estruturada, com abordagens apenas parciais e indiretas.

Assim, os dados analisados apontam para a necessidade de institucionalização dessa temática no currículo e nas ações de extensão, como condição fundamental para a construção de uma formação mais inclusiva, crítica e coerente com os princípios que orientam a proposta internacional da UNILAB.

**3ª Questão:** Enquanto estudante guineense do curso de Agronomia na UNILAB, na sua opinião, o que deve ser feito para integrar o sistema e as práticas agrícolas guineenses ao

currículo e aos conteúdos ministrados em sala de aula?

Esta questão teve como propósito apreender, a partir das perspectivas dos estudantes, possíveis caminhos para a integração dos sistemas agrícolas guineenses no processo formativo. A análise das respostas evidencia não apenas a detecção de fragilidades estruturais, mas, sobretudo, a emergência de proposições que tensionam o modelo formativo vigente, apontando para a necessidade de reconfigurações curriculares e institucionais mais profundas, conforme demonstrado no Quadro 4 e no Gráfico 3.

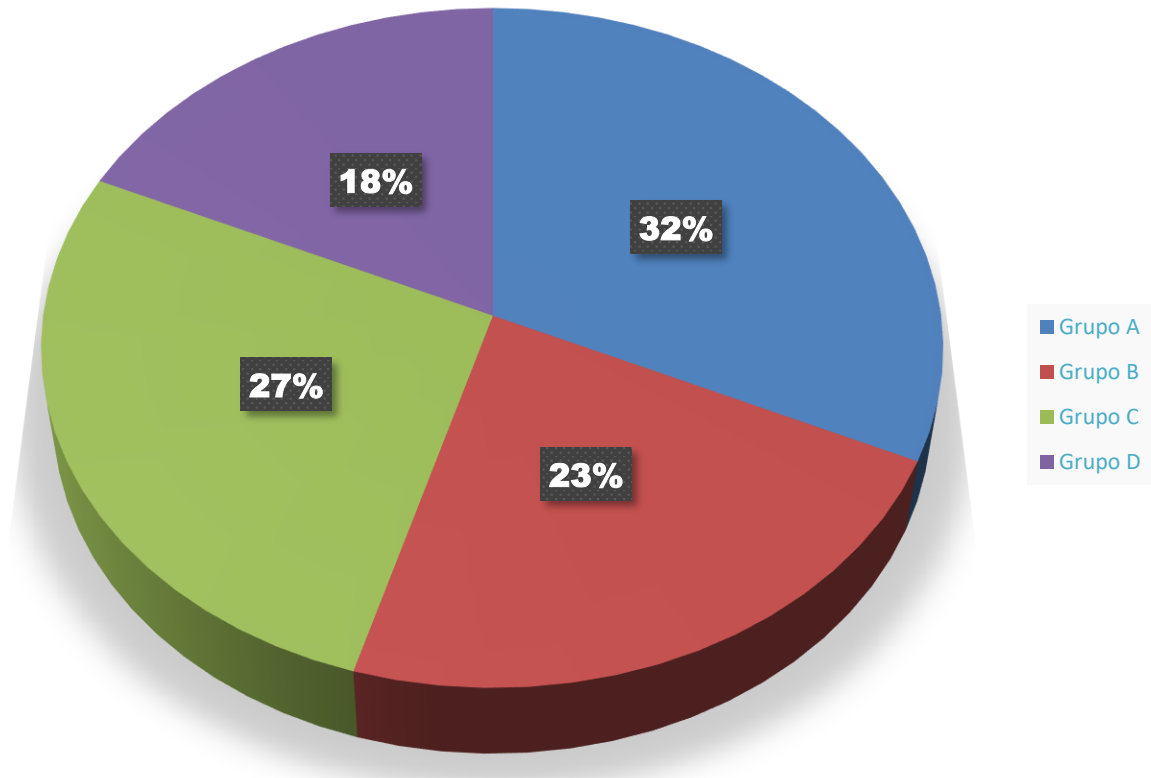
**Quadro 4** – Respostas da questão 3, tabuladas e divididas em grupos

	<b>Grupos</b>	<b>Principais respostas de cada grupo</b>	<b>Número de participantes com respostas semelhantes</b>
<b>Questão 3</b>	A	"...no mínimo, uma disciplina obrigatória ou, alternativamente, um componente optativo e um projeto de extensão voltados às práticas agrícolas guineenses, "	07 pessoas
	B	"...criar grupos de pesquisa voltados às práticas e aos saberes tradicionais agrícolas guineenses, bem como dos demais países presentes"	05 pessoas
	C	"...seria bom que se criassem intercâmbios, nem que fossem virtuais, com as universidades da Guiné-Bissau."	06 pessoas
	D	"...É preciso rever a matriz curricular, pois nada do que se estuda está relacionado à Guiné-Bissau ou, pelo menos, à nossa realidade; tanto as leis quanto as diretrizes estão vinculadas a contextos brasileiros."	04 pessoas
	<b>Total 22 pessoas</b>		

Fonte: Produzido pelo pesquisador (2025).

**Gráfico 3** – Quantidade de respostas da questão 3, em percentagem, divididas em grupos

**Distribuição por grupos**



**Fonte:** Produzido pelo pesquisador (2025).

A partir dos dados apresentados no Quadro 4 e no Gráfico 3, observa-se que sete participantes defendem a criação de um componente curricular específico que contemple os sistemas agrícolas guineenses, com ênfase na agricultura tradicional. Como alternativa complementar, sugerem a oferta de disciplinas optativas articuladas à implementação de projetos de extensão voltados ao contexto da Guiné-Bissau, abrangendo também os demais países parceiros da UNILAB.

Tal proposição explicita a compreensão de que a integração desses saberes não pode ocorrer de maneira periférica ou episódica, mas requer sua institucionalização no currículo, de modo a garantir sistematicidade e continuidade no processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, a criação de componentes curriculares específicos, associada à ampliação das ações extensionistas, configura-se como estratégia estruturante para a superação de abordagens fragmentadas.

Segundo De Sá (2022), a extensão universitária constitui um espaço privilegiado de articulação entre teoria e prática, possibilitando a aproximação entre o conhecimento acadêmico e as realidades sociais concretas.

No entanto, os dados sugerem que, no contexto analisado, tal potencial ainda não é plenamente explorado, o que limita a consolidação de uma formação efetivamente diversa e situada em diferentes contextos.

Em consonância, cinco participantes sugerem a criação de grupos de pesquisa voltados ao sistema agrícola guineense (agricultura tradicional) e de outros países, como estratégia de fortalecimento da integração intercultural na UNILAB. Essa proposição dialoga com Perrelli (2008), ao enfatizar que os currículos devem incorporar não apenas conteúdos formais, mas também conhecimentos tradicionalmente marginalizados nos espaços acadêmicos.

Conforme citado anteriormente na seção de fundamentação teórica, Ferreira et al. (2025) ressaltam que a valorização das comunidades e de seus saberes contribui para a construção de uma educação mais inclusiva e socialmente referenciada. Assim, a dimensão investigativa não apenas amplia o escopo formativo, mas também provoca reflexão sobre as hierarquias epistemológicas, ao reconhecer a legitimidade de múltiplos modos de produção do conhecimento

No que se refere às estratégias de integração, seis participantes destacam a relevância da implementação de programas de intercâmbio acadêmico, inclusive em formato virtual, entre a UNILAB e instituições de ensino superior da Guiné-Bissau. Tal proposição evidencia a compreensão da internacionalização como um eixo crucial para a circulação de saberes e a construção de experiências formativas ampliadas.

Conforme argumentam Périco e Gonçalves (2018), o intercâmbio acadêmico constitui um dispositivo central no processo de internacionalização do ensino superior, ao favorecer o diálogo entre diferentes contextos culturais e acadêmicos. Todavia, à luz dos resultados, infere-se que tais iniciativas ainda carecem de institucionalização mais robusta, o que impede seu alcance e efetividade.

Por outro lado, quatro participantes adotam uma perspectiva crítica ao apontarem a necessidade de revisão da matriz curricular, evidenciando a predominância do referencial brasileiro em detrimento das realidades dos países parceiros.

Essa constatação expõe não apenas uma carência de conteúdo, mas a persistência de assimetrias na valorização dos diferentes contextos socioprodutivos no interior do currículo. Nesse sentido, os resultados dialogam com Aguiar (2021), ao compreender o currículo como uma construção social permeada por disputas e relações de poder, que condicionam a seleção e a legitimação dos contextos e saberes a serem estudados.

De forma complementar, Souza e Silva (2021) defendem a adoção de uma pedagogia intercultural como condição para a efetiva inclusão de diferentes contextos no ensino superior.

Entretanto, os achados desta pesquisa indicam que tal perspectiva ainda se encontra em estágio embrionário no curso analisado, surgindo de maneira isolada e sem articulação.

Os dados empíricos sustentam esse fato, mostrando que o grupo A apresenta maior representatividade, com seis respostas (32%), o que revela a ênfase atribuída à criação de disciplinas específicas como estratégia de integração. Tal resultado sinaliza a compreensão, por parte dos participantes, de que a incorporação do sistema agrícola guineenses exige intervenções estruturais no currículo, não podendo ser efetivada por meio de iniciativas isoladas ou desarticuladas.

Diante desse cenário, percebe-se que a efetiva integração desses saberes demanda a construção de estratégias institucionais articuladas, capazes de promover transformações no processo formativo. Conforme assinalam Trenché et al. (2008), tais transformações implicam a adoção de modelos pedagógicos orientados à problematização da realidade e à atuação em contextos diversos, superando abordagens meramente transmissivas.

Nesse sentido, a materialização desse processo convoca não apenas a revisão curricular ou a elaboração de componentes curriculares, mas também a implementação de mecanismos contínuos de planejamento, acompanhamento e avaliação, de modo a assegurar a coerência entre o projeto pedagógico e as práticas formativas.

Portanto, a integração do sistema agrícola guineense no currículo do curso de Agronomia representa um desafio institucional complexo, que requer compromisso político-pedagógico, intencionalidade formativa e a implementação de ações concretas orientadas à construção de uma formação efetivamente intercultural e alinhado com a proposta internacional da UNILAB.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

À luz das análises realizadas e em consonância com os objetivos propostos, conclui-se que a integração das particularidades dos sistemas agrícolas dos países integrantes da UNILAB, com destaque para a Guiné-Bissau, ainda não se consolida integralmente na formação em Agronomia. Essa evidência aponta um distanciamento entre os princípios orientadores do curso e sua efetiva materialização no processo formativo.

Essas orientações permanecem, parcialmente, restrita ao plano teórico. Desse modo, evidencia-se a necessidade de avançar na concretização dessas diretrizes, de maneira que se expressem de forma mais efetiva nas práticas pedagógicas e curriculares.

Observa-se, ainda, que a formação ofertada tende a privilegiar predominantemente o contexto brasileiro, o que acaba por restringir a incorporação de uma perspectiva intercultural mais ampla. Embora existam iniciativas pontuais que visem reverter a tendência, elas não se mostram suficientes para assegurar uma integração sistemática dos contextos agrícolas de outros países, como, por exemplo, sistema agrícola da Guiné-Bissau.

Ainda que os discentes reconheçam a importância dessa integração, persistem desafios pedagógicos que precisam ser superados para que tal proposta se efetive de maneira mais consistente. Esse cenário evidencia a necessidade de reconfigurações tanto no âmbito curricular quanto institucional.

Nesse contexto, torna-se fundamental o fortalecimento de estratégias que promovam a articulação entre diferentes realidades agrícolas, bem como a ampliação de práticas pedagógicas, extensionistas e de componentes curriculares comprometidos com a inserção do contexto agrícola guineense. Esse processo exige não apenas intervenções específicas, mas um redimensionamento mais abrangente da proposta formativa.

Ademais, a pesquisa evidencia a relevância dos saberes tradicionais, que se apresentam como sistemas complexos e sustentáveis de conhecimento, fundamentais para a compreensão das dinâmicas agrícolas em diferentes contextos. Sua valorização no espaço acadêmico contribuirá para o reconhecimento das comunidades tradicionais e para a construção de uma formação adaptada aos contextos específicos.

Por fim, ressalta-se que a consolidação de uma formação agrônômica intercultural, no caso da UNILAB, demanda maior articulação entre teoria e prática, bem como o fortalecimento de políticas institucionais que incentivem o diálogo entre diferentes realidades agrícolas dos países a ela associados. Considerando esse contexto, propõem-se as seguintes recomendações:

Revisão curricular: atualização da matriz curricular, com a inclusão de conteúdos e componentes curriculares que contemplem os sistemas agrícolas dos países representados na UNILAB, em diálogo com a ciência moderna.

Criação de disciplinas específicas: implementação de disciplinas obrigatórias que abordem, de forma sistemática, os sistemas agrícolas guineenses, favorecendo uma formação mais intercultural e contextualizada.

Fortalecimento da extensão universitária: desenvolvimento de projetos de extensão universitária voltados à integração dos saberes locais e as particularidades desses países, promovendo o intercâmbio de experiências entre docentes e discentes.

Formação docente intercultural: oferta de cursos, oficinas de capacitação e iniciação científica que ampliem a compreensão e o uso pedagógico dos conhecimentos tradicionais.

Parcerias internacionais: fortalecimento de vínculos com instituições de ensino e pesquisa da Guiné-Bissau e dos demais países vinculados à UNILAB, visando à troca de conhecimentos e ao desenvolvimento conjunto de práticas agrícolas sustentáveis.

Portanto, essas recomendações apontam para a necessidade de avanço institucional e pedagógico no curso de Agronomia da UNILAB, no sentido de consolidar uma formação verdadeiramente intercultural, crítica e socialmente comprometida, sustentada na integração efetiva da diversidade de contextos agrícolas que fundamenta sua proposta institucional.

## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Maria Célia Santana. **Ambientalização curricular no ensino fundamental?** Um estudo no âmbito do Programa Escolas Sustentáveis. 2021. 192 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: <https://ppge.fe.ufrj.br/teses2020/tMaria%20Celia%20Santana%20Aguiar%20.pdf>. Acesso em: 13 maio. 2024
- AMARAL, Thalita Fernanda Moreira Cardoso et al. As pesquisas qualitativas, quantitativas e seus procedimentos. **Humanidades e tecnologia (FINOM)**, [S. l.], v. 49, n. 1, p. 194-207, 2024. Disponível: [https://revistas.icesp.br/index.php/FINOM\\_Humanidade\\_Tecnologia/article/view/5444](https://revistas.icesp.br/index.php/FINOM_Humanidade_Tecnologia/article/view/5444). Acesso: 22 abr. 2025
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE MANTENEDORAS DE ENSINO SUPERIOR (ABMES). **Inovação na formação inicial docente: experiências de instituições de educação superior (IES) brasileiras.** Brasília: ABMES, 2023. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/publicacoes/InovacaoNaFormacaoInicialDocente.pdf>. Acesso em 22 abr. 2025
- AUGUSTO, Cleiclete Albuquerque et al. Pesquisa Qualitativa: rigor metodológico no tratamento da teoria dos custos de transação em artigos apresentados nos congressos da Sober (2007-2011). **Revista de economia e sociologia rural**, [S. l.], v. 51, p. 745-764, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/resr/a/zYRKvNGKXjbDhtWhqjxMyZQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 08 abr. 2025.
- BARTH, Enise Teixeira. A Análise de Dados na Pesquisa Científica. Importância e desafios em estudos organizacionais. **Desenvolvimento em questão**, [S. l.], v. 1, n. 2, p. 177-201, 2003. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/desenvolvimentoemquestao/article/view/84/4>. Acesso em: 15. mar. 2025
- BATISTA et al. Saberes tradicionais e a ciência moderna. *In: VI Congresso Nacional de Educação*, Fortaleza, 2019. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/62579>. Acesso em: 24 set. 2024.
- BISPO, Marcelo de Souza. Um olhar crítico sobre a prática de revisão de literatura. **Revista de Administração Contemporânea**, [S. l.], v. 27, n. 6, p. e230264, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rac/a/HMMQVbFTrVD6gkftKmnt3yd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 mar. 2024.
- BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da Ufsc**, Santa Catarina, v. 2, n. 1, p. 68-80, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/18027/16976>. Acesso em 23 jun. 2024.
- BRASIL. Lei nº 12.289, de 20 de julho de 2010. Dispõe sobre a criação da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) e dá outras providências. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/lei/112289.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112289.htm). Acesso em: 7 jun. 2024.
- CABRAL, Amílcar Lopes. A agricultura da Guiné: algumas notas sobre as suas características

e problemas fundamentais. **Agros**, Lisboa, v. 43, n. 4, p. 335-350, 1959. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/cabral/1959/mes/90.pdf>. Acesso em: 12 out. 2025.

CAETANO, Edson; PERES, Gleison Peralta. Saberes Tradicionais e Produção da Vida Através das Feiras de Trocas de Sementes Nativas e Crioulas. In: Seminário de Educação (SemiEdu). SBC, 2021. p. 2592-2601., Biodiversity, p. 451-463, 2001. Disponível em: <https://sol.sbc.org.br/index.php/semiedu/article/view/20357/20185>. Acesso em: 18 maio. 2024.

CALEGARE, Marcelo Gustavo Aguilar; HIGUCHI, Maria Inês Gasparetto; BRUNO, Ana Carla dos Santos. Povos e comunidades tradicionais: das áreas protegidas à visibilidade política de grupos sociais portadores de identidade étnica e coletiva. *Ambiente & Sociedade*, São Paulo, v. 17, n. 3, p. 115–134, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/asoc/a/p7wF9cdBy6JZc5rkcSnHMPP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso: 02 maio. 2024.

CAMARÁ, Sene. Guiné-Bissau perspectiva produzir 500 mil toneladas de arroz até 2025. *O Democrata*, Guiné-Bissau, 18 abr. 2016. Disponível em: <https://www.odemocratagb.com/?p=8568%3E>. Acesso em: 13 jan. 2024.

CAMBANCO, Júlio. **Políticas públicas e desenvolvimento na Guiné-Bissau**. 2017. 80 f. Monografia (Graduação) - Curso de Bacharelado em Administração Pública, Instituto de Ciências Sociais Aplicadas - ICSA, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Redenção, 2017. Disponível em: <https://repositorio.unilab.edu.br/jspui/handle/123456789/1796>. Acesso em: 220 mar. 2024

CAMÕES - INSTITUTO DA COOPERAÇÃO E DA LÍNGUA. Guiné-Bissau: Visita ao projeto “Água para o nosso arroz” no âmbito do Fundo de Pequenos Projetos. Lisboa, 2024. Disponível em: <https://www.instituto-camoes.pt/sobre/comunicacao/noticias/guine-bissau-visita-ao-projeto-agua-para-o-nosso-arroz-no-ambito-do-fundo-de-pequenos-projetos>. Acesso em: 13 abr. 2024.

CAÑETE, Thales Maximiliano Ravena. “Populações tradicionais”: origens, definições e usos dentro da antropologia brasileira. *Vivência: Revista de Antropologia*, v. 1, n. 61, 2023. Disponível em: [https://web.archive.org/web/20170115115201id\\_/http://revistas.fflch.usp.br/papia/article/view/File/2027/184](https://web.archive.org/web/20170115115201id_/http://revistas.fflch.usp.br/papia/article/view/File/2027/184). Acesso em: 10 dez. 2024.

CASTRO, Edna. Território, biodiversidade e saberes de populações tradicionais. **NAEA**, [S. l.], v. 1, n. 1, 1998. Disponível em: <https://ednacastro.com/wp-content/uploads/2023/03/3.-Territorio-Biodiversidade-e-Saberes-de-Populacoes-Tradicionais.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2025.

CATARINO, Luís; SILVA, José da; ALVES, Quintino; LOURENÇO, Tiago F.; SILVA, Jorge Marques da. O arroz na Guiné-Bissau: espécies, cultivares, sistemas de produção e desafios face às alterações climáticas. *Agrotec – Revista Técnico-Científica Agrícola*, n. 46, p. 58–63, 2023. Disponível em: <https://www.agrotec.pt/noticias/o-arroz-na-guine-bissau-especies-cultivares-sistemas-de-producao-e-desafios-face-as-alteracoes-climaticas-bibliografia/>. Acesso em: 17 nov. 2024.

CHAVES, Socorro; DA SILVA RIBEIRO, Luana; MELO, Ana Paula Palheta Melo Palheta. Organização sociocultural dos povos tradicionais da Amazônia. **Revista ETHNE**, [S. l.], v. 2,

n. 2, p. 6-20, 2023. Disponível em: <https://anais.unievangelica.edu.br/index.php/ethne/article/view/11025/5525>. Acesso em: 23. fev. 2025.

CÓ, Ibra. **A instabilidade política na Guiné-Bissau e suas implicações para a política educacional do ensino básico e secundário**. 2017. 20 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Humanidades) - Instituto de Humanidades e Letras, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, São Francisco do Conde, 2017. Disponível em: <https://repositorio.unilab.edu.br/jspui/handle/123456789/763?mode=full>. Acesso em: 22 maio. 2024.

COSTA FILHO, Aderval; MENDES, Ana Beatriz Vianna. Direitos dos povos e comunidades tradicionais. Belo Horizonte: Ministério Público do Estado de Minas Gerais, 2013. Disponível em: [https://conflitosambientaismg.lcc.ufmg.br/wp-content/uploads/2014/04/TAMC-COSTA\\_FILHO\\_Aderval\\_Quilombos\\_e\\_Povos\\_Tradicionais.pdf?utm\\_source=chatgpt.com](https://conflitosambientaismg.lcc.ufmg.br/wp-content/uploads/2014/04/TAMC-COSTA_FILHO_Aderval_Quilombos_e_Povos_Tradicionais.pdf?utm_source=chatgpt.com). Acesso em: 14 aut. 2024.

COSTA, José Douglas Monteiro da; QUINTANILHA, José Alberto. A importância que as comunidades tradicionais desempenham quanto à conservação e à preservação dos ambientes florestais e de seus respectivos recursos: uma revisão de literatura. *Revista Brasileira de Geografia Física*, Recife, v. 17, n. 3, p. 2072–2092, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/rbge/article/view/261939/46772>. Acesso em: 04 abr. 2024.

DA COSTA QUINTEIRO, Mariana Martins; FONSECA, Lana Cláudia. Saberes tradicionais e o desafio da multiculturalidade nas instituições de ensino. In: SANTOS, M. G.; QUINTERO, M. (org.). *Saberes tradicionais e locais: reflexões etnobiológicas*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2018. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/zfzg5/pdf/santos-9788575114858-09.pdf>. Acesso em 24 dez. 2024.

DE SÁ, Maria Aparecida Munin; MONICI, Sandra Cristina Borges; CONCEIÇÃO, Márcio Magera. A importância do projeto de extensão e o impacto que ele tem no processo formativo dos estudantes universitários. **Revista científica acertte**, [S. l.], v. 2, n. 3, p. e2365-e2365, 2022. Disponível em: <https://acertte.org/acertte/article/view/65/49>. Acesso em 05 ag. 2024.

DIAS, Wilson Marques. O currículo, a construção de identidades e o entrelaçamento com os estudos culturais. **Eventos Pedagógicos**, [S. l.], v. 16, n. 1, p. 455-484, 2025. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/reps/article/view/13439/9472>. Acesso em: 04 set. 2024.

DIEGUES, Antônio Carlos Sant'Ana. **O mito moderno da natureza intocada**. São Paulo: Hucitec, 1996. Disponível em: <https://nupaub.fflch.usp.br/sites/nupaub.fflch.usp.br/files/O%20mito%20moderno.compressed.pdf>. Acesso em: 13 set. 2024

DORSA, Arlinda Cantero. O papel da revisão da literatura na escrita de artigos científicos. **Interações**, Campo Grande, v. 21, p. 681-683, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/inter/a/cts4sLz6CkZYQfZWBS4Lbr/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 maio. 2024.

ELIA, Guínea Bissau. Processo de transplante de arroz no prike da bolanha. (sowing rice). Direção: Gabriel Garbanzo León. Guiné-Bissau, 2021. (00:43) [YouTube]. Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=uMCApdrEvXA>. Acesso em: 13 abr. 2025.

EMBALÓ, Filomena. O crioulo da Guiné-Bissau: língua nacional e fator de identidade nacional. *Papia: Revista Brasileira de Estudos Crioulos e Similares*, São Paulo, n. 18, p. 101–107, 2008. Disponível em: [https://web.archive.org/web/20170115115201id\\_/http://revistas.fflch.usp.br/papia/article/view/File/2027/1848](https://web.archive.org/web/20170115115201id_/http://revistas.fflch.usp.br/papia/article/view/File/2027/1848). Acesso em: 10 nov. 2024.

FALADEPAPAGAIO. Ministro da Agricultura guineense quer aumentar produção de arroz no país. In: FALADEPAPAGAIO. 18 ago. 2017. Disponível em: <https://faladepapagaio.blogspot.com/2017/08/ministro-da-agricultura-guineense-quer.html>. Acesso em: 13 abr. 2024.

FERREIRA, et al. Educação e cultura popular: saberes tradicionais na escola contemporânea. **Cuadernos de Educación y Desarrollo**, [S. l.] v. 17, n. 4, p. e8079-e8079, 2025. Disponível em: <https://ojs.cuadernoseducacion.com/ojs/index.php/ced/article/view/8079/5599>. Acesso em: nov. 2024.

FRANCOFRANCO56. Paesaggio della savana e termitai - Guinea Bissau. [S. l.], 2004. Own work. Disponível em: [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Paesaggio\\_savana\\_con\\_termitai\\_in\\_GuineaBissau.JPG](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Paesaggio_savana_con_termitai_in_GuineaBissau.JPG). Acesso em: 13 jan. 2024.

FREITAS, Aline Zorzi Schultheis de; PINTO, Alline Penha; PIMENTA, Jussara Santos. A construção do currículo e os desafios da escola na sociedade contemporânea. **Revista Educação Pública**, [S. l.], v. 21, n. 17, p. 11, 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/17/a-construcao-do-curriculo-e-os-desafios-da-escola-na-sociedade-contemporanea>. Acesso em: 20 de mar. 2024.

FUMA, Sabino Abna. Organização social e o papel das mulheres no grupo étnico Balanta. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Redenção, 2021. Disponível em: <https://repositorio.unilab.edu.br/jspui/bitstream/123456789/2748/1/SABINO%20ABNA%20FUMA%20%28TCC%20DO%20BHU%29%2024082021%20%282%29.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2024.

GIDDENS, Anthony. A vida em uma sociedade pós-tradicional. In: BECK, Ulrich; GIDDENS, Anthony; LASH, Scott (org.). *Modernização reflexiva: política, tradição e estética na ordem social moderna*. São Paulo: UNESP, 1997. p. 73–133.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de empresas**, [S. l.], v. 35, p. 20-29, 1995. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rae/a/ZX4cTGrqYfVhr7LvVvyDBgdb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 maio. 2024.

GOMES, Nayra Thaislene Pereira. Comunidades tradicionais e sua relação simbiótica com a natureza: uma perspectiva de sustentabilidade e conhecimento ancestral. **Thoreauvia – Periódico de Ciências Biológicas da UNIVASF**, [S. l.], v. 3, n. 1, 2024. Disponível em: <https://www.periodicos.univasf.edu.br/Thoreauvia/article/view/2462/1516>. Acesso em: 12 mar. 2026.

IONGNA, Armando Na. **O casamento na etnia Balanta: tradição e modernidade**. 2019. 56 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Humanidades) - Instituto de Humanidades e Letras, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, São Francisco do Conde, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unilab.edu.br/jspui/handle/123456789/1465>. Acesso em: 24 abr. 2024.

KELLY, Anthony V. **The Curriculum: Theory and Practice**. 7. ed. London: Sage, 2016.

LEITE, Sylvia. Redenção: lugar de integração afro-brasileira. In: Lugares de memórias [Blog]. 28 mar. 2019. Disponível em: <https://lugaresdememoria.com.br/redencao-integracao-afro-brasileira/>. Acesso em: 10 jan. 2025.

LOUREIRO, Luiz Francisco; SILVEIRA, Cristiane da. Justiça e utilidade: revisando as bases da coexistência entre ciência e conhecimentos tradicionais. **Revista Internacional Interdisciplinar**, [S. l.], v. 17, n. 1, p. 01-19, 2020. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8084106>. Acesso em: 09 mar. 2024.

LUVIZOTTO, Caroline Kraus. As tradições gaúchas e sua racionalização na modernidade tardia. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. Disponível em: <https://static.scielo.org/scielobooks/cq8kr/pdf/luvizotto-9788579830884.pdf>. Acesso em 13 set. 2024.

MACHADO, J. R. F. Metodologias de pesquisa: um diálogo quantitativo, qualitativo e quali-quantitativo. **Devir Educação**, [S. l.], v. 7, n. 1, 2023. Disponível em: <https://devireducacao.ded.ufla.br/index.php/DEVIR/article/view/697/489>. Acesso em: 09 mar. 2024.

MANZINI, Eduardo José. Entrevista semiestruturada: análise de objetivos e de roteiros. **Seminário internacional sobre pesquisa e estudos qualitativos**, [S. l.], v. 2, p. 58-59, 2004. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/consagro/files/2012/03/MANZINI-Jos%C3%A9-Eduardo-Entevista-semi-estruturada-An%C3%A1lise-de-objetivos-e-de-roteiros.pdf>. Acesso em 31 mar. 2024.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/franciscovargas/files/2012/11/pesquisa-social.pdf>. Acesso em: 04 dez. 2024.

MINEIRO, Márcia; DA SILVA, Mara A. Alves; FERREIRA, Lúcia Gracia. Pesquisa qualitativa e quantitativa: imbricação de múltiplos e complexos fatores das abordagens investigativas. **Momento-Diálogos em Educação**, [S. l.], v. 31, n. 03, p. 201-218, 2022. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/14538/9891>. Acesso em: 28 ago. 2024.

MOREIRA, Antônio Flavio. TADEU, Tomaz (org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2013. <https://cefort.ufam.edu.br/repositoriopc/wp-content/uploads/tainacan-items/64/440/2-CURRICULO-CULTURA-E-SOCIEDADE.-MOREIRA-E-TADEU.pdf>. Acesso em: 01jul. 2024.

MOREIRA, Cirdes Nunes; ARAÚJO, Monica Lopes Folena. Educação ambiental nos cursos de agronomia das universidades federais rurais do brasil. **Revista e-Curriculum**, [S. l.], v. 17, n. 3, p. 1219-1238, 2019. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/curriculum/v17n3/1809-3876-curriculum-17-03-1219.pdf>. Acesso em 18 set. 2024.

MORGADO, J. C. Democratizar a escola através do currículo: em busca de uma nova utopia. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 21, n. 80, p. 433–448, jul. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/7HNdVP9zpFDJn6Fcq3LgztS/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 jun. 2024.

NÔ PENSAMENTO. DE BARROS, Miguel. Produção de conhecimento deve ser “mais envolvente”. YouTube, 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=UJ-9YDMHc2Y>. Acesso em: 16 jul. 2024.

OLIVEIRA, J. L. C. DE.; MAGALHÃES, A. M. M. DE.; MISUEMATSUDA, L. Métodos mistos na pesquisa em enfermagem: possibilidades de aplicação à luz de Creswell. *Texto & Contexto - Enfermagem*, [S. l.], v. 27, n. 2, p. e0560017, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tce/a/MgZqzF7DmdTKhJrZk7QDSJQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 jun. 2024.

OLIVEIRA, Silvaney; GUIMARÃES, Orliney Maciel; DE LIMA FERREIRA, Jacques. As entrevistas semiestruturadas na pesquisa qualitativa em educação. *Revista Linhas*, [S. l.], v. 24, n. 55, p. 210-236, 2023. Disponível em: <https://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/21779/15785>. Acesso em: 09 nov. 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas, 2007. Disponível em: [https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Declaracao\\_das\\_Nacoes\\_Unidas\\_sobre\\_os\\_Direitos\\_dos\\_Povos\\_Indigenas.pdf](https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Declaracao_das_Nacoes_Unidas_sobre_os_Direitos_dos_Povos_Indigenas.pdf). Acesso em: 15 abr. 2025.

PARÉ, Marilene Leal; OLIVEIRA, Luana Paré; VELLOSO, Alessandra D’aqui. a educação para quilombolas: experiências de São Miguel dos Pretos em Restinga Seca (RS) e da Comunidade Kalunga de Engenho II (GO). *Cadernos Cedes*, [S. l.], v. 27, p. 215-232, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/fYZDYknNgQ88P7bGSjmKH7L/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 07 mar. 2024.

PEREIRA, José Almeida. **O arroz e outros elementos culturais da Guiné-Bissau**. Teresina: Embrapa Meio-Norte, 2008. Disponível em: <https://www.alice.cnptia.embrapa.br/alice/handle/doc/70729>. Acesso em: 14 dez. 2024.

PÉRICO, Franco Gatelli; GONÇALVES, Roberto Birch. Intercâmbio acadêmico: as dificuldades de adaptação e de readaptação. *Educação e Pesquisa*, [S. l.], v. 44, p. e182699, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/ncP7zLgbPM48QqtbjLcYBpD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 ago. 2024.

PERRELLI, Maria Aparecida de Souza. Conhecimento tradicional e currículo multicultural: notas com base em uma experiência com estudantes indígenas Kaiowá/Guarani. *Ciência & Educação*, [S. l.], v. 14, n. 03, p. 381-396, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/kyk6mbRj3Vbcp6JZDb6HDWf/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 03 jan. 2025.

PIANA, Maria Cristina. **A pesquisa de campo**. São Paulo: Editora Unesp, p. 20389-06, 2009.

Disponível em: <https://books.scielo.org/id/vwc8g/pdf/piana-9788579830389-06.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2024.

PINHEIRO, E. F. C. O currículo escolar na construção do conhecimento. 2015. 46 f.

PINHO, Maria Julia Alves de; IRVING, Marta de Azevedo; OLIVEIRA, Elizabeth. Agrobiodiversidade: políticas públicas para a salvaguarda de Sistemas Agrícolas Tradicionais e desafios no caso brasileiro. **Revista Nera**, [S. l.], v. 27, n. 3, p. e10315, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/nera/a/ZpCGNrNNGqRLJTxBdK4BdexPK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 04 mar. 2025.

ROTAS DE VIAGEM. Guiné-Bissau: Bandeira, Mapa e Dados Gerais. Goiânia, GO, 2019. Disponível em: <https://rotasdeviagem.com.br/guine-bissau-bandeira-mapa/>. Acesso em: 12 dez. 2025.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. [S. l.]: CEBRAP, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/nec/a/ytPjkXXYbTRxnJ7THFDBrgc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 dez. 2024.

SANTOS, Laymert Garcia dos. Saber tradicional x saber científico. In: INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL (org.). Povos indígenas no Brasil: 2001–2005. São Paulo: ISA, 2006. Disponível em: [https://pib.socioambiental.org/files/file/PIB\\_institucional/Saber\\_tradicional\\_saber\\_cientifico.pdf](https://pib.socioambiental.org/files/file/PIB_institucional/Saber_tradicional_saber_cientifico.pdf). Acesso em: 15 abr. 2026. SANTOS, Núbia dos. A inter-relação entre o currículo e a prática pedagógica. Salvador: UFBA, 2009.

SANTOS, Núbia dos. A inter-relação entre o currículo e a prática pedagógica. Salvador: UFBA, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/32508/1/A%20inter%20-%20rela%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2024.

SARRÓ, Ramon. **O profeta e o orizicultor: inovações em religião, agricultura e gênero na Guiné-Bissau**. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, 2014. Disponível em: <https://www.ics.ulisboa.pt/projeto/profeta-e-o-orizicultor-inovacoes-em-religiao-agricultura-e-genero-na-guine-bissau>. Acesso em: 25. set. 2025.

SEEDS, SOIL & CULTURE. Urok Islands, Guinea-Bissau. In: SEEDS, SOIL & CULTURE. nov. 2017. Disponível em: <https://seedsoilculture.org/newsletter/urok-islands-guinea-bissau/>. Acesso em: 13 abr. 2026.

SIDERSKY, Pablo. As relações de trabalho numa sociedade de cultivadores de arroz da Guiné-Bissau: o caso dos Balantas da região de Tombali. *África: Revista do Centro de Estudos Africanos*, São Paulo, n. 9, p. 34–52, 1986. Disponível em: [https://revistas.usp.br/africa/pt\\_BR/article/view/95906/95175](https://revistas.usp.br/africa/pt_BR/article/view/95906/95175). Acesso em: 10 dez. 2024.

SILVA, José Bittencourt da. Populações tradicionais, ação comunitária, capital social e educação: um debate necessário à efetivação de reservas extrativistas na Amazônia. *Margens*, Belém, v. 8, n. 10, p. 11–30, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufpa.br/server/api/core/bitstreams/e72fe61a-3661-490d-be92-a9216b6577ae/content>. Acesso em: 02 maio. 2024.

SOUZA, Carine Cabral; FELIPE, Marggie Vanessa Serna. Importância dos Métodos de

Pesquisa (Quantitativos e Qualitativos) em Geografia. XIV Encontro nacional de pós-graduação e pesquisa em geografia, 2021. Disponível em: [https://editorarealize.com.br/editora/anais/enanpege/2021/61e0804ab5f4a\\_13012022164058.pdf](https://editorarealize.com.br/editora/anais/enanpege/2021/61e0804ab5f4a_13012022164058.pdf). Acesso em: 05 fev. 2024.

SOUZA, Francisco das Chagas Silva; SILVA, Valdo Sousa da. Conhecimentos tradicionais versus conhecimentos científicos: em defesa de uma educação que religue os saberes. *Educação Profissional e Tecnológica em Revista*, [S. l.], v. 5, n. especial, p. 8-28, 2021. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/1104>. Acesso em: 16 abr. 2024.

SOUZA, Kellecia Rezende; KERBAUY, Maria Teresa Miceli. Abordagem quanti-qualitativa: superação da dicotomia quantitativa-qualitativa na pesquisa em educação. **Educação e Filosofia**, [S. l.], v. 31, n. 61, p. 21-44, 2017. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/educfil/v31n61/1982-596X-educfil-31-61-21.pdf>. Acesso em 30 jun. 2024.

TAVARES, Vânia Virgínia Mendes Correia. **Organização social e o papel das mulheres no grupo Balanta Patch no contexto da Guiné-Bissau**. 2023. Disponível em: <https://repositorio.unilab.edu.br/jspui/handle/123456789/3511>. Acesso em: 11 out. 2024.

TEMUDO, Marina Padrão. Cultura, agricultura e cultura política no sul da Guiné-Bissau: uma abordagem orientada para os atores sociais. **Lusotopie**, v. 13, n. 2, p. 127-154, 2006. Disponível em: [https://brill.com/view/journals/luso/13/2/article-p127\\_8.xml?srsId=AfmBOorqBMJjW\\_RR54NQCSIIHRagKDdb-xf\\_sMvxEjKpLJdiL\\_Zy8jq](https://brill.com/view/journals/luso/13/2/article-p127_8.xml?srsId=AfmBOorqBMJjW_RR54NQCSIIHRagKDdb-xf_sMvxEjKpLJdiL_Zy8jq). Acesso em: 23 fev. 2025.

TRENCHÉ, Maria Cecília Bonini; BARZAGHI, Luísa; PUPO, Altair Cadrobbi. Mudança curricular: construção de um novo projeto pedagógico de formação na área da Fonoaudiologia. *Interface-Comunicação, Saúde, Educação*, [S. l.], v. 12, p. 697-711, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/qcjkXGqVKk3dHdjHd6GfBHh/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 16 jun. 2024.

UANGNA, Elia Maria Leandro. Participação da etnia Balanta na luta da libertação e democratização de Guiné-Bissau. 2017. 60 f. Monografia (Graduação em Humanidades) – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Redenção, 2017. Disponível em: <https://repositorio.unilab.edu.br/jspui/handle/123456789/3122>. Acesso em: 16 abr. 2026.

UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA (UNILAB). Projeto Pedagógico do Curso de Agronomia. Redenção, 2018. Disponível em: [https://unilab.edu.br/wp-content/uploads/2018/02/16\\_02\\_2018-PPP.pdf](https://unilab.edu.br/wp-content/uploads/2018/02/16_02_2018-PPP.pdf). Acesso em: 16 abr. 2025.

VALLE, Paulo Roberto Dalla; FERREIRA, Jaques de Lima. Análise de conteúdo na perspectiva de Bardin: contribuições e limitações para a pesquisa qualitativa em educação. **Educação em Revista**, [S. l.], v. 41, e202, 2025. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/7697/14412>. Acesso em: 07 mar. 2024

WETLANDS INTERNATIONAL. Restoring mangroves on abandoned rice fields in Guinea

Bissau. In: WETLANDS INTERNATIONAL. 8 nov. 2017. Disponível em: <https://www.wetlands.org/blog/restoring-mangroves-abandoned-rice-fields-guinea-bissau/>. Acesso em: 13 abr. 2026.

XAVIER, Iara de; VILAS BOAS, Patrícia. Currículos inovadores: oportunidade para as IES diante da revolução pós-digital. Brasília: ABMES Editora, 2020. p. 43–50. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/cursos/Curriculo-e-projeto-pedagogico-1.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2026.

**APÊNDICE A**

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO (PROPPG)  
 INSTITUTO DE DESENVOLVIMENTO RURAL (IDR)  
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO SOCIOBIODIVERSIDADE E TECNOLOGIAS  
 SUSTENTÁVEIS (PPGSTS)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título de pesquisa: A integração dos saberes tradicionais agrícolas guineenses no currículo do curso de agronomia da UNILAB.

Pesquisador Responsável: **Uilbonhe Victor Imbali**

Dados pessoais do(a) participante da pesquisa:

Nome completo \_\_\_\_\_, CPF \_\_\_\_\_ nacionalidade  
 \_\_\_\_\_, idade \_\_\_\_\_, filiação \_\_\_\_\_,  
 e-mail \_\_\_\_\_.

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “**A integração dos saberes tradicionais agrícolas guineenses no currículo do curso de Agronomia da UNILAB**”, sob responsabilidade do pesquisador Uilbonhe Victor Imbali.

Leia atentamente as informações a seguir e, em caso de dúvidas, sinta-se à vontade para esclarecê-las. Caso concorde em participar do estudo, solicita-se a assinatura deste termo ao final, em duas vias, sendo uma destinada a você e a outra ao pesquisador responsável.

Ressalta-se que sua participação é voluntária, podendo você aceitar ou recusar, bem como desistir a qualquer momento, sem qualquer prejuízo.

O estudo tem como objetivo analisar de que modo o curso de Agronomia da UNILAB aborda a integração dos saberes agrícolas tradicionais guineenses em seu currículo, contribuindo para o desenvolvimento de uma ciência agrícola de caráter intercultural.

**Procedimentos da pesquisa:**

A participação nesta pesquisa consistirá no preenchimento de um formulário contendo perguntas abertas relacionadas ao tema do estudo;

Os participantes serão previamente informados sobre os objetivos e a finalidade da pesquisa, garantindo transparência quanto à sua realização;

Será respeitado o consentimento livre e esclarecido dos participantes;

Poderá ser solicitada autorização para registro fotográfico, exclusivamente para fins acadêmicos;

Os participantes terão a oportunidade de compartilhar suas experiências e reflexões críticas acerca do curso.

### **Direitos dos participantes:**

A participação não implicará qualquer custo financeiro, podendo o participante retirar seu consentimento a qualquer momento;

Não haverá qualquer tipo de remuneração pela participação. Contudo, eventuais despesas decorrentes da participação poderão ser ressarcidas pelo pesquisador;

Em caso de danos comprovadamente decorrentes da participação, o participante poderá pleitear indenização, conforme previsto no Código Civil (Lei nº 10.406/2002) e nas Resoluções nº 466/12 e nº 510/16 do Conselho Nacional de Saúde;

A identidade dos participantes será mantida em sigilo, garantindo-se a confidencialidade das informações;

O participante poderá solicitar esclarecimentos a qualquer momento, antes, durante e após sua participação;

Os dados coletados serão utilizados exclusivamente para fins acadêmicos, e os resultados da pesquisa poderão ser divulgados em publicações científicas.

### **Contato:**

Em caso de dúvidas, o(a) participante da pesquisa poderá entrar em contato com o pesquisador responsável, Uilbonhe Victor Imbali.

E-mail: [uilbonhevictorimbali@gmail.com](mailto:uilbonhevictorimbali@gmail.com)

Ou com o Comitê de Ética em Pesquisa da UNILAB:

E-mail: [cep@unilab.edu.br](mailto:cep@unilab.edu.br)

Endereço: Av. da Abolição, s/n, Centro, Redenção – CE

**Declaração de consentimento:**

Declaro que fui devidamente informado(a) sobre os objetivos e procedimentos desta pesquisa e concordo em participar voluntariamente.

Eu, \_\_\_\_\_, CPF nº \_\_\_\_\_ declaro ter sido informado e concordo em ser participante do Projeto de pesquisa acima descrito.

Data, \_\_\_\_ / \_\_\_\_ /20\_\_\_\_. Local, \_\_\_\_\_

---

Assinatura do participante

---

Assinatura responsável da pesquisa

## APÊNDICE B

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO (PROPPG)  
 INSTITUTO DE DESENVOLVIMENTO RURAL (IDR)  
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO SOCIOBIODIVERSIDADE E TECNOLOGIAS  
 SUSTENTÁVEIS (PPGSTS)

### Apresentação

Sou Uilbonhe Victor Imbali, aluno do PPGSTS e orientando da Profa. Dra. Geranilde Costa e Silva. Estou desenvolvendo uma pesquisa intitulada “A integração dos saberes tradicionais agrícolas guineenses no currículo do curso de Agronomia da UNILAB”. O estudo tem como objetivo analisar de que modo o curso de Agronomia da UNILAB aborda a integração dos saberes agrícolas tradicionais guineenses em seu currículo, contribuindo para o avanço de uma ciência agrícola de caráter intercultural.

Nesse contexto, convido-o(a) a participar de uma entrevista semiestruturada.

Desde já, agradeço a sua colaboração.

### ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM OS ESTUDANTES

Dados pessoais do(a) participante da pesquisa:

Nome completo \_\_\_\_\_, CPF \_\_\_\_\_ nacionalidade  
 \_\_\_\_\_, idade \_\_\_\_, filiação \_\_\_\_\_.  
 e-mail \_\_\_\_\_.

A UNILAB se propõe a ser uma universidade internacional envolvendo alunos e professores de vários países, especialmente os que compõem a CPLP. Dessa forma, o foco da formação agrônômica proporcionada pela UNILAB deverá ser o conjunto de sistemas agrícolas existentes em todos esses países, os sistemas agrícolas reais, conduzidos por pessoas e considerando as particularidades dos agricultores de cada um desses países e, no caso brasileiro, dos agricultores familiares em geral e aqueles do Maciço de Baturité em particular.

No caso específico da Guiné-Bissau, o sistema agrícola predominante caracteriza-se por

práticas manuais e tradicionais, com reduzida presença de sistemas agrícolas convencionais. Nesse sentido, a presente pesquisa enfatiza os saberes agrícolas tradicionais guineenses, em razão de sua relevância no contexto local.

Diante desse contexto, questionam-se os seguintes aspectos:

De que forma o curso de Agronomia da UNILAB integra e articula sistemas agrícolas, considerando, no caso da Guiné-Bissau, os saberes agrícolas tradicionais, e, no caso brasileiro, especificamente a agricultura familiar da região do Maciço de Baturité (CE)?

No que se refere aos projetos de extensão e à matriz curricular, o curso de Agronomia da UNILAB dispõe de disciplinas ou iniciativas de projetos de extensão universitária relacionados ao sistema agrícola guineense?

Enquanto estudante guineense do curso de Agronomia na UNILAB, na sua opinião, o que deve ser feito para integrar o sistema e as práticas agrícolas guineenses ao currículo e aos conteúdos ministrados em sala de aula?

## ANEXO A

## CONVITE



**Convite**  
**Trabalho de pesquisa/ entrevista**

**A INTEGRAÇÃO DOS SABERES  
TRADICIONAIS AGRÍCOLAS  
GUINEENSES NO CURRÍCULO  
DO CURSO DE AGRONOMIA  
DA UNILAB**

**Público alvo:** estudantes  
de Agronomia/UNILAB

**Sala Multiuso Liberdade**

**31/08/2024**

**09h00 às 11h00**

**UNILAB**  
Universidade Do Instituto Tecnológico  
de Lusitânia Agro-Biosfera