



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA

CALILO FATI

MOBILIDADE ACADÊMICA: UMA ANÁLISE DE SOCIABILIDADE A PARTIR DE
UMA UNIVERSIDADE INTERNACIONAL

FORTALEZA

2022

CALILO FATI

MOBILIDADE ACADÊMICA: UMA ANÁLISE DE SOCIABILIDADE A PARTIR DE
UMA UNIVERSIDADE INTERNACIONAL

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Sociologia. Área de concentração: Sociologia.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Danyelle Nilin Gonçalves.

FORTALEZA

2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Sistema de Bibliotecas

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- F263m Fati, Calilo.
Mobilidade acadêmica : uma análise de sociabilidade a partir de uma universidade internacional /
Calilo Fati. – 2022.
156 f. : il.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-
Graduação em Sociologia, Fortaleza, 2022.
Orientação: Profa. Dra. Danyelle Nilin Gonçalves.
1. Internacionalização de Ensino Superior. 2. Mobilidade Acadêmica. 3. Sociabilidade. 4. Retorno. 5.
Guiné-Bissau. I. Título.

CDD 301

CALILO FATI

MOBILIDADE ACADÊMICA: UMA ANÁLISE DE SOCIABILIDADE A PARTIR DE
UMA UNIVERSIDADE INTERNACIONAL

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Sociologia. Área de concentração: Sociologia.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Danyelle Nilin Gonçalves.

Aprovada em: 28/07/2022.

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª Dr^ª Danyelle Nilin Gonçalves (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Irapuan Peixoto Lima Filho
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Mário Henrique Castro Benevides
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB)

A Allah (Deus) por ter me dado vida e saúde.
Ao meu amigo/irmão Sr. Tibna Sambe Na
Uana, e ao meu primo Malam Djafuno (*In
memoriam*).

AGRADECIMENTOS

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo apoio financeiro com a manutenção da bolsa de auxílio, sem a qual não seria possível a materialização deste estudo.

À minha orientadora, Profa. Dra. Danyelle Nilin Gonçalves, pela excelente orientação.

Aos professores participantes da banca examinadora Prof. Dr. Irapuan Peixoto Lima Filho e Prof. Dr. Mário Henrique Castro Benevides pelo tempo, pelas valiosas colaborações e sugestões.

Ademais, agradeço Prof. Dr. Igor Monteiro Silva, Prof. Mamadú Bá, Prof. Aruna Fati, e Profa. Dra. Jacqueline Britto Pólvora, pelo apoio e incentivo.

Aos estudantes entrevistados, pelo tempo concedido nas entrevistas.

Aos colegas da turma de mestrado, pelas reflexões, críticas e sugestões recebidas.

À minha gratidão aos meus pais, Bobo Fati e Fanta Danfa, aos meus irmãos(as), primos(as), tios(as), sobrinhos(as), amigos e companheiros da vida. Obrigado!

Ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal do Ceará (UFC), por ter abrido suas portas para mim. Portanto, agradeço a todos os professores(as) desse programa pelo ensinamento e aprendizado. Ao Laboratório de Estudos em Política, Educação e Cidade (LEPEC) ao qual vinculo como bolsista.

Às secretárias Maria do Socorro Martins dos Santos Araújo e Lorena Sobral Barros que sempre têm me recebido de braços abertos na secretaria do curso.

Aos meus amigos Adulai Queita, Aminata Mendes, Ansumane E. Sambu, Aramata Fati, Braima Dabo “Kota Bá”, Domingas da Silva, Eduardo Djata, Felizberto Alberto Mango, Fernando Moura Mendes, Gibril Balde, Irene Djejo, Mamadu Lamara Djalo “Pungura”, Mamadú Nanque, Mykaelly Morais Vieira, Nino Nina Badjana, Sr. Tibna Sambe Na Uana e outros.

Os meus sinceros agradecimentos, a todos que de forma direta ou indiretamente contribuíram na minha formação acadêmica.

“Estudar no exterior é uma das experiências mais poderosas que um jovem adulto pode ter durante seus anos de formação profissional” (SPEARS, 2014, p 158).

RESUMO

A presente dissertação teve como objetivo analisar a construção do projeto de estudar no exterior, especificamente, no Brasil, por parte dos estudantes guineenses e de suas famílias, a partir do caso da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB), localizada no interior do estado do Ceará. Para a análise e compreensão dos temas trabalhados, o estudo foi subsidiado por autores como Castro; Neto (2012); Fonseca (2009); Heleno (2014); Santos; Cerqueira (2015; 2008); Subuhana (2005; 2009); Mourão (2006; 2011; 2014); Langa (2014; 2016); Simmel (2006); Baechler (1995); Rezende (2001) e outros pensadores. Esses conceitos emergem de modo prático na construção de objetos interpretativos acerca do universo pesquisado. A pesquisa em questão se deu por intermédio do método qualitativo (MINAYO, 2011). Para coleta de dados e análise, foi utilizada a entrevista semiestruturada (TRIVIÑOS, 2013). Os sujeitos de pesquisa são estudantes guineenses na UNILAB/CE. A análise de dados e entrevistas mostram que a presença, permanência e dinâmica de sociabilidade desses sujeitos foram possíveis por meio de acordo de cooperação internacional entre o Brasil e os demais Estados membros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), principalmente com os Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP). A análise destaca que o processo de vinda e presença dos estudantes guineenses no Brasil lhes permitiu ressignificar suas identidades devido ao contato com a cultura brasileira e também com a cultura dos estudantes angolanos, caboverdianos, são-tomenses, moçambicanos e timorenses. Ademais, percebe-se que a sociabilidade e interação com essas identidades e culturas de estudantes dos demais países de PALOP e Brasil incrementaram o processo de construção e reconstrução da identidade dos estudantes guineenses como sujeitos diaspóricos. A experiência de estudar no Brasil, sem dúvida, é muito importante, desafiadora e também enriquecedora tanto para os sujeitos de pesquisa quanto para o pesquisador devido às abordagens, inquietações e interrogações do “outro” e de si mesmos.

Palavras-chave: internacionalização de ensino superior; mobilidade acadêmica; sociabilidade; UNILAB; retorno; Guiné-Bissau.

ABSTRACT

This dissertation aims to analyze the construction of the project of studying abroad, namely in Brazil, by Guinean students and their families, from the case of the University of International Integration of Afro-Brazilian Lusophony (UNILAB), located in the interior of the state of Ceará-CE. For analysis and understanding of the themes worked, the study was subsidized by authors such as Morosini (2006); Castro; Neto (2012); Fonseca (2009); Heleno (2014); Santos; Cerqueira (2015; 2008); Subuhana (2005; 2009); Mourão (2006; 2011; 2014); Langa (2014; 2016); Simmel (2006); Baechler (1995); Rezende (2001) and other thinkers. These concepts emerge in a practical way in the construction of interpretative objects about the researched universe. The research in question was conducted by means of the qualitative method (MINAYO, 2011). For data collection and analysis, the semi-structured interview was used (TRIVIÑOS, 2013). The research subjects are Guinean students at UNILAB/CE. The analysis of data and interviews shows that the presence, permanence and sociability dynamics of these subjects were made possible through an international cooperation agreement between Brazil and other member states of the Community of Portuguese Language Countries (CPLP), mainly with the Portuguese-speaking African Countries (PALOP). The analysis highlights that the process of coming and the presence of Guinean students in Brazil, allowed them to redefine their identities due to the contact with Brazilian culture and also with the culture of Angolan, Cape Verdean, São Tomé and Príncipe, Mozambican and Timorese students. Moreover, it can be seen that sociability and interaction with these identities and cultures of students from other PALOP countries and Brazil increased the process of identity construction and reconstruction of Guinean students as diasporic subjects. The experience of studying in Brazil is undoubtedly very important challenging and also enriching for both the research subjects as well as for the researcher due to approaches, inquietudes and questionings of the "other" and of themselves.

Key-words: internationalization of higher education; academic mobility; sociability; UNILAB; return; Guinea-Bissau.

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Perfil geral de estudantes entrevistados.....	21
Quadro 02 – Alunos com matrículas ativas nos cursos de graduação presencial UNILAB, 2020.....	31
Quadro 03 – Evolução da população guineense por região administrativa: Censos de 1991 e 2009.....	47
Quadro 04 – Comparação de região, sectores e secções de Guiné-Bissau e Brasil.....	49
Quadro 05 – Comparação de níveis da educação escolar da Guiné-Bissau e Brasil.....	56
Quadro 06 – Repartição da população residente de 6+ anos por sexo, segundo nível de alfabetização.....	58
Quadro 07 – População residente de 6+ anos por sexo, segundo nível de alfabetização.....	59
Quadro 08 – Repartição da população residente de 6+ anos por meio de residência, segundo o nível de alfabetização.....	61
Quadro 09 – Repartição da população residente de 6 + anos por sexo e regiões, segundo o nível de alfabetização.....	61
Quadro 10 – Processo de candidatura para admissão na Universidade Amílcar Cabral.....	71
Quadro 11 – Corpo docente da Universidade Amílcar Cabral – UAC, 2008.....	73

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Mapa de Macrorregião do Maciço de Baturité.....	34
Figura 2 – Mapa da África.....	46
Figura 3 – Mapa Político da Guiné-Bissau.....	48

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AD	Ação para o Desenvolvimento
AEGU	Associação dos Estudantes Guineenses na UNILAB
APES	Ano Preparatório para o Ensino Superior
BHU	Bacharelado em Humanidades
CEAO	Centro de Estudos Afro-Orientais
CEDEAO	Comunidade Econômica dos Estados da África Ocidental
CENFA	Centro de Formação Administrativa
CPLP	Comunidade dos Países de Língua Portuguesa
CR	Conselho de Revolução
CSS	Cooperação Sul-Sul
DENARP	Documento de Estratégia Nacional de Redução da Pobreza
DRCA	Diretoria de Registro e Controle Acadêmico
ENA	Escola Nacional de Administração
ENEFD	Escola Nacional de Educação Física e Desportos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ENS	Escola Nacional de Saúde
ESD	Escola Superior de Direito
EU	União Europeia
FAO	Organização das Nações Unidas para Alimentação e Agricultura
FDB	Faculdade de Direito de Bissau
FDL	Faculdade de Direito de Lisboa
FM	Faculdade de Medicina
FUNDEI	Fundação Guineense de Desenvolvimento Empresarial e Industrial
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IES	Instituição de Ensino Superior
INDE	Instituto Nacional do Desenvolvimento do Ensino
INE	Instituto Nacional de Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa
IPECE	Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará
IRB	Instituto Rio Branco
LEPEC	Laboratório de Estudos em Política, Educação e Cidade

MEC	Ministério da Educação
MEN	Ministério da Educação Nacional
MRE	Ministério das Relações Exteriores
OMC	Organização Mundial do Comércio
OMD	Objectivos do Milénio para o Desenvolvimento
OMS	Organização Mundial de Saúde
ONGs	Organizações Não Governamentais
PAICV	Partido Africano da Independência de Cabo Verde
PAIGC	Partido Africano da Independência da Guiné e Cabo Verde
PALOP	Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa
PBM	Programa de Bolsa de Monitoria
PEC-G	Programa de Estudantes-Convênio de Graduação
PEC-PG	Programa de Estudantes Convênio de Pós-Graduação
PEI	Política Externa Independente
PHS	Programa de Hospedagem Solidária
PIB	Produto Interno Bruto
PND	Plano de Desenvolvimento da Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PROGRAD	Pró-Reitoria de Graduação
PROPAE	Pró-Reitoria de Políticas Afirmativas e Estudantis
REUNI	Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RU	Restaurante Universitário
SAB	Sector Autônomo de Bissau
SAMBA	Seminário de Ambientação Acadêmica
SESU	Secretaria de Educação Superior
TBE	Taxa Bruta de Escolarização
TCMA	Taxa de Crescimento Médio Anual
UA	União Africana
UAC	Universidade Amílcar Cabral
UCB	Universidade Colinas de Boé
UCGB	Universidade Católica da Guiné-Bissau
UEMOA	União Econômica Monetária da África Ocidental
UFBA	Universidade Federal da Bahia

UFC	Universidade Federal do Ceará
UFMT	Universidade Federal do Mato Grosso
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFVJM	Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para Infância
UNILA	Universidade Federal da Integração Latino-Americana
UNILAB	Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
UNIPIAGET	Universidade Jean Piaget
ZEE	Zona Económica Exclusiva

LISTA DE SÍMBOLOS

% Porcentagem

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	18
1.1 Percurso metodológico.....	20
2 INTERNACIONALIZAÇÃO DE ENSINO SUPERIOR: O CASO DA UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA (UNILAB).....	26
2.1 Contextualização da UNILAB.....	32
2.2 Contextualização de Redenção e Acarape-CE.....	35
2.3 Mobilidade acadêmica de estudantes de Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa no Brasil.....	38
2.4 Presença de estudantes africanos no Ceará.....	44
3 SISTEMA EDUCACIONAL GUINEENSE: DESAFIOS E PERSPECTIVAS.....	48
3.1 Descrição do sistema educacional guineense.....	56
3.2 Avanços e recuos no sistema educacional guineense.....	60
3.3 Institucionalização de ensino superior na Guiné-Bissau.....	69
3.4 Universidade Amílcar Cabral.....	71
3.5 Universidade Colinas de Boé.....	77
3.6 Desafios institucionais: ensino, pesquisa e extensão.....	83
4 ESTUDAR NO EXTERIOR PROJETO INDIVIDUAL E/OU FAMILIAR?.....	90
4.1 Os desafios do retorno e as expectativas para o futuro.....	104
4.2 Relações de sociabilidade na UNILAB/CE.....	110
4.3 Impactos de chegada e processo de adaptação.....	119
4.4 Entre Redenção e Acarape: desafios e dinâmicas de integração e interação entre estudantes africanos (guineenses) com a população redencionista e acarapense.....	123
4.5 UNILAB e suas comemorações: 25 de maio “Semana da África” e dia das independências de países de CPLP na UNILAB.....	136
5 CONCLUSÃO.....	143
REFERÊNCIAS	145

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DA PESQUISA APLICADA AOS ESTUDANTES GUINEENSES NA UNILAB-CE.....	154
APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA APLICADA AOS ESTUDANTES GUINEENSES NA UNILAB/CE.....	156

1 INTRODUÇÃO

Nos últimos tempos tem sido verificado um fluxo considerável de mobilidade acadêmica internacional de estudantes de Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) em busca de formação acadêmica e qualificação profissional em vários países do mundo, principalmente no Brasil e em Portugal. Esta dissertação tem como objetivo analisar a construção do projeto de estudar no exterior, especificamente, no Brasil, por parte dos estudantes guineenses e de suas famílias, além de perceber os processos de sociabilidade construídos por esses sujeitos na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB), localizada no interior do estado do Ceará.

Especificamente, procura-se identificar e analisar os fatores que influenciaram as vindas; a mobilização familiar para que o estudante viesse estudar no Brasil, a escolha e a importância do país na formação de estudantes guineenses da UNILAB/CE e analisar o cotidiano e a relação de sociabilidade de estudantes guineenses na universidade e no seu entorno, isto é, nas relações de integração e interação com os nativos cearenses e acarapenses (cearenses). Por fim, analisar os dilemas do retorno e expectativas para o futuro.

A UNILAB e suas cidades-sede são o contexto para o qual estudantes guineenses e de outros países têm sido atraídos. Nesse ponto, nos vemos diante de seguinte questão que anima a curiosidade sociológica: Como essa política de internacionalização de ensino superior, interiorização e integração são colocadas em prática? Essa é a principal questão norteadora desta dissertação.

A escolha deste estudo deve-se a uma inquietação pessoal de longa data desde a minha chegada à UNILAB/CE, em 2013, na qualidade de estudante internacional (guineense) de graduação no curso de Bacharelado em Humanidades e, posteriormente, no curso de Licenciatura Plena em Sociologia na mesma instituição. O meu interesse por essa temática foi devido ao meu envolvimento em diversos eventos acadêmicos dentro e fora da UNILAB-CE, nos quais me deparei com vários temas e debates sobre problemas e desafios que os estudantes africanos vinculados ao Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G) têm enfrentado nas universidades federais e estaduais no Brasil.

No meu caso, resolvi pesquisar sobre mobilidade acadêmica, internacionalização de ensino superior, interiorização, integração e sociabilidade de estudantes guineenses na UNILAB-CE no estado do Ceará, Brasil, tendo como ponto de partida à minha própria trajetória como jovem e acadêmico guineense que, apesar de sonhar trilhar caminhos no mundo acadêmico na Guiné-Bissau. Devido à falta de oportunidades e constante instabilidade

interna no meu país, a única opção ofertada foi enfrentar o desafio de estudar no exterior, concretamente na UNILAB, Redenção, estado do Ceará, Brasil.

A minha experiência na instituição não foi nada fácil, tendo sido feita de luta e sacrifício, mas também de muito aprendizado e crescimento cultural (acadêmico), além de social e humano, por meio de novas relações sociais construídas durante a graduação com a interação com estudantes angolanos, cabo-verdianos, são-tomenses, moçambicanos, timorenses, brasileiros, docentes, técnicos administrativos e comunidade acadêmica em geral.

Estudar nessa universidade me abriu oportunidade em outra universidade no Brasil, na qual vivenciei novas experiências acadêmicas. Em 2014, fiz intercâmbio no Brasil por meio do Programa de Bolsas de Mobilidade Acadêmica – ANDIFES/UNILAB/SANTANDER –, por meio do qual fui estudar na Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM) Diamantina, estado de Minas Gerais-MG, durante o semestre letivo 2014.1. Nesse intercâmbio, aprendi muitas coisas novas e vivenciei outra cultura do Brasil. Como veremos adiante nos depoimentos dos entrevistados, a minha trajetória acadêmica é semelhante à trajetória de muitos estudantes guineenses da UNILAB/CE, se constituindo, portanto, uma temática sociológica interessante visto que se tratar de como se dá o processo de mobilização em torno do estudo no exterior, com todos os desafios, dilemas e aprendizados que o contato com outras culturas permite vivenciar.

Em termos de organização, esta dissertação está composta por três capítulos e conclusão. No primeiro capítulo, intitulado: **Internacionalização de Ensino Superior: o caso da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB)**, abordamos a internacionalização de ensino superior a partir do contexto da UNILAB, criada no âmbito da cooperação internacional entre o Brasil e demais Estados membros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), principalmente entre o Brasil e os PALOP e Timor-Leste, país situado no Sul de continente asiático.

No segundo capítulo, denominado **Sistema educacional guineense: desafios e perspectivas**. Neste, apresentamos a Guiné-Bissau a partir de seu aspecto geográfico, histórico, social, econômica e política. Em seguida, discutimos o sistema educacional guineense, tendo como foco a institucionalização de ensino superior na Guiné-Bissau e os principais desafios que as Instituições de Ensino Superior (IES) enfrentam principalmente a Universidade Amílcar Cabral (UAC), pública estatal, e a Universidade Colinas de Boé (UCB), pública privada.

No terceiro e último capítulo, cujo título é: **Estudar no exterior – projeto individual e/ou familiar?** Neste capítulo, analisamos a construção do projeto de estudar no

exterior por parte dos estudantes, famílias e a sociabilidade desses estudantes na UNILAB/CE. Ademais, analisar e compreender diferentes narrativas dos estudantes guineenses no tocante às motivações, ao processo de vinda, processos de adaptação, experiências acadêmicas, desafios do retorno e as suas expectativas para o futuro. Por fim, analisamos as dinâmicas de sociabilidade desses sujeitos no espaço universitário e no seu entorno, isto é, na relação de interação e integração com os redencionista e acarapenses, respectivamente.

1.1 Percurso metodológicos

O presente estudo trata-se de análise de temas como: internacionalização de ensino superior, Integração, Interação, Cooperação Sul-Sul e Sociabilidade como elementos de investigação sociológica. Para análise e compreensão desses conceitos, o estudo foi subsidiado por autores como Castro; Neto (2012); Fonseca (2009); Heleno (2014); Santos; Cerqueira (2015); Subuhana (2005; 2009); Mourão (2006; 2011; 2014); Langa (2014; 2016) Simmel (2006); Baechler (1995); Rezende (2001); Guiddens (2009); Pires (2012), entre outros pensadores.

Esses conceitos emergem de modo prático na construção de objetos interpretativos acerca do universo pesquisado, possibilitando, assim, novas composições metodológicas. Nessa direção, é importante destacar que o presente trabalho trata-se de pesquisa qualitativa. Assim, no que diz respeito à pesquisa qualitativa, de acordo com Minayo (2011, p. 21):

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes.

Para compreender o universo dos significados, dos motivos, desejos, aspirações, e fatores que influenciaram as vindas dos estudantes guineenses ao Brasil, concretamente na UNILAB-CE, o estudo foi subsidiado por contribuições de alguns autores clássicos de sociologia, como Kaufmann (2013) e Foote-Whyte (2005), por meio das ideias de sentido e compreensão. Essas noções permitem, literalmente, compreender as diferentes narrativas dos motivos de vinda, processos de adaptação, sociabilidade, experiências acadêmicas e perspectivas de retorno desses sujeitos.

Para a coleta de informações utilizei como método a entrevista semiestruturada, utilizando suas técnicas como instrumentos indispensáveis que possibilitaram a interação com os sujeitos de pesquisa.

Conforme Triviños (2013), a entrevista semiestruturada é um recurso metodológico de pesquisa que é utilizado para ter acesso às informações sobre o objeto de estudo com base nas questões colocadas aos interlocutores da pesquisa durante a entrevista. Esta técnica permite o pesquisador analisar e compreender o universo dos significados, dos motivos, desejos, aspirações e fatores que influenciaram as vindas dos estudantes guineenses ao Brasil, e as suas perspectivas para o futuro.

Em relação à coleta de dados, é de salientar que não consegui realizar entrevista de forma presencial (face a face) devido à pandemia de Covid-19, que assolou o mundo desde março de 2020, qualificada pela Organização Mundial de Saúde (OMS) como uma emergência da Saúde Pública, obrigando que sejam tomadas medidas de prevenção para evitar a propagação de vírus. Na sequência desse alerta de OMS, as autoridades nacionais do Brasil (estado do Ceará, por exemplo) decretaram o estado de emergência para o isolamento social como forma de impedir a disseminação de vírus no país.

Diante do isolamento social não foi possível o deslocamento para o campo, a fim de poder realizar as entrevistas com os estudantes na UNILAB/CE, ou nas suas residências. Diante dessa realidade, realizei as entrevistas de forma virtual (remota) por intermédio de rede social via *WhatsApp*. Ademais, a escolha dos entrevistados foi aleatória. Listei os números de telefone de estudantes guineenses que estavam no meu contato de *WhatsApp*, escolhi aleatoriamente um número e entrei em contato com a pessoa e pedi para que ele me indicasse outro estudante que não está no meu contato, e nem na minha rede de relações.

Posteriormente, entrei em contato com essa pessoa através de *Facebook* e expliquei o motivo do meu contato. Passados alguns dias, essa pessoa retornou a mensagem e no dia seguinte iniciei a entrevista. No final da primeira entrevista pedi o entrevistado que ele me indicasse outro estudante, e assim fiz no final de cada entrevista. Para coleta de informações, elaborei um roteiro de entrevistas (Apêndice B), com perguntas abertas e fechadas.

Conforme Haguette (2010), a entrevista é um processo de interação entre duas pessoas, isto é, entrevistador e entrevistado. Ou seja:

A entrevista pode ser definida como um processo de interação entre duas pessoas na qual uma delas, o entrevistador, tem por objetivo a obtenção de informações por parte de outro, o entrevistado. As informações são obtidas através de um *roteiro de entrevista* constando de uma lista de pontos *ou* tópicos previamente estabelecidos de

acordo com uma problemática central e que deve ser seguida. O processo de interação contém quatro componentes que devem ser explicitados, enfatizando-se suas vantagens, desvantagens e limitações. São eles: a) o entrevistador; b) o entrevistado; c) a situação da entrevista; d) o instrumento de captação de dados, ou roteiro de entrevista (HAGUETTE, 2010, p. 81, grifos do autor).

Conforme Manzini (2004, p. 1-2), uma das características da entrevista semiestruturada “é a utilização de um roteiro previamente elaborado” no sentido de facilitar “coleta de informações” por intermédio de perguntas que permitam alcançar “os objetivos pretendidos”. Ademais, “o roteiro serviria, então, além de coletar as informações básicas” como “um meio para o pesquisador se organizar para o processo de interação com o informante” durante a realização da entrevista.

Para Kaufmann (2013, p. 79), nesse tipo de entrevista, é importante quebrar a “hierarquia”, ou seja, “o tom que se deve buscar é muito mais próximo de uma conversa entre dois indivíduos iguais do que aquele do questionário administrado de cima para baixo”.

Diante do acima exposto, é importante destacar que não foi fácil estabelecer o contato com os estudantes para pedir entrevista. Ao entrar em contato com eles, primeiramente, apresentei-me e depois expus o objetivo do meu contato, ou seja, da minha pesquisa, deixando claro que as informações coletadas seriam utilizadas exclusivamente para fins de pesquisa acadêmica. Sobre esse fato, de acordo com Triviños (2013, p. 148), o pesquisador deve informar ao entrevistado com antecedência sobre os propósitos da entrevista, sendo que “[...] o encontro se realiza de forma amigável e familiar, [na qual] o entrevistado deve saber, em geral, o que é que se deseja dele e qual pode ser sua contribuição para o esclarecimento da situação que interessa. [...]” ao pesquisador para construção da sua pesquisa.

Por tanto, antes das entrevistas, envie com antecedência o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (Apêndice A), conforme as normas de ética de pesquisa com seres humanos. Os estudantes entrevistados aceitaram o convite e participaram dessa investigação de sua livre e espontânea vontade. As entrevistas realizadas foram possíveis após vários contatos. Alguns estudantes aceitaram o convite, no entanto, ao chegar o dia combinado para a entrevista, simplesmente não apareceram. Outros nem responderam à solicitação para serem entrevistados.

Os entrevistados são estudantes guineenses da UNILAB-CE, provenientes de diferentes regiões e cidades da Guiné-Bissau. Ao todo, foram onze estudantes entrevistados; entre eles, seis homens e cinco mulheres de diferentes cursos e faixa etária (Quadro 01). Cada entrevista durou entre uma e uma hora e meia. O decorrer do tempo de cada uma dependeu

dos problemas de perda de conexão de rede de internet, que alguns estudantes e o próprio pesquisador enfrentavam. Mas, mesmo assim, empreendi esforços para conseguir um número considerável de entrevistas.

Portanto, de acordo com Manzini (2004, p. 9), na falta de “interação face a face, [...] a entrevista por telefone, internet ou chat” não elimina as “[...] perguntas, respostas, [e nem] interpretações” de dados. Ademais, “Num processo de coleta de dados mediado por telefone ou por internet, outras dimensões parecem adquirir importante valor: por telefone podemos ter fortes atributos da voz [...]” do entrevistado e do entrevistador.

Como referi anteriormente, fiz a entrevista via rede social *WhatsApp*, tendo como instrumento de captação de informações o celular, no qual gravo as perguntas e, em seguida, mando-as para o entrevistado. Após este escutá-las, envia as respostas para mim por áudio, escuto-os e depois faço a transcrição. Após isso, faço outra entrevista, e assim sucessivamente. Como é possível observar adiante, utilizei alguns trechos das entrevistas ao longo desta dissertação.

Quadro 01 - Perfil geral de estudantes entrevistados.

Nome fictício	Idade	Sexo	Procedência na Guiné-Bissau	Curso na UNILAB/Ceará	Semestre
Ocante Djú	29	M	Região de Biombo	Engenharia de Energias	9°
Brinsam Tchongo	25	F	Bissau	Sociologia	5°
Infamara Tambadu	23	M	Bissau	Pedagogia	2°
Quinta Quadé	33	F	Região de Oio	Enfermagem	8°
Tereza Sá	25	F	Região de Bolama/Bijagos	Bacharelado em Humanidades	6°

Mamadu Sano	40	M	Região de Buba	Letras e Língua Portuguesa	7°
Binta Djaló	27	F	Bissau	Enfermagem	8°
Campum Yala	28	M	Bissau	Administração Pública	4°
Aissato Badjana	24	F	Bissau	Sociologia	5°
Santos Té	27	M	Bissau	Agronomia	9°
Silvano Sambu	28	M	Bissau	Historia	8°

Fonte: Elaborado pelo autor, de acordo com informações obtidas durante as entrevistas.

De acordo com o Quadro 01, percebe-se que do total dos entrevistados sete estudantes, ou seja, a maioria é oriunda de capital Bissau. Apenas quatro entrevistados são oriundos de outras regiões do país.

A cada entrevista, atribui um nome fictício ao entrevistado, portanto, são mantidas em sigilo todas as identificações destes, como forma de preservar suas imagens e suas identidades. Os entrevistados são estudantes guineenses da UNILAB/CE, residentes nos municípios de Acarape e Redenção, localizados no interior do estado do Ceará-CE, Brasil. A maioria deles estão na UNILAB/CE há mais de dois anos e meio, e alguns já estão no final do curso.

Quanto ao perfil de renda familiar, os estudantes que vêm ao Brasil para estudar na Unilab fazem parte de estratos medianos e baixos da sociedade guineense. Os pais e parentes desses estudantes são, majoritariamente, servidores públicos de baixo escalão, com salários baixos e pagos em atraso. Outros são autônomos sem nenhum vínculo empregatício com o Estado guineense, ou seja, na função pública. Alguns são filhos de camponeses que dependem essencialmente de atividade de campo e/ou do comércio informal. Com exceção de alguns que tem algum membro da família que trabalha nos Organismos Não Governamentais (ONGs)

Assim sendo, conforme o depoimento abaixo referenciado, a estudante Quinta Quadé, 33 anos de idade, natural de região de Oio, explicou o seguinte:

A renda mensal do meu padrinho? O meu padrinho trabalha na ONU, antes de eu vir para cá, ele ganhava 1.000.000,00 de fcfa. E a minha madrinha trabalha na função pública. Ela ganhava se não me engano 75,000 fcfa ou 80.000 de fcfa. Então, neste caso, não sei te dizer até o momento atual qual é a renda exatamente da minha família, mas é na base disso que eu te falei. (Entrevista 02, realizada em 27/04/2020)¹.

De modo semelhante, a estudante Tereza Sá, 25 anos de idade, natural de região de Bolama/Bijagos Sul da Guiné-Bissau, residente em Acarape/CE, graduanda em Humanidades, afirmou que o seu pai é um Pastor Evangélico e trabalha na tradução da Bíblia e a sua mãe é doméstica (dona de casa). Nas palavras da própria estudante:

[...] Nós crescemos e vimos a nossa mãe fazendo essas coisas tipo *donete*, (rosquinhas), sumo [suco], e mais algumas coisa para vender. Eu, até meus últimos dias em Bissau, eu ajudava ela, vendia para ela no sábado. Então, a renda da nossa família eu não faço ideia bem [...], mas só sei que, o dinheiro que eu costumava pegar do meu pai, dinheiro que pagavam do serviço de Pastor, eu pegava 80.000 FCFA [R\$ 638.79]. Agora não sei quanto é que eles pagam na tradução. (Entrevista 07, realizada em 06/05/2020).

Com base nos dois depoimentos acima mencionados, é possível entender que nem todos os pais e/ou encarregados de educação dos sujeitos de pesquisa possuem emprego formal. Em muitos casos, apenas o pai possuem emprego formal, isto é, na instituição do Estado ou em alguma instituição não estatal, sobretudo, nos ONGs que atuam no país.

Feitas essas considerações, vale destacar que as entrevistas foram relevantes para o avanço desta pesquisa, porque permitiram conhecer a vasta e riquíssima experiência dos sujeitos que colaboraram a partir de seus relatos e suas impressões pessoais como estudantes residentes na diáspora, nomeadamente, na Redenção e Acarape.

¹ 1.000,000 FCFA correspondem aproximadamente em R\$ 7984,89. E 75.000 FCFA equivalem aproximadamente em R\$ 598,87 e, 80.000 FCFA correspondem aproximadamente em R\$ 638,79, respectivamente.

2 INTERNACIONALIZAÇÃO DE ENSINO SUPERIOR: O CASO DA UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA (UNILAB)

Neste capítulo, abordamos a internacionalização de Ensino Superior a partir do contexto da UNILAB, criada no âmbito de cooperação internacional entre Brasil e demais Estados membros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), principalmente entre o Brasil e os Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) e Timor-Leste, país situada no Sul de continente asiático.

Para Castro e Neto (2012, p. 71), a internacionalização da educação superior configura-se como uma das tendências “que tem despertado um extraordinário interesse dos diversos países” europeus no final do século XX, e com maior notabilidade a partir do século XIX, tendo em conta o aumento substancial de problemas, e mudança social a nível global motivaram alguns Estados da Europa em estabelecer acordos de cooperação no domínio da assistência técnica e intercâmbio cultural e mobilidade acadêmica de estudantes no espaço europeu, tendo em vista que a educação superior “[...] é vital para o crescimento tanto de países desenvolvidos quanto para aqueles em desenvolvimento”.

Ainda Castro e Neto (2012, p. 70) “[...] a internacionalização da educação superior deve ser concebida de forma ampliada, porque compreende, além da cooperação técnica, a inserção de uma dimensão internacional ou intercultural em todos os aspectos da educação e da pesquisa”, sendo a mobilidade estudantil uma das suas dimensões.

Para Azevedo e Catani (2013), a internacionalização da educação superior significa o compartilhamento da cultura e circulação internacional de ideias e conhecimentos entre Instituições de Ensino Superior (IES) de países que têm problemas e interesses comuns.

No entanto, as propostas de universidades tematicamente internacionais coincidiram com demanda regional nas quais o Brasil assume a liderança das nações de língua portuguesa para ampliar e integrar o seu sistema de ensino superior no âmbito de Cooperação Sul-Sul (CSS), com os demais Estados membros da CPLP, principalmente com os PALOP e Timor-Leste. Neste pressuposto, o fluxo derivado do encontro entre o cenário guineense e a oferta (e o interesse) do Brasil abre amplo debate no âmbito nacional sobre **internacionalização, integração e interiorização** de ensino superior no Brasil.

Assim, a UNILAB e suas cidades-sede são o contexto para o qual estudantes guineenses e de outros países têm sido atraídos. Nesse ponto, nos vemos diante de seguinte questão que animam a curiosidade sociológica: Como essa política de internacionalização,

interiorização e integração são colocadas em prática? Para responder esta pergunta, é importante ressaltar que a criação de universidades tematicamente internacionais entrelaçou demandas e projetos pedagógicos e políticos voltados para a América Latina e a África Lusófona. Falamos aqui da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA)² e Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB).

Gestadas como parte de políticas de parceria com diferentes países, ambas as instituições passaram a compor um cenário de atração de estudantes estrangeiros, sobretudo no caso da UNILAB. Este último é o foco e campo de estudo desta dissertação. Ademais, é importante ressaltar que a UNILAB surgiu no âmbito de acordo de Cooperação Sul-Sul (CSS) entre os Estados membros da CPLP³, com ênfase entre os PALOP, e Timor-Leste. A Comunidade dos Países de Língua Oficial Portuguesa-CPLP “é o foro multilateral privilegiado para o aprofundamento da amizade mútua, da concertação político-diplomática e da cooperação entre os seus membros” (COMUNIDADE DOS PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA: ESTATUTO, 2007, p. 1).

No tocante à internacionalização de ensino superior, a CPLP visa “a realização de intercâmbios e uma maior mobilidade de investigadores, docentes e estudantes no espaço da Comunidade,” com base nos princípios da diversidade cultural e respeito à autonomia das instituições de cada Estado integrante no sentido de dinamizar “o processo de formação dos estudantes”, face aos desafios locais; regional e global para o desenvolvimento sustentável da CPLP (ROMUALDO, 2007, p. 105).

Outro momento que tomamos como ponto de partida que antecede a fundação da UNILAB foi a 5ª Reunião dos Ministros da Educação da CPLP, realizada em Fortaleza, capital do estado do Ceará, Brasil, no dia 26 de maio de 2004. Naquela ocasião, os Ministros Responsáveis pelo Ensino Superior da CPLP declaram os desejos de “estimular a cooperação em matéria de ensino superior que permita valorizar a formação conferida pelas instituições de ensino superior da CPLP” para “aprimorar sua qualidade e o reconhecimento das qualificações, quer no âmbito da CPLP, quer noutros espaços internacionais”; no sentido de “reforçar a posição internacional da formação de nível superior em língua portuguesa e [...]

² A UNILA é uma instituição de ensino superior situada na cidade de Foz do Iguaçu, no extremo oeste do estado do Paraná, é uma universidade bilíngue (português e espanhol) que integram docentes e discentes dos países latino-americanos, ou seja, do Mercado Comum do Sul (MERCOSUL). O bilinguismo torna-se um instrumento crucial para a integração cultural e intelectual da comunidade acadêmica.

³ A Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) é uma organização interestatal criada em 17 de julho de 1996, em Lisboa, quando da realização da Cimeira de Chefes de Estado e de Governo de Angola, Cabo Verde; Brasil; Guiné-Bissau; Moçambique; Portugal e São Tomé e Príncipe. Em 2002, integrou-se a essa comunidade mais um Estado Membro, o Timor-Leste, e em 2014 a Guiné Equatorial foi admitida como nono Estado membro de CPLP.

promover a mobilidade no espaço da CPLP” (COMUNIDADE DOS PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA: DECLARAÇÃO DE FORTALEZA, 2004, p. 1).

Em decorrência desses objetivos, os Ministros Responsáveis pelo Ensino Superior da CPLP renovaram o apoio à cooperação no âmbito do ensino superior no espaço CPLP, na qual foi assumido o compromisso de construir, nos próximos dez anos, um Espaço comum de Ensino Superior da CPLP, cuja iniciativa terá quatro prioridades, a saber:

1. O estímulo à qualidade das formações oferecidas no âmbito da CPLP e ao reconhecimento mútuo e internacional;
2. A promoção da mobilidade de estudantes, docentes, investigadores e técnicos;
3. A cooperação no domínio da estrutura das formações superiores;
4. O incentivo à participação das instituições da CPLP em programas relevantes de outras comunidades de países (Ibidem, 2004, p. 1).

As recomendações expostas corroboram com o comunicado de Conferência Mundial de Ensino Superior, denominado “As Novas Dinâmicas do Ensino Superior e Pesquisas para a Mudança e o Desenvolvimento Social”, realizado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em Paris, França, 2009.

Na referida conferência, foi revelada a necessidade e preocupação com o cenário de crise econômica que vem contribuindo cada vez mais no aprofundamento das desigualdades entre as nações e no interior destas. Assim sendo, o investimento em educação superior seria um caminho muito importante para eliminar a pobreza e desigualdade social no mundo (UNESCO, 2009).

Ainda nessa conferência, uma seção foi dedicada à “Internacionalização, Regionalização e Globalização” da Educação Superior entre países que aspiram interesses comuns no sentido de impulsionar o desenvolvimento social, cultural, econômico e política. Nessa seção, a África Subsaariana era destaque. Os participantes da conferência de Paris ressaltaram que as instituições responsáveis pelo ensino superior:

25. [...] ao redor do mundo têm uma responsabilidade social de ajudar no desenvolvimento, por meio da crescente transferência de conhecimentos cruzando fronteiras, especialmente nos países subdesenvolvidos, e trabalhando para encontrar soluções comuns para promover a circulação do saber e aliviar o impacto negativo da fuga de cérebros.
33. Novas dinâmicas estão transformando o cenário da educação superior e da pesquisa. Eles procuram parcerias e ações concertadas em nível nacional, regional e internacional para garantir a qualidade e a sustentabilidade dos sistemas ao redor do mundo, em especial na África Subsaariana, Pequenos Estados Insulares em Desenvolvimento (SIDs) e outros Países Menos Desenvolvidos (PMD). Essas parcerias deveriam incluir cooperação Sul-Sul e Norte-Sul.
34. Maior cooperação regional é desejável nas áreas de reconhecimento de qualificações, garantia de qualidade, governança, pesquisa e inovação. A educação

superior deve refletir as dimensões nacional, regional e internacional tanto no ensino, quanto na pesquisa. (UNESCO, 2009, p. 4-5).

Essas recomendações coincidiram com as demandas e necessidades dos Estados membros da CPLP, em especial os PALOP e o Brasil. No Brasil, a interiorização e expansão de Instituições de Ensino Superior (IES) foram possíveis por intermédio de criação do Plano Nacional de Educação (PNE), 2000/2010; Plano de Desenvolvimento da Educação (PND) e o Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), 2007 no qual o governo federal assumiu a responsabilidade em expandir a rede pública federal de ensino superior no sentido de aumentar o número de estudantes nos cursos de graduação nas universidades federais num prazo de dez anos. Ademais, essas políticas permitiram que as pessoas que residem longe de grandes centros urbanos e capitais dos estados tenham acesso à universidade e, conseqüentemente, cursar pelo menos uma faculdade (UNILAB, 2010; 2013).

Nesse sentido, em 2008, o então Ministro do Planejamento Paulo Bernardo Silva, e o da Educação, Fernando Haddad, encaminharam à presidência da República a exposição de motivos do projeto de lei de criação da Universidade Federal da Integração Luso-Afro-Brasileira (UNILAB), como era denominado no projeto de Lei Nº 3.891 da sua criação. O mesmo documento revelou que:

3. O plano nacional de educação foi estabelecido pela lei nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001, como base para o planejamento educacional dos governos federal, estadual e municipal. As bases da cooperação internacional das universidades foram estabelecidas desta forma: “no mundo contemporâneo, as rápidas transformações destinam às universidades o desafio de reunir em suas atividades de ensino, pesquisa e extensão, os requisitos de relevância, incluindo a superação das desigualdades sociais e regionais, qualidade e cooperação internacional”.

5. Além da superação dos desafios internos, cabe aos países em melhores condições de desenvolvimento cooperar para que aqueles países em condições desfavoráveis vençam os obstáculos estruturais que impedem o desenvolvimento global. Nos últimos anos, o Brasil tem realizado importantes parcerias no âmbito da cooperação sul-sul rumo à concretização deste objetivo. Dentre os principais parceiros, especialmente no âmbito da educação superior, estão os países pertencentes à África e à América Latina, principalmente aqueles com baixo Índice De Desenvolvimento Humano - IDH, destacando-se os países africanos de língua oficial portuguesa - PALOPS.

6. Para que esses objetivos sejam alcançados, é necessária a criação de uma instituição específica, a universidade federal da integração luso-afro-Brasileira - UNILAB, que se apresente como instância articuladora das relações acadêmico-científicas internacionais, captando, implementando e acompanhando projetos e parcerias que intensifiquem o intercâmbio com instituições do exterior e que contribua na inserção do sistema de ensino superior Brasileiro no cenário internacional. Na qualidade de agente propulsor das atividades de cooperação internacional com os países da África, em especial os PALOPS, a UNILAB terá a responsabilidade de propor, implementar e acompanhar acordos, convênios e programas de cooperação internacional, bem como divulgar as oportunidades de

mobilidade acadêmica entre Brasil e os demais países da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa-CPLP e da África.

9. Considerando que a educação superior tem um papel estratégico para os países da África, especialmente para os PALOPS, que aspiram legitimamente ocupar um lugar relevante na divisão internacional do conhecimento, a UNILAB terá como missão desenvolver uma integração solidária através do conhecimento, fundada no reconhecimento mútuo e na equidade. (UNILAB, 2010, p. 55-56).

Nesse interim, em 2008, por meio da Secretaria de Educação Superior (SESU), o Ministério da Educação (MEC) instalou a Comissão de Implantação da UNILAB. A referida comissão foi presidida pelo Paulo Speller, ex-reitor da Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), com participação de professores universitários da (UFMT); Universidade Federal do Ceará (UFC), funcionários de ministérios da (Educação, Relações Exteriores) e secretarias (Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Ceará e Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República), representantes de instituições públicas nacionais, como Banco do Brasil, Embrapa, Fundação Oswaldo Cruz, e membros de organizações internacionais e da sociedade civil – Associação Brasileira de Pesquisadores Negros, Universidade de Brasília - UNB, Comissão para Definição da Política de Ensino-Aprendizagem, Pesquisa e Promoção da Língua Portuguesa, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Organização das Nações Unidas para Alimentação e Agricultura (FAO), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) (UNILAB, 2013).

De 2008 a 2010, a comissão de implantação do projeto de UNILAB efetuou inúmeras reuniões, debates, parcerias em nível nacional e internacional, visitas de trabalho e estudos de temas e problemas de interesses comuns entre o Brasil e demais Estados membros da CPLP, em particular com os PALOP e Timor-Leste. A comissão fez o planejamento da instituição, preparou a organização da estrutura acadêmica e curricular e a administração de pessoal, patrimônio, orçamento e finanças dentre outros. Por fim, a comissão detectou cinco áreas de interesse comum entre o Brasil e as demais nações de CPLP, tendo como áreas de atuação prioritária: a) Agricultura; b) Saúde coletiva; c) Educação básica; d) Gestão pública; e) Tecnologias e desenvolvimento sustentável. Essas áreas são consideradas fundamentais para o desenvolvimento cultural, social e econômico para os países dessa integração (UNILAB, 2010).

Feitas essas considerações, finalmente, no dia 20 de julho de 2010, no Palácio do Itamaraty, em Brasília-DF, o então Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva sancionou a Lei nº 12.289, criando, assim, a segunda universidade pública federal do estado

do Ceará⁴ denominada Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). O artigo número 2º da lei de criação da UNILAB define elementos básicos de sua missão, tendo como objetivo:

[...] ministrar ensino superior, desenvolver pesquisas nas diversas áreas de conhecimento e promover a extensão universitária, **tendo como missão institucional específica** formar recursos humanos para contribuir com a integração entre o Brasil e os demais países membros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa - CPLP, especialmente os países africanos, bem como promover o desenvolvimento regional e o intercâmbio cultural, científico e educacional.

§ 1º A Unilab caracterizará sua atuação pela cooperação internacional, pelo intercâmbio acadêmico e solidário com países membros da CPLP, especialmente os países africanos, pela composição de corpo docente e discente proveniente do Brasil e de outros países, bem como pelo estabelecimento e execução de convênios temporários ou permanentes com outras instituições da CPLP.

§ 2º Os cursos da Unilab serão ministrados preferencialmente em áreas de interesse mútuo do Brasil e dos demais países membros da CPLP, especialmente dos países africanos, com ênfase em temas envolvendo formação de professores, desenvolvimento agrário, gestão, saúde pública e demais áreas consideradas estratégicas (BRASIL, Lei nº 12.289, de 20 de julho de 2010). (Negrito nosso).

Percebe-se que a UNILAB é uma instituição de ensino, pesquisa e extensão voltada para a cooperação internacional, integração e intercâmbio cultural entre o povo brasileiro e nações africanas de língua portuguesa, e Timor-Leste. Essa parceria consiste na integração e formação de recursos humanos de países integrantes de CPLP, principalmente entre o Brasil e os PALOP, no sentido de incrementar a cooperação internacional para o desenvolvimento dos Estados membros de CPLP, tendo como objetivo:

[...] promover avanços na produção e disseminação do conhecimento em atendimento à demanda de formação e de pesquisa de países de expressão em língua portuguesa, em um ambiente de respeito às distintas identidades, ao pluriculturalismo e à cooperação solidária. Busca tornar-se, portanto, um novo centro de referência e integração destes países por meio da ciência e da cultura, constituindo-se espaço de cooperação, acúmulo e transferência recíproca de ciência e tecnologia, de intercâmbio de culturas e de promoção do desenvolvimento sustentável (DIRETRIZES GERAIS DA UNILAB, 2010, p. 10).

Apresentada o percurso da implantação da UNILAB, no item a seguir, apresentaremos o processo de escolha da cidade-sede dessa instituição internacional da CPLP.

⁴ Brasil (2010), Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 12.289, de 20 de julho de 2010. Dispõe sobre a criação da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20072010/2010/Lei/L12289.htm. Acesso em: 06 mai. 2020.

2.1 Contextualização da UNILAB

A UNILAB está localizada em dois estados do Brasil, todos localizados na região Nordeste: três de seus *campi* ficam situados no estado do Ceará: Campus da Liberdade-Redenção, estado do Ceará-CE, onde está localizada a Reitoria da universidade e Campus das Auroras, localizada em Redenção-CE. O Campus dos Palmares fica situado no município de Acarape-CE. Ainda conta com a Fazenda Experimental Piroás, situada em Barra Nova, Redenção.

A quarta unidade acadêmica da UNILAB é o Campus do Malês, situado no Recôncavo Baiano em São Francisco do Conde, a 67 km de Salvador, capital do estado de Bahia-BA. Todas essas unidades acadêmicas possuem auditórios, bibliotecas, laboratórios de informática, restaurante universitário e entre outras instalações equipadas com tecnologias de alta qualidade (UNILAB, 2013).

No tocante ao processo seletivo para ingressar na UNILAB, primeiramente, é divulgado o edital de seleção, feita de forma diferenciada para estudantes brasileiros e estudantes internacionais africanos de PALOP e Timor-Leste. Para os candidatos brasileiros, o ingresso é por meio do Sistema de Seleção Unificada (SiSu), realizado pelo MEC com base na nota obtida pelo candidato no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) (UNILAB, 2010; 2013).

Em relação aos candidatos africanos (os palopianos) e timorenses, as inscrições são feitas por meio de um formulário específico, disponibilizado no Site da UNILAB, e entrega da documentação nas representações diplomáticas do Brasil (Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, São Tomé e Príncipe e Timor-Leste). Os candidatos que tiveram a inscrição deferida são submetidos a um processo de avaliação do Histórico Escolar do Ensino Médio, Prova de Redação e Prova de Matemática, ambas realizadas na Embaixada do Brasil, nos respectivos países.

O processo é realizado pela equipe constituída por elementos de diferentes Pró-reitorias, professores e Reitoria, com o apoio de servidores da Embaixada do Brasil nos países parceiros da UNILAB⁵. Após o processo, os candidatos que foram aprovados têm direito de ingressar na UNILAB.

A UNILAB iniciou sua atividade acadêmica no dia 25 de maio de 2011, com uma aula inaugural, proferida pelo então Ministro da Educação Fernando Haddad. Nessa cerimônia

⁵ Sobre o processo seletivo de UNILAB, segue o link em: <http://www.unilab.edu.br/processo-seletivo/>. Acesso em: 08 mai. 2020.

inaugural estavam presentes os governadores do estado do Ceará, Cid Gomes, a então Prefeita de Redenção, Francisca Bezerra, entre outras autoridades. Naquela altura, a UNILAB tinha como reitor *pro tempore*, Paulo Speller, e a vice-reitora Maria Elias. Ainda no mesmo ano, desembarcou o primeiro grupo de estudantes internacionais para integrar os cursos de graduação da UNILAB. Esse grupo era formado por 39 (trinta e nove) estudantes palopianos e timorenses (UNILAB, 2013; 2010).

Atualmente, de acordo com os dados da Diretoria de Registro e Controle Acadêmico (DRCA/UNILAB, 2020), referente a 05 de dezembro do mesmo ano, consta que a UNILAB possui 6.121 alunos, dentre os quais, na Graduação Presencial⁶, 5.004 alunos; graduação à Distância, 239 alunos; Pós-Graduação *Latu senso* à Distância (Especialização) 691, e Pós-Graduação *Stricto Senso* Presencial, 187 alunos. O corpo docente e discente da UNILAB é composto de pessoas de várias origens de culturas diferentes, alguns são oriundos do próprio Maciço de Baturité, e demais lugares do estado do Ceará e do Brasil. Outros são provenientes do continente africano, asiático e europeu.

Quadro 02 - Alunos com matrículas ativas nos cursos de graduação presencial UNILAB, 2020.

Nacionalidade	UNILAB/Ceará	UNILAB/Bahia	Total
Angola	285	92	377
Brasil	3.009	809	3.818
Cabo Verde	39	06	45
Guiné-Bissau	493	167	660
Moçambique	42	03	45
São Tomé e Príncipe	43	09	52
Timor – Leste	07	00	07
Total	3.918	1.086	5.004

Fonte: Diretoria de Registro e Controle Acadêmico (DRCA/UNILAB, 2020), disponível em: [http://unilab.edu.br/wp-content/uploads/2020/12/2020.1-DEZ-Quantitativo-Geral-Discente-da-UNILAB-ATIVO S.pdf](http://unilab.edu.br/wp-content/uploads/2020/12/2020.1-DEZ-Quantitativo-Geral-Discente-da-UNILAB-ATIVO-S.pdf). Acesso em: 10 dez. 2020.

Como podemos perceber nesse quadro, o número de alunos brasileiros é de 3.818 estudantes nacionais, esse número representa quase três vezes mais que a quantidade dos alunos internacionais (africanos e timorenses), que juntos somam apenas 1.186 alunos, sendo

⁶ Como é possível ver no Quadro 02 (final da página), o nosso foco é alunos de graduação presencial.

377 de Angola, 45 de Cabo Verde, **660 de Guiné-Bissau**, 45 de Moçambique, 52 de São Tome e Príncipe e 07 de Timor-Leste. Assim, o Brasil figura como maior comunidade acadêmica na UNILAB, seguida da Guiné-Bissau, e a primeira com maior número de estudantes entre os PALOP na UNILAB.

Na nossa avaliação, partimos da hipótese que a quantidade de estudantes da Guiné-Bissau na UNILAB tem mais a ver com a situação interna do país, marcada por instabilidade política e governativa que a jovem nação vem atravessando durante várias décadas, que também coincide com “[...] o grau de cooperação com o Brasil” (HELENO, 2014, p. 125).

A presença maior de alunos brasileiros de certa forma contradiz a “missão e objetivos” da UNILAB, bem como a sua “política de seleção” que prevê 50% de estudantes nacionais e 50% de estudantes de PALOP e Timor-Leste (UNILAB, 2010; 2013). Além de política de internacionalização e integração entre estudantes de PALOP, Timor-Leste e os brasileiros numa só universidade, a criação da UNILAB também visa promover a interiorização e expansão de rede pública de ensino superior para o desenvolvimento regional, municipal, estadual e, conseqüentemente, o desenvolvimento nacional e internacional dos países de CPLP, com ênfase nos países africanos de expressão portuguesa.

No tocante à escolha do município de Redenção como sede administrativa da UNILAB, dentre vários fatores, de um lado, foi levado em conta à desigualdade social econômica do Brasil, em especial da região Nordeste do país em relação aos outros estados brasileiros e dos países lusófonos face aos desafios do desenvolvimento sustentável; por outro lado, destaca-se a questão do laço histórico, cultural e proximidade geográfica do Ceará com a África. No entanto, percebe-se que a dimensão histórica e cultural contribuiu fundamentalmente na escolha do Ceará como cidade-sede da UNILAB. Assim, compreende-se que:

[...] a instalação da UNILAB na cidade de Redenção, no Ceará, marco nacional por seu pioneirismo na libertação de escravos, não representa apenas o atendimento das metas do REUNI em seu objetivo de promover o desenvolvimento de regiões ainda carentes de instituições de educação superior no país - como é o caso do Maciço do Baturité, onde será instalada. Ela aponta também para um encontro da nacionalidade brasileira com sua história, à medida que terá por foco tornar-se um centro de pesquisa e formação de jovens brasileiros em interação com estudantes de países onde também se fala a língua portuguesa (DIRETRIZES GERAIS UNILAB, 2010, p. 5).

Outro fator que nos chama atenção na escolha do Maciço do Baturité para instalação da UNILAB também tem a ver com a escassez de instituições de ensino superior

em relação a outros estados federais do Brasil. Por exemplo, em 2012, ano do último levantamento realizado pelo MEC, o universo das IES no Brasil era de 2.416 unidades distribuídas por todo o país. A região Nordeste conta apenas com 18,6% dessas IES, dentre as quais a própria UNILAB. A maior parte ainda está nas regiões Sul e Sudeste, ainda com a maior oferta de vagas para o ensino superior público e gratuito no país (BRASIL, 2016, *apud* MENDONÇA, 2017, p. 23-24).

A criação de IES em municípios de entornos regionais visa dobrar o número de estudantes matriculados em cursos de graduação nas universidades federais num prazo de dez anos, a partir de 2007 (UNILAB, 2010). De acordo com Lula (2013), em discurso por ocasião do recebimento do título de Doutor Honoris Causa na UNILAB, diz o seguinte:

Orgulho-me de ter criado 14 novas Universidades Federais, dentre elas a Unilab, e 126 extensões universitárias, nas mais diversas regiões do país, democratizando e interiorizando o acesso ao ensino superior.

Sem falar nas 214 novas escolas técnicas federais, que abriram possibilidades inéditas de formação profissional da juventude.

Dobramos o número de vagas nas universidades públicas. Instituímos o sistema de cotas para favorecer o acesso de afrodescendentes ao ensino público superior.

Por meio do Prouni, já oferecemos 1 milhão e 300 mil vagas para estudantes de famílias pobres nas instituições particulares. (SILVA, 2013, p. 5).

Essa política de atender a demanda nacional na matéria de ensino superior e da política de internacionalização desta, tema em discussão no atual contexto global, permitiram a criação desse empreendimento como forma de amenizar desigualdade social e cultural ainda persistente no Brasil, assim como nos demais países de CPLP, principalmente nos PALOP.

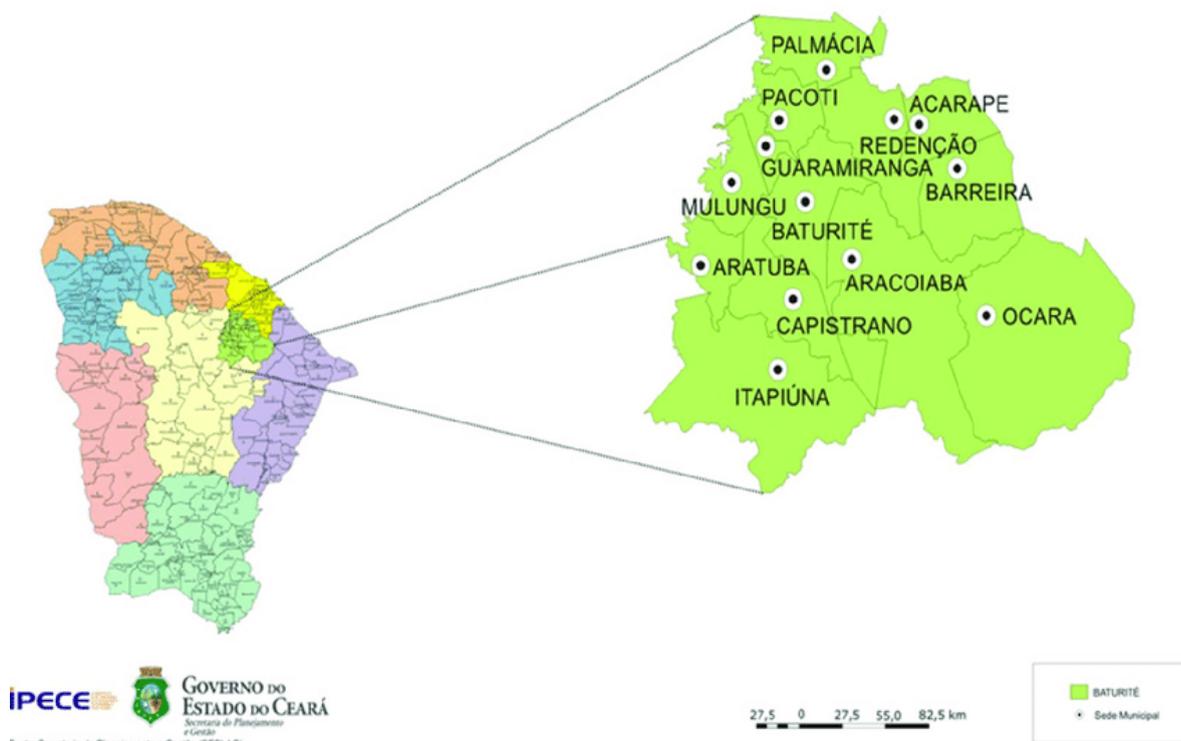
De forma paradoxal, conforme Ribeiro (2012 p. 19), a escolha do município de Redenção para sediar “esse empreendimento refletiu, muito mais a dimensão simbólica do lugar em nível nacional e internacional, do que a capacidade do município de abrigar uma instituição de ensino superior” internacional interiorizada.

No item a seguir, iremos apresentar o município de Redenção e Acarape, onde a maioria das atividades da UNILAB é realizada. Ademais, é nesses municípios que reside à maioria dos estudantes internacionais (os palopianos e timorenses).

Contextualização de Redenção e Acarape-CE

O município de Redenção e Acarape estão localizados na macrorregião de Maciço de Baturité, no interior do estado do Ceará, Brasil.

Figura 01 – Mapa de Macrorregião de Maciço de Baturité



Fonte: Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará (2017).

Conforme Figura 01, do lado esquerdo se encontra o mapa do estado do Ceará, e do lado direito se encontra o mapa de macrorregião de Maciço de Baturité⁷, com seus respectivos municípios, incluindo Redenção e Acarape, onde está concentrada a maior parte das atividades acadêmicas da UNILAB. Redenção fica na mesorregião norte do estado do Ceará, na microrregião de Maciço de Baturité (Figura 02), no interior do estado, situada a 72 km da cidade de Fortaleza, capital do estado do Ceará, e encontram-se encravada entre os vales dos rios Pacoti e Acarape (UNILAB, 2013).

De acordo com o último censo realizado em 2010 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), citado pelo Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará (IPECE, 2017)⁸, o município de Redenção possui uma população absoluta de 26.415 mil habitantes residente, distribuída em área de 225, 3 Km² com uma densidade demográfica

⁷ A macrorregião de Maciço de Baturité, no estado do Ceará, é composta por 13 municípios, nomeadamente: Acarape, Aracoiaba, Aratuba, Barreira, Baturité, Capistrano, Guaramiranga, Itapiúna, Mulungu, Ocara, Pacoti, Palmácea, Redenção (IBGE, 2010; IECE, 2017).

⁸ O perfil municipal “é um documento elaborado pelo Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará (IPECE), com o intuito de apresentar uma visão panorâmica dos municípios que compõem o Estado do Ceará. Sua estrutura é composta por cinco temas: caracterização geográfica, aspectos demográficos e sociais, infraestrutura, economia e finanças, e por fim, política” (IPECE, 2017, p. 2).

de 117,09 habitantes por Km². Limita-se ao Norte com os seguintes municípios: Acarape, Guaiuba, Palmácea e Pacoti. Ao Sul faz fronteira com Aracoiaba e Barreira, a Leste Barreira e Acarape. Por último, limita-se a Oeste com Pacoti e Baturité. O município de Redenção possui um clima tropical quente e subúmido, com temperatura média de 26° a 28° (°c), com o período chuvoso que varia entre o mês de janeiro a abril (IPECE, 2017).

O último censo realizado pelo IBGE (2010) apurou que a população urbana de Redenção vem crescendo nas últimas décadas, pois os dados do censo de 2000 registraram um aumento de 51,16%, e 57,29% do total da população residente com 0,626 valor no Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), que a coloca na posição número 56 no *ranking* em 2010. A economia de Redenção depende, principalmente, de setor terciário (comércio e serviços) com um total de 9,843% do Produto Interno Bruto (PIB) per capita municipal, gerado, principalmente, pelo comércio formal e informal. Este último é mais forte em Redenção com as feiras livres, que acontecem no centro da cidade todos os finais de semana, sendo uma das fontes de renda para muitos moradores do município e das áreas vizinhas (IBGE, 2010 *apud* IPECE, 2017, p. 15).

Na agricultura, o município de Redenção é forte na cultura de algodão, banana, arroz, milho, feijão, café e cana-de-açúcar e café. Segundo Ribeiro (2012, p. 48), o cultivo do café, “[...] tenha reduzido muito após a crise de 1929 nos Estados Unidos de América, e com outras crises na economia brasileira, vêm aumentando atualmente, utilizando-se a técnica do cultivo sombreado e 100% orgânico”.

O município de Acarape fica situado na mesorregião Nordeste do estado do Ceará, na microrregião de Maciço de Baturité, no interior do estado do Ceará, distante de capital Fortaleza 61 km, limita-se ao Norte com Guaiuba, ao Sul com Barreira e Redenção, a Leste com Pacajus, Chorozinho e Barreira, e pela zona Oeste com Redenção (IPECE, 2017).

Em termos demográficos e sociais, conforme IBGE (2010), citado por IPECE (2017), indica que o município de Acarape tem uma população total de 15.338 mil habitantes residente, com medidas territoriais distribuída em área de 155,7 Km², com uma densidade demográfica de 95,69 habitantes por km², com 0,606 valor no Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), que a coloca na posição número 117 no *ranking* em 2010. Os aspectos climáticos de Acarape são iguais aos de Redenção, tropical quente e subúmido, com temperatura média que varia de 26° a 28° graus, e um período chuvoso que começa entre o mês de janeiro a abril (IPECE, 2017).

A economia de Acarape depende principalmente de setor terciário (comércio e serviços), com um total de 7,094 do Produto Interno Bruto (PIB) per capita municipal, gerado, principalmente, pelo comércio formal e informal (IBGE, 2010 *apud* IPECE, 2017, p. 14).

Em termos de urbanização, Redenção e Acarape são municípios em expansão, mas é importante ressaltar que a linguagem urbana do passado histórico da escravidão considerado como um dos fatores que liga a África e o Brasil, ainda é muito visível nos referidos municípios, por intermédio de nomenclaturas atribuídas aos estabelecimentos comerciais e instituições públicas e privadas, com seguintes denominações: Supermercado Abolição, Supermercado Redenção, Avenida da Abolição, Campus da Liberdade, Unidade Acadêmica dos Palmares e assim por diante.

Com este breve contextualização do município de Redenção e Acarape, o tópico que se segue adiante, apresentarão algumas referências teóricas sobre a mobilidade acadêmica dos estudantes de PALOP no Brasil, principalmente no estado do Ceará. Tendo como foco os estudantes Bissau-guineenses.

2.3 Mobilidade acadêmica de estudantes de Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa no Brasil

As literaturas com as quais dialogamos analisaram a importância de mobilidade internacional de estudantes de PALOP no Brasil e para os países de origem. Entre os autores que têm pesquisado o fenômeno de mobilidade acadêmica de estudantes africanos de PALOP no contexto do Brasil, destaca-se Gusmão (2008; 2009; 2011; 2012); Subuhana (2005; 2009); Mourão (2006; 2011; 2014); Mungoi (2006); Langa (2014; 2016), dentre outros. No entanto, a maioria dos autores mencionados realizaram pesquisas sobre estudantes palopianos no âmbito de Programa de Estudantes Convênio de Graduação (PEC-G) e Programa de Estudantes de Convênio de Pós-Graduação (PEC-PG) em diferentes IES brasileiras com abordagens sobre os processos de deslocamentos como migração temporária, trajetórias, chegada, processos de adaptação, sociabilidades e redes sociais na universidade, processos de ressignificação identitária, conflitos, impressões e perspectivas do retorno ao país de origem após formação.

No caso da UNILAB, o estudo sobre a presença de estudantes de PALOP ainda é muito novo, principalmente sobre estudantes guineenses. Os estudos realizados por Ribeiro (2012); Heleno (2014); Maciel (2016); Mourão (2016); Mendonça (2017) tratam sobre políticas educacionais e transformações urbanas em Redenção e Acarape, provocadas pela

presença da UNILAB; política externa do Brasil para África a partir do governo Lula, fruto da criação da UNILAB.

Esses autores debateram sobre dinâmicas de reconfiguração identitária, e a “(in)visibilidade social” da presença desses sujeitos e os problemas que os afetam no seu cotidiano, sobretudo a questão de preconceito e discriminação racial. Esses autores fizeram estudo mais abrangente da comunidade acadêmica africana na UNILAB, ao passo que, a pesquisa que o leitor tem em mãos é mais específica apenas a uma comunidade acadêmica unilabiana, isto é, os estudantes guineenses da UNILAB/CE.

Debatendo a temática de internacionalização de ensino superior e mobilidade estudantil, Castro e Neto (2012, p. 77) afirmam que a mobilidade estudantil é uma estratégia de internacionalização de ensino superior, e este movimento “não é um fenômeno novo no campo educacional, considerando que, desde a idade média, as populações universitárias eram bastante móveis, [...]”, motivada por “uma série de fatores e processos que estão na base do sistema produtivo e no cotidiano das pessoas, englobando todo o sistema de transporte, a gestão desses espaços, as interações espaciais até as dinâmicas geográficas específicas”, o que a torna um fenômeno social, cultural, científica e política.

Esse cenário de mobilidade estudantil no contexto africano é um fenômeno histórico. Segundo Harris e Zeghidour (2010), a migração de africanos para Europa e para a América do Norte, para fins de estudos, nos países receptores, é antiga, ou seja, vem acontecendo desde 1935, na primeira metade do século XX. Ainda conforme esses autores:

A necessidade de formação superior explica, igualmente, boa parte das emigrações africanas, [...]. O número de estudantes africanos inscritos nas universidades europeias e americanas cresce de modo intenso, entre 1935 e 1960, e muitos dentre eles não mais retornam ao seu país de origem. Durante este período, a emigração africana para a América do Sul, Caribe e Índia cessa quase inteiramente, os emigrantes dirigiam-se, em sua grande maioria e desta feita, para a Europa e para os Estados Unidos da América do Norte, em uma proporção muito superior àquela dos dois séculos precedentes. Em que pese a ausência de estatísticas, pode-se afirmar com certeza que o número de africanos a terem deixado naquele momento o seu continente fora relativamente limitado, uma vez que se tratava principalmente de estudantes (HARRIS; ZEGHIDOUR, 2010, p. 851, negrito nosso).

Conforme Subuhana (2009; 2005), mobilidade internacional de estudantes de PALOP é um fenômeno que remonta à década de 1950. Inicialmente, por intermédio de missões religiosas, principalmente protestantes, para a África do Sul e demais colônias inglesas na África e, posteriormente, para países europeus como Portugal, França, Suíça, República Democrática Alemã, Estados Unidos da América, Inglaterra e entre outros países. Ainda segundo Subuhana, foi nessa geração que surgiram as lideranças dos movimentos de

lutas de libertação para as independências nos seus respectivos países, ou seja, Amílcar Cabral (Guiné-Bissau e Cabo Verde), Eduardo Mondlane (Moçambique), Manuel Pinto da Costa (São Tomé e Príncipe); Agostinho Neto e Mario Pinto de Andrade (Angola).

Mungoi (2006, p. 13) é outra pesquisadora que tem se dedicado ao estudo sobre emigração temporária dos estudantes africanos no Brasil. Segundo ela, “é importante assinalar que a emigração estudantil africana não é recente. Esse movimento teve início muito antes do processo de descolonização dos países africanos, que começou nos finais dos anos cinquenta”.

Conforme Reis (2012), a formalização desse processo acadêmico entre o Brasil e África data-se no início da década de 1960, tendo como instituições pioneiras o Centro de Estudos Afro-Orientais (CEAO), com sede na antiga Universidade da Bahia (UBA), atualmente, Universidade Federal da Bahia (UFBA) que, em parceria com Itamaraty, iniciou o processo de intercâmbio dos estudantes africanos para o Brasil.

De acordo com Leite (2011), o contexto dessa experiência no Brasil está intimamente ligado aos processos de lutas de libertação ocorridos no continente africano nos finais da década de 1960, que coincidiram com o novo direcionamento na diplomacia brasileira, denominado Política Externa Independente (PEI), instituída a partir de década de 1961 pelo então Presidente Jânio Quadros. A nova dinâmica na política externa brasileira visa estabelecer relações não apenas com os Estados Unidos da América, mas também a reaproximação e o aprofundamento das relações com África no âmbito de Cooperação Sul-Sul (CSS), na qual o Brasil via a:

África como novo espaço para negociações, previa ações para a multilateralização da economia, buscando o fortalecimento das relações Sul-Sul. Para tanto, uma aproximação cultural com alguns desses países aparecia como estratégia que facilitaria aproximações econômicas e políticas. Na Bahia, a atuação do Centro de Estudos Afro-Orientais evidenciava um esforço de pesquisadores em reativar conexões culturais e religiosas com países do continente africano. Do esforço entre o CEAO e o Itamaraty resultou a breve e singular trajetória de bolsistas africanos na Universidade da Bahia. Através dessa aproximação educacional, é possível discutir interesses, pretensões e expectativas em relação à África, especialmente na Bahia onde, para pesquisadores e religiosos de matriz africana, o estado manteria uma relação especial com povos denominados iorubás ou nagôs (REIS, 2012, p. 144).

Além da multilateralização da economia para o fortalecimento das relações Sul-Sul, é evidente que o viés religioso era uma das perspectivas que também tem motivado o estabelecimento de cooperação bilateral entre os dois continentes, precisamente a partir da década de 1960. Por essa razão, a escolha de CEAO em Salvador/BA, pois a cidade é vista como o lugar ideal para estudantes africanos integrarem-se facilmente por ser o estado do País com maior número de população negra, com fortes “expressões culturais de matriz africana –

notadamente o candomblé ioruba, que desde a virada do século recebia a atenção de estudiosos nacionais e estrangeiros [...]”. Para os pesquisadores do CEAO e religiosos de matriz africana, o intercâmbio de estudantes africanos “[...] seria muito bem-sucedido”, devido essa ligação histórica, cultural, religiosa e proximidade geográfica entre África e a região Nordeste do Brasil (REIS, 2012, p. 162).

Assim, segundo Reis (2012), o primeiro grupo de estudantes africanos (da África Ocidental) chegou a Salvador/BA em dezembro de 1961, dentre os quais cinco eram estudantes de Gana, quatro de Senegal, dois de Cabo Verde, um de Camarões e três eram mestiços de origem francesa. A maioria desses estudantes passou por estágio durante três meses estudando língua portuguesa no já mencionado centro na UBA e, posteriormente, frequentaram curso de extensão no Instituto Rio Branco (IRB). No total são 15 estudantes, sete ficaram na UBA/Salvador/BA, quatro foram para São Paulo e quatro foram para o Rio de Janeiro.

Para Reis (2012, p. 163), o intercâmbio desses estudantes foi positivo, de um lado, mas, por outro lado, lamentou que dos sete estudantes que estudaram na Bahia, apenas dois deles conseguiram terminar o curso, tendo em conta as dificuldades e problemas enfrentados na sociedade de acolhida. No entanto, o discurso de que a Bahia seria um lugar privilegiado “por muitas e variadas razões” para acolher estudantes africanos “não encontrou respaldo num cotidiano dificultado por práticas de racismo” numa cidade “marcada pela exclusão da população negra em diversos espaços da universidade, especialmente naquele momento”.

No contraponto dessa realidade, a política educacional brasileira para a internacionalização, integração e interiorização de ensino superior girou em torno da criação de programas de absorção de estudantes internacionais de países em desenvolvimento, na forma de dispositivos por meio de Acordos Bilaterais de Cooperação Educacional e Cultural, principalmente com a África por intermédio do Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G), criado em 1964. O referido programa é administrado pelo Ministério das Relações Exteriores (MRE) por meio da Divisão de Temas Educacionais, e pelo Ministério da Educação (MEC) em parceria com IES públicas federais e estaduais em todo o país.

De acordo com MRE, o primeiro Protocolo do PEC-G foi lançado em 1965, a partir dessa data, foram disponibilizadas vagas nas IES brasileiras para estudantes candidatos de países em desenvolvimento com os quais o Brasil mantém acordo de cooperação diplomático na área de educação, cultural e/ou ciência e tecnologia.

No contexto especificamente dos PALOP, a presença e “visibilidade” de estudantes palopianos no Brasil “[...], ocorre no início dos anos de 70 do século XX, quando a

presença dos estudantes africanos nas universidades brasileiras se tornou visível, fato decorrente inicialmente da euforia do processo das independências dos países africanos de colonização portuguesa” (TCHAM, 2012, p. 22). Conforme Rizzi (2012) e Leite (2011), esse processo foi impulsionado por meio do pioneirismo do Brasil no reconhecimento do novo Estado guineense, em 1974, e das demais nações africanas ex-colônias portuguesas, respectivamente nos anos subsequentes.

Conforme Cá (2009), no caso específico da Guiné-Bissau, a formalização de acordo de cooperação técnica, cultural e/ou científica para vinda de estudantes guineenses no Brasil ocorreu na primeira metade da década de 1970, por meio do decreto nº 15/1976, publicado em Abril de 1976, no Boletim Oficial, número 17, permitiu com que:

[...] à Guiné-Bissau fazer acordos bilaterais com alguns países, a fim de enviar mais jovens guineenses para o exterior. É nesse período que o Brasil e a Guiné-Bissau fizeram acordos bilaterais para cooperação cultural e científica, responsável pela presença de estudantes guineenses em escolas brasileiras, em particular por meio de Programa de Estudantes Convênio, o PEC-G. (CÁ, 2009, p. 8-9).

Para Leite (2011), a presença propriamente dita de estudantes guineenses no Brasil iniciou-se a partir de 1977, quando o Estado brasileiro recebeu a delegação de Angola, Moçambique, Cabo Verde e **Guiné-Bissau**. Naquela ocasião, o Brasil compartilhou,

[...] a sua experiência de desenvolvimento em setores como agricultura, telecomunicações e formação profissional, com cursos de treinamento em território brasileiro. Pelos Programas de Estudante-Convênio de Graduação e de Pós-Graduação (PEC-G e PEC-PG), abriram-se vagas em universidades brasileiras para a graduação de nacionais dos PALOP (LEITE, 2011, p. 149-150).

Os referidos programas, e, atualmente, a UNILAB, são os principais acordos de cooperação educacional, e portas de entrada da maioria de jovens de PALOP no Brasil no âmbito do acordo de cooperação educacional, com ênfase no ensino superior.

De acordo com o MRE (2020), o PEC-G é regido pelo Decreto Presidencial n. 7.948, publicado em 2013, que confere maior força jurídica ao regulamento do programa. Conforme os dados exibidos pelo MRE (2020), atualmente, são 59 países participantes nesse programa, entre eles, 25 países da África, 25 das Américas e nove do continente asiático. Desde 2000, o programa selecionou mais de 9.000 candidatos, dos quais 76% dos estudantes selecionados são oriundos da África, cuja maioria é estudantes de PALOP, com participação maior de Cabo Verde, **Guiné-Bissau** e Angola, respectivamente⁹.

⁹ Dados disponíveis em: <http://www.dce.mre.gov.br/PEC/G/historico/introducao.php>. Acesso em: 15 abr. 2020.

Segundo Fonseca (2009, p. 28), a presença maior de estudantes palopianos conveniados com bolsas de estudo nas IES pública federal e estadual brasileira, basicamente pode ser considerada por intermédio de questões de aproximação cultural, nomeadamente, a língua portuguesa, que liga os PALOP com o Brasil desde “o processo de conquista colonial lusitano, os laços culturais e étnico-raciais”.

De um lado, pode ser considerada por falta de oportunidade de acesso ao ensino superior por parte da grande maioria dos estudantes nos seus países de origem. No caso específico da Guiné-Bissau, isso tem a ver com a instabilidade política-governativa que o país tem vivido ao longo de décadas da sua independência. Por outro lado, esse fluxo se deve a escassez de universidades pública estatal gratuita nesse país, já que as IES que existe nele são de iniciativa privada, e o acesso a elas demanda recursos financeiros muito altos para o pagamento das mensalidades, a compra de livros etc. Esses fatores têm constituído enorme desafio para a maioria dos estudantes de lá e seus familiares.

Sobre esse fato, segundo o diagnóstico realizado pela comissão de implantação da UNILAB (2010), constata que alguns países africanos como a Guiné-Bissau:

[...] não contam com um sistema organizado de educação superior e a pequena parcela da população que o frequenta é parte de uma elite social e econômica. Além disso, em função de diversas questões sociopolíticas, há carência de políticas públicas e institucionais capazes de aproximar as demandas da população de programas e atividades acadêmicas (DIRETRIZES GERAIS DA UNILAB, 2010, p. 24).

Em face dos problemas de várias ordens ainda presentes nos PALOP, notadamente na Guiné-Bissau, para a maioria de jovens estudantes desse país lusófono, uma das possibilidades para ter acesso à formação e qualificação profissional é recorrer às bolsas do PEC-G, PEC-PG e, recentemente, a UNILAB, principais acordos de cooperação educacional entre Guiné-Bissau-Brasil, assim como os demais países de PALOP. Esses programas têm sido um importante instrumento para mobilidade acadêmica internacional de estudantes palopianos no Brasil.

Recorde-se que em 1981 foi criado, oficialmente, o Programa de Estudantes Convênio de Pós-Graduação (PEC-PG)¹⁰ para a seleção de candidatos nacionais de países em desenvolvimento com os quais o Brasil mantém acordo de cooperação cultural e/ou educacional em cursos de pós-graduação *strictu sensu* (mestrado e doutorado) em IES brasileiras.

¹⁰ Divisão de temas educacionais – Ministério das Relações Exteriores (Brasil, 2020). Disponível em: <http://www.dce.mre.gov.br/pec/pg/historico.php>. Acesso em: 01 jun. 2020.

Atualmente, o PEC-PG conta com 60 países participantes, dentre os quais, 26 países são do continente africano, 25 das Américas e nove país do continente asiático. De acordo com o MRE, desde 2000 foram selecionados mais de 3.000 estudantes de pós-graduação, quase 68% dos estudantes são oriundos das Américas, principalmente, os países da América do Sul - Colômbia e Peru. No tocante ao continente africano, de 2000 a 2019 foram selecionados 870 estudantes de diferentes países do continente africano no PEC-PG.

2.4 Presença de estudantes africanos no Ceará

No caso específico do estado do Ceará – Nordeste brasileiro –, segundo Langa (2016), a diáspora estudantil africana nessa região, principalmente em Fortaleza, começou a partir da segunda metade da década de 1990, com a vinda do primeiro grupo de estudantes angolanos para estudar na Universidade Federal do Ceará (UFC). E, a partir de 1998, iniciou-se a vinda de jovens Bissau-guineenses, cabo-verdianos, são-tomenses e moçambicanos. Dessa data em diante, a vinda dos estudantes africanos ao Ceará começa a ganhar relevo, precisamente:

No início dos anos 2000, há um aumento significativo do número de estudantes africanos residentes no Ceará – particularmente Bissau-guineenses devido à instabilidade política vivida no país –, [...]. O aumento da imigração de estudantes africanos para o Brasil, no início do século XXI, também foi impulsionado pelo discurso governamental do presidente Luiz Inácio Lula da Silva e sua política de cooperação e aproximação com a África (LANGA, 2014, p. 103).

O fluxo maior de estudantes africanos no Ceará, em particular os Bissau-guineenses, está intimamente ligado à instabilidade governativa, socioeconômica e político-militar que se vivencia no país há mais de três décadas, principalmente, o conflito político-militar de 1998, e sucessivos golpes de Estado e tentativas de golpes que aconteceram no país a partir de 1980 até os anos de 2000, somando-se com a fraca produtividade das instituições, que coloca a Guiné-Bissau numa situação ainda mais precária. Esses e entre outros fatores, de certo modo, influenciaram significativamente a presença maior de estudantes Bissau-guineenses no Brasil, particularmente no Ceará (LANGA, 2014; 2016).

O aumento quantitativo de estudantes de PALOP nas IES brasileiras também deve ser compreendido além do ambiente ora desfavorável decorrente nesses países. Em linhas gerais, é importante considerar interesses políticos, socioeconômico, cultural

técnico-científico entre as regiões ao redor do mundo. Por isso, ainda de acordo com Langa (2016), vale ressaltar que:

[...] o aumento da imigração de estudantes africanos para o Brasil, no início do século XXI, também foi impulsionado pelo discurso governamental do presidente Luiz Inácio Lula da Silva e sua política de cooperação e aproximação com a África. Tal política de cooperação, em curso, visa particularmente atingir o ensino superior, através de criação de distintos mecanismos, como estágios profissionais, bolsas de estudo e convênios, no sentido de viabilizar a vinda de africanos para estudar no Brasil. [...] no início do século XXI, o governo brasileiro vinha enfatizando em seu discurso sobre a cooperação internacional para o desenvolvimento o argumento de laços históricos e socioculturais que o ligam a África e, que deviam ser revalorizados, através de políticas de ações afirmativas e de redução da pobreza no Brasil. Seriam esses os laços que fariam da relação Brasil-África, uma relação além da simples cooperação material para o desenvolvimento, valorizando as relações humanas e de solidariedade entre os dois atores (LANGA, 2016, p. 180).

A reaproximação e o aprofundamento da política externa brasileira com África têm a ver com busca de equilíbrio dos interesses e expansão de relações não apenas com Estados do Norte, “[...], mas também dos Estados do Sul”, denominado Cooperação Sul-Sul (CSS). De 2003 a 2006, Lula realizou quatro périplos pelo continente africano e abriu mais de dez embaixadas na África. No mesmo período, o Brasil recebeu visitas de quase duas dezenas de chefes de Estado de diferentes países da África para o restabelecimento de relações e assinatura de novos acordos político, econômico e cultural em áreas de interesse comum com esse país sul-americano (LEITE, 2011, p. 164).

Conforme Goulart (2014; BM/IPEA, 2011), a assunção de Lula no poder no início do século XXI foi no contexto de crescimento global e de oportunidades, no entanto, o seu governo aproveitou essa dinâmica e aprofundou a relação da política externa brasileira para integração regional e cultural, a partir “das negociações bilaterais e multilaterais amparado fortemente nas coalizões de nível Sul-Sul”. Foi nesse contexto que em 2004, é criada a Comunidade de Nações Sul-Americanas (CASA), e mais tarde, em 2008, foi institucionalizada em União de Nações Sul-Americanas (LIMA; MELO, 2010, p. 133-134).

A política de cooperação no domínio técnico-científico, acadêmico, cultural e tecnológico entre o Estado brasileiro e os Estados africanos, com ênfase nos países falantes da língua portuguesa, conforme análise de Fonseca (2009, p. 25), deve ser compreendida a partir de contexto de globalização e suas dinâmicas e demandas comuns entre os países no que diz respeito “[...] a luta contra a pobreza, a desigualdade e a exclusão, para o desenvolvimento sustentável e para o estreitamento das relações políticas e econômicas como dimensão prioritária da cooperação” bilateral para o desenvolvimento dos países cooperantes.

De acordo com Gusmão (2009, p. 284-285, grifo da autora), a análise política do cenário de migração temporária para fins de estudo entre África e Brasil corresponde a um desafio de reflexão e compreensão, se considerarmos a ideia de desenvolvimento via campo educacional. No entanto, é importante saber que a educação se insere no universo das relações de poder estabelecidas em nível nacional e internacional, pautando-se como um meio instrumental de “manutenção e reprodução do *status quo* ou um instrumento de libertação e autonomia para os países em consolidação enquanto Estados nacionais”.

Ainda segundo Gusmão, os acordos bilaterais no âmbito de formação de quadros qualificados em nível superior no Brasil referenciam a educação como elemento crucial de jogo entre nações na definição de acordos de cooperação bilateral e o papel que os PALOP podem assumir nas relações Sul-Sul. No tocante à Cooperação Sul-Sul (CSS), conforme Organização das Nações Unidas¹¹ (ONU), (2019):

[...] se refere à cooperação técnica entre países em desenvolvimento no Sul Global. É uma ferramenta usada por Estados, organizações internacionais, acadêmicos, sociedade civil e setor privado para colaborar e compartilhar conhecimento, habilidades e iniciativas de sucesso em áreas específicas, como desenvolvimento agrícola, direitos humanos, urbanização, saúde, mudança climática etc.

Na mesma linha de pensamento, Heleno (2014, p. 103) ressalta que Cooperação Sul-Sul:

[...] está intimamente ligada à idéia de compartilhamento de saberes e tecnologias, visando metas comuns de desenvolvimento, sem imposição de condicionalidades, e a promoção de maior integração política, econômica, social e cultural entre as partes envolvidas.

A partir dessas abordagens, com base no princípio de compartilhamento de saberes e tecnologias para alcançar metas comuns, Santos e Cerqueira (2015, p. 44) chamaram atenção no sentido de que os “[...] princípios básicos da Cooperação Sul-Sul devem ser observados, tais como equidade e consenso, para que as diferenças e assimetrias não representem imposições de modelos e prioridades de uns sobre outros”.

Nessa direção, a nova dimensão da diplomacia brasileira para o eixo Sul, principalmente com os Estados membros do MERCOSUL e com os PALOP, rendeu a ambos os países a criação de duas instituições internacionais públicas de ensino superior, isto é, a

¹¹ Ver em: <https://nacoesunidas.org/o-que-e-cooperacao-sul-sul-e-por-que-ela-importa/>. Acesso em: 05 mai. 2020.

UNILAB e a UNILA, cujos objetivos visa ao intercâmbio e à integração cultural entre os cidadãos dos países integrantes das referidas organizações.

Diante dos argumentos apresentados, de acordo com Heleno (2014), a criação da UNILAB deu nova dimensão à diplomacia brasileira no continente africano, e no mundo contribuiu e, ainda, estão contribuindo de forma significativa com o apoio de alguns países africanos, principalmente os PALOP, por meio de votos nas eleições dos candidatos brasileiros a postos internacionais, por exemplo, a eleição de José Graziano da Silva como diretor geral da Organização das Nações Unidas para Alimentação e Agricultura (FAO) (2011), e Roberto Carvalho de Azevêdo, para a Organização Mundial do Comércio (OMC) (2013).

Em relação ao continente africano, sobretudo os PALOP, a criação da UNILAB permitiu ainda mais a vinda e o acesso ao ensino superior de centenas de jovens palopianos no Brasil devido aos inúmeros problemas que esses países ainda estão enfrentando, principalmente no âmbito educacional.

No próximo capítulo 02, analisaremos o sistema educacional guineense tendo como foco os seus desafios e perspectivas.

3 SISTEMA EDUCACIONAL GUINEENSE: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Neste capítulo, inicialmente, contextualizamos a Guiné-Bissau a partir de seu aspecto geográfico, histórico, social, econômico e político. Por último, discorreremos sobre o sistema educacional guineense tendo como foco o ensino superior.

A República da Guiné-Bissau fica situada na Costa Ocidental da África. Em termo geográfico, faz fronteira com a República do Senegal ao Norte, e ao Sul e Leste com a República da Guiné-Conacri, e ao Oeste pelo Oceano Atlântico (Figura 02). Em relação à extensão territorial, o país cobre uma área de 36.125 m². Segundo Augel, tendo em conta os fenômenos de ordem natural, isto é, “inundações das marés fluviais e pelo alagamento causado pelas chuvas regulares e periódicas”, somente 24.800 km² são habitáveis (AUGEL, 2007, p. 49).

Figura 02 - Mapa da África.



Fonte: Google Maps.

Segundo os dados do último censo realizado em 2009 pelo Instituto Nacional de Estatística (INE, 2009, p. 22), a Guiné-Bissau possui 1.449.230 mil habitantes residentes no país. A população guineense é jovem, ao todo 42,4% da população guineense têm idade menor de 15 anos (ILAP 2, 2010, p. 20). A maioria da população vive no meio rural, isto é,

60,4% numa condição profundamente degradante, com enorme falta de infraestruturas sociais de base e de qualidade contra 39,6% da população residente no meio urbano (INE, 2009, p. 15).

O Sector Autónomo de Bissau (SAB), capital do país e centro político-administrativo e económico, alberga $\frac{1}{4}$ da população guineense, o que corresponde a 25,2%. Ainda o mesmo documento revelou que 51,5% da população guineense são mulheres e 48,5% são homens (INE, 2009, p. 24). No (Quadro 03), são apresentados os dados referentes à evolução da população guineense residente por região administrativa.

Quadro 03 - Evolução da população guineense por região administrativa: Censos de 1991 e 2009.

Região	População residente				TCMA (%)
	1991		2009		
	Efectivos	%	Efectivos	%	
Guiné- Bissau	979.203	100	1.449.230	100	2,2
Tombali	71.065	7,3	91.089	6,3	1,4
Quinara	42.966	4,4	60.777	4,2	2,1
Oio	155.312	15,9	215.259	14,9	1,8
Biombo	59.827	6,1	93.039	6,4	2,5
B/ Bijagos	26.891	2,7	32.424	2,2	1
Bafatá	145.088	14,8	200.884	13,9	1,8
Gabú	136.101	13,9	205.608	14,2	3,3
Cacheu	146.570	15,0	185.053	12,8	1,3
SAB	195.389	20,0	365.097	25,2	3,5

TCMA = Taxa de Crescimento Médio Anual.

SAB = Sector Autónomo de Bissau (Capital da República da Guiné-Bissau).

Fonte: INE (2009, p. 28).

O Quadro 03 apresenta a evolução da população guineense a partir do censo de 1991 ao último censo de 2009, na qual se verifica o aumento de Taxa de Crescimento Médio Anual (TCMA) da população a nível nacional numa ordem de 2,2%, e ao mesmo tempo apresentam as assimetrias entre as regiões do país na qual a TCMA do SAB, capital do país, cresceu a um ritmo muito rápido na ordem de 3,5%; a região de Biombo 2,5% e o Gabú 3,3%,

ambos acima da média nacional. Ainda observa-se que, a percentagem de TCMA das demais regiões, como Tombali 1,4%, Quinara 2,1%, Oio, 1,8%, Bafatá 1,8% e Cacheu 1,3%, são inferiores à média nacional, e abaixo disso situa-se Bolama/Bijagos 1% (INE, 2009).

A Guiné-Bissau possui o clima tropical com duas estações do ano divididas entre chuva, que começa a partir de mês de maio até outubro, e seca, que vai de novembro até abril. A maior parte da terra é plana e, com exceção da zona Leste, que apresenta algumas “planícies áridas” e é a região do país mais quente. O território continental tem vários rios, entre os quais, os rios Cacine, Rio Grande de Buba, Geba, Mansoa, Cacheu, Corubal, apenas para mencionar alguns. Ademais, “além do território continental, acrescenta-se ainda o arquipélago dos Bijagó, com mais de 80 ilhas, muitas delas desabitadas, de vegetação tropical densa, separado do continente por diversos canais” (AUGEL, 2007, p. 50).

Conforme a Constituição da República (1996, p. 4) no seu Artigo 1º, define o seguinte: a Guiné-Bissau “é um Estado soberano, democrática e laica” que possui muita diversidade étnica, linguística, cultural e religiosa. De acordo com Scantamburlo (2013, p. 3), a Guiné-Bissau conta “[...] com trinta grupos étnicos [...]”. Cada grupo étnico possui a sua própria língua e cultura, mas, o Crioulo é a língua nacional, ou seja, “[...] a língua veicular dos trinta grupos étnicos, [...] porque é língua materna ou língua segunda de mais de metade da população, é entendida pela maioria e é símbolo de identidade nacional” (SCANTAMBURLO, 2013, p. 1).

Além do Crioulo, a Guiné-Bissau tem a língua portuguesa como a língua oficial de comunicação interinstitucional e de ensino. Em termos percentuais por grupos étnicos, segundo INE (2009, p. 22), a etnia Fula representa 28,5%, os Balantas 22,5% e os Mandingas 14,7%. A população do grupo étnico Pepel corresponde 9,1% e os Manjacos 8,3%. Os Nalus, Saracoles, Sossos e entre outros, correspondem menos de 1% da população.

No que concerne às religiões, verifica-se que a religião Islâmica, isto é, os muçulmanos, representam 45,1%, os cristãos representam 22,1%, e os animistas 14,9% da população guineense (INE, 2009, p. 27). A Guiné-Bissau está organizada em oito regiões administrativas, nomeadamente: Bafatá, Biombo, Bolama/Bijagós, Cacheu, Gabu, Oio, Quinará, Tombali, incluindo o Sector Autónomo de Bissau (SAB), capital do país, e mais 37 sectores (INE, 2009).

Figura 03 - Mapa político da Guiné-Bissau e suas regiões administrativas



Fonte: Google Maps.

De acordo com a Figura 03, as nomenclaturas na cor vermelha são regiões administrativas e as nomenclaturas na cor preta se referem aos sectores. Dentro dos sectores também se encontra secções, as pequenas povoações chamadas de *Tabanca*, ver quadro 04:

Quadro 04 – Comparação de região, sectores e secções de Guiné-Bissau e Brasil.

República da Guiné-Bissau	República Federativa do Brasil
Região	Estado Federal
Sector	Município
Secções e/ou <i>Tabanca</i>	Aldeia e/ou Vila
SAB – Sector Autônomo de Bissau (capital)	DF – Distrito Federal (Brasília)

Fonte: Elaborado pelo autor (2021)

Além da administração central no SAB, cada região possui um governador e administrador. A moeda da Guiné-Bissau é o Franco de Comunidade Financeira Africana (FCFA), que também circula em outros países africanos, como Benim, Burquina Faso, Costa do Marfim, Mali, Níger, Senegal e Togo (M'BUNDE, 2018). Além dessa organização, a Guiné-Bissau é o Estado membro da ONU, Comunidade Econômica dos Estados da África Ocidental (CEDEAO), CPLP, PALOP, e membro signatário de várias convenções em nível regional e internacional.

Em termos sociais, a **situação social** da Guiné-Bissau não parece animadora. Segundo o Documento de Estratégia Nacional de Redução da Pobreza da Guiné-Bissau (GUINÉ-BISSAU: DENARP II, 2011), o desenvolvimento humano no país “ainda continua fraco e precário”, em consonância com o relatório mundial elaborado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) que também indica que a Guiné-Bissau conta com o Índice de Desenvolvimento Humano de 0, 289, o que corresponde a 164ª posição numa lista de 169 países estudados. Ainda segundo o referido documento, no ano 2000 e 2010, “o país alcançou uma taxa de crescimento médio anual do IDH de 0,9%, contra uma média de 2,1% na África subsaariana e de 1,68% nos países com IDH muito baixo”. (PNUD *apud* GUINÉ-BISSAU: DENARP II, 2011, p. 5-6).

O documento também ressalta que, “o baixo IDH na Guiné-Bissau são: a pobreza generalizada, com muito baixo rendimento monetário e a esperança de vida (48,6 anos) resultante das dificuldades do acesso e da qualidade dos serviços de saúde”. Esse problema se associa “com a taxa de crescimento populacional de 2,5% e com a taxa de crescimento econômico, que pouco ultrapassa em média 3% entre 2000 e 2010” (PNUD *apud* GUINÉ-BISSAU: DENARP II, 2011, p. 5-6).

Em relação ao sector de saúde, a Guiné-Bissau ainda enfrenta problemas graves nesse domínio. O país possui poucos hospitais e centros de saúde. Os que existem funcionam em condições muito precárias. O acesso e qualidade de saúde da população guineense ainda é um problema.

A taxa de mortalidade infantil estima-se em 63 por mil nascidos vivos e a taxa de mortalidade infanto-juvenil (menores de cinco anos) é de 116 por mil nascidos vivos: o que quer dizer que um em cada 16 crianças morre antes de completar um ano de idade, ao passo que um em cada nove crianças não sobrevive ao quinto aniversário. As crianças residentes nas zonas rurais apresentam riscos mais elevados de mortalidade em relação às crianças residentes nas zonas urbanas (MICS-4, 2010).

No âmbito econômico, a Guiné-Bissau está atravessando grandes problemas devido às constantes instabilidades política-governativa, pouca produção e sucessivas destituições de governos causaram resultados negativos no desenvolvimento econômico do país. Segundo Augel (2007, p. 72), “87% da população guineense vive com menos de um dólar por dia”.

A Guiné-Bissau, apesar de ser um país independente, ainda tem apresentado dificuldades em levantar a sua economia, continua a depender muito de ajuda externa. O défice orçamental que atingia a média de 10% do PIB entre 2005 e 2007 foi diminuído para

3,2% em 2008 e 3,0% em 2009, por intermédio de receitas internas e controle das despesas dos funcionários que representam mais de 75% das receitas públicas. Esse serviço contou com o apoio dos parceiros internacionais (GUINÉ-BISSAU: DENARP II, 2011).

A principal fonte da economia da Guiné-Bissau reside na agricultura e pesca. A produção agricultura na Guiné-Bissau ainda é deficitária, e majoritariamente se pratica apenas para subsistência. O arroz é o principal produto de cultivo no país e é a base alimentar de mais de 95% da população guineense. O maior destaque de sua agricultura é a produção de castanha de caju, e ao mesmo tempo é o principal produto de exportação (GUINÉ-BISSAU: DENARP II, 2011).

A pesca é outro setor vital para o crescimento da economia guineense. O país possui ótimas condições em termos de recursos naturais e haliêuticos. A potencialidade da produção de peixes geradas na Zona Económica Exclusiva (ZEE) é calculada em 250.000 toneladas por ano. Entre 2004 e 2006, a Guiné-Bissau concedeu, aproximadamente, 200 licenças de pesca para embarcações de pesca industrial estrangeiras por um período que varia entre três e doze meses. Em 2010, o valor total dessas licenças estima-se em 4,2 milhões dólares norte-americanos. Ademais, a União Europeia (EU) concedeu ao governo guineense uma compensação anual de cerca de 9,5 milhões de dólares americanos para o acesso à pesca nas águas do país. Ao todo, em 2010, o setor de pesca rendeu quase USD 14 milhões de receitas para o cofre do Estado da Guiné-Bissau (GUINÉ-BISSAU: DENARP II, 2011).

Diante dessas evidências, a questão que se coloca é: como e por onde esses recursos são colocados? A resposta sobre essa pergunta é ampla e complexa. No entanto, é de salientar que a exportação e emissão de licenças de pesca por si só não é suficiente para aumentar o crescimento econômico do país, e nem tampouco resolver de forma definitiva os problemas dos respectivos setores, sendo que a Guiné-Bissau ainda não possui meios materiais e tecnológicas para fiscalizar o seu espaço marítimo de forma qualificada e contínua.

A transformação local de castanha de cajú, assim como do pescado, seria mais importante para o país e contribuirá na redução do índice do desemprego que ainda é um problema endêmico em nível nacional. A situação do emprego, sobretudo para os jovens, não melhorou muito. A taxa de ocupação para o grupo etário de 15 a 24 anos de idade estima-se em 10,6% em 2009, com uma taxa de 4,6% para as mulheres. Com o subemprego e o desemprego entre os jovens, a taxa de desemprego é, provavelmente, cerca de 30% (GUINÉ-BISSAU: DENARP II, 2011).

Em Relação ao **contexto político**, é importante lembrar que a Guiné-Bissau foi colonizada por Portugal, e fez luta de libertação contra os colonialistas portugueses de 1963 a 1973, que culminou com a vitória do povo guineense no dia 24 de setembro de 1973. Os combatentes da liberdade da pátria e guerrilheiros do Partido Africano da Independência da Guiné e Cabo Verde (PAIGC) proclamaram solenemente a independência da República da Guiné-Bissau¹².

Após a proclamação da independência, o povo guineense almejou ter paz social duradoura em todos os domínios a nível nacional. Portanto, de 1973 a 1980, a Guiné-Bissau teve o seu primeiro Presidente da República, Luís de Almeida Cabral. Com a independência nacional, e o contexto que o país vivia naquela época do partido único, o PAIGC passou a ser considerado o Partido-Estado, segundo o Artigo 4º da Constituição da República da Guiné-Bissau (1984), o PAIGC era “a força política dirigente da sociedade e do Estado” (CRGB, 1984 *apud* KOUDAWO, 2001, p. 136).

Naquele contexto de partido único que decorreu até 1991, período da abertura de regime democrático e multipartidarismo, foi possibilitado ao PAIGC, devido às origens históricas de luta de libertação nacional, ter o controle de toda a vida social, política-militar e econômica do país. Por ser o partido libertador, não permitiu a criação de outras formações políticas para não perder o estatuto de partido libertador e liderança política no país (CARDOSO, 1995).

No entanto, devido às consequências oriundas da luta armada contra a ocupação colonial portuguesa na Guiné-Bissau, o regime de Luís Cabral recebeu o país num estado muito desestruturado, em termos de infraestrutura, da qual os recursos naturais foram pilhados, e também com escassez de capital humano qualificado para responder aos desafios da reconstrução nacional rumo ao desenvolvimento sustentável.

Apesar de todas as dificuldades, o regime de Luís Cabral começava a apresentar alguns sinais positivos em termos de governo, no tocante à reconstrução nacional e continuidade de “projeto de unidade entre Guiné e Cabo Verde”, como foi pensado por Amílcar Cabral. Todavia, o sinal de progresso iniciado não durou muitos anos, e o país começou a mergulhar na crise política devido ao antagonismo no seio do Partido-Estado (PAIGC) entre a elite política guineense e cabo-verdiana na luta pela liderança. No entanto, na visão da ala guineense, “Luís Cabral era considerado um nepotista voltado prioritariamente

¹² Guiné-Bissau e Cabo Verde fizeram luta conjunta contra o colonialismo português (1963-1973), liderada por Amílcar Cabral (1924-1973).

aos interesses da elite cabo-verdiana” em detrimento dos interesses da elite guineense, sobretudo, no tocante a ocupação dos postos no aparelho do Estado (M’BUNDE, 2018, p. 73).

O PAIGC era o partido-Estado naquela altura e única formação partidária antes da abertura do regime democrático, que iniciou na primeira metade da década de 1990, e as divergências internas no seio dos libertadores entre a facção guineense e cabo-verdiana na luta pelo poder não ajudaram em nada de positivo no tocante à unidade entre Guiné e Cabo Verde, apenas trouxeram resultados negativos, sobretudo para Guiné-Bissau no âmbito político, social e econômico do país, e assim por diante (CARDOSO, 1995).

Após um período razoável de crescimento econômico e avanços em outros setores importantes para o desenvolvimento do país, abriu-se um ciclo profundo de crise econômica que resultou na falta de gêneros alimentícios nos mercados do país. O Estado havia se mostrado incapaz de amenizar os problemas da população e as funções políticas tornaram-se cada vez mais complexas (SANGREMAN et al., 2006).

A má gestão dos conflitos no seio do PAIGC, e, conseqüentemente, na administração pública do Estado, conduziram o país ao golpe de Estado, em 14 de novembro de 1980, denominado “Movimento Reajustador”, no qual os seus protagonistas, na sua maioria militares e antigos combatentes guineenses, derrubaram o regime de Luís Cabral. O referido golpe de Estado foi

[...] liderado pelo então Comissário Principal, equiparado a Primeiro-Ministro, o Comandante João Bernardo “Nino” Vieira. As razões do descontentamento de Nino Vieira relacionavam-se com a introdução de patentes militares no seio das Forças Armadas, em 1979. Os antigos combatentes sentiam uma profunda injustiça perante o sistema de cotas, que permitia promover jovens caboverdianos recém-chegados de Portugal ou de Cabo Verde e sem nenhuma legitimidade militar a comandarem os verdadeiros combatentes da liberdade da pátria. Quanto a Nino Vieira, considerou não ter sido promovido de forma justa, tendo em conta o seu passado na luta de libertação, acabando por reagir de uma forma que os juristas qualificam como de legítima defesa (SANGREMAN et al., 2006, p. 13-14).

Após o golpe, a constituição foi dissolvida e, em seguida, foi criado o Conselho de Revolução (CR), que passou a conduzir os destinos do país até a promulgação da nova constituição, em 1984. Luís Cabral foi preso juntamente outras pessoas mais próximas a ele, e outros fugiram do país devido às perseguições incessantes (CARVALHO, 2014).

Além das clivagens no interior do PAIGC e razões do descontentamento invocadas por “Nino” Vieira, no tocante à má distribuição de patentes nas Forças Armadas, a subversão do poder, em 14 de novembro de 1980, tem outras explicações, segundo Viegas (2013, p. 53) é importante lembrar que, durante o período colonial, “[...] as elites

cabo-verdianas tiveram acesso à educação que a maioria dos combatentes guineense não teve”.

Esse fato influenciou muito na aproximação das autoridades portuguesas com os cabo-verdianos. Segundo Fernandes (2007, p. 95), no período colonial “[...] nos anos 50 mais de 75% da administração colonial portuguesa na Guiné era assegurada pelos cabo-verdianos” como auxiliares e colaboradores das autoridades colônias portuguesa. Para esses autores, provavelmente, esses fatores são uma das causas que tem levado o derrube do regime de Luís Cabral.

Após o golpe de Estado, a facção cabo-verdiana do PAIGC, insatisfeita com o acontecimento, em janeiro de 1981, após alguns dias de Conferência Nacional dos Militantes do Partido, na cidade de Praia, em Cabo Verde, foi fundado o Partido Africano da Independência de Cabo Verde (PAICV), e caíram por terra “o projecto de Estado binacional” entre os dois países (KOUAWO, 2001, p. 132). De 1980 até 2022, a Guiné-Bissau passou por vários momentos de crises política-governativa, sobretudo, o conflito político-militar de 1998/1999, que colocou o país numa situação de crise profunda. Golpes de Estado, assassinatos de políticos, militares e civis têm sido frequentes no país.

No próximo item, iremos descrever o sistema educacional guineense tendo como fio condutor os avanços e recuos do referido sistema.

3.1 Descrição do sistema educacional guineense

No presente item, pretende-se analisar o sistema educacional guineense, tendo como fio condutor os avanços e recuos do referido sistema. Para tal, tomamos como ponto de partida A Lei de Base do Sistema Educativo (LBSE, 2010), e demais documentos nacionais e internacionais que estão a nossa disposição. O Ministério da Educação Nacional (MEN) é o órgão governamental responsável pela definição e orientação da política nacional da educação na Guiné-Bissau.

A ação do Ministério da Educação Nacional “desenvolve-se no âmbito das administrações central e local e tem por fim promover a criação e correto funcionamento de um sistema nacional da Educação e Formação segundo as necessidades do desenvolvimento global do país”. (MOREIRA, 2006, p. 24),

De acordo com a LBSE (2010), o MEN engloba o conjunto de instituições e recursos dirigidos à materialização do direito à educação. Este último é reconhecido por todos os cidadãos como um permanente processo formativo, em ordem à consecução do pleno

desenvolvimento da personalidade humana numa perspectiva democrática para o progresso social. A iniciativa e a responsabilidade pelo desenvolvimento do sistema educacional guineense cabem a entidades públicas e privadas. Ainda a Lei de Base do Sistema Educativo guineense, no seu Artigo 3º, (2010, p. 2-3) estabelece os seguintes objetivos específicos:

- a) Garantir, em liberdade de consciência, a formação moral e cívica dos educandos; Assegurar uma adequada formação orientada para o trabalho, levando em conta a vocação, os interesses e a capacidade de cada um;
- b) Diversificar, desconcentrar e descentralizar as estruturas e actividades educativas, de modo a adaptá-las às realidades do país;
- c) Promover a participação de toda a população, designadamente alunos, pais e encarregados de educação, docentes e outros actores do processo de educação, na definição da política educativa e na administração escolar;
- d) Promover, no que concerne aos benefícios da educação, ciência e cultura, a correcção das assimetrias locais;
- e) Garantir uma escolaridade de nova oportunidade a pessoas que não beneficiaram da escolaridade em tempo oportuno e àquelas que, por motivos profissionais e de elevação do nível cultural, pretendem entrar no sistema;
- f) Garantir a ambos os sexos a igualdade de oportunidades;
- g) Contribuir para a salvaguarda e aprofundamento do nosso diversificado património cultural.

A concretização dos objetivos acima mencionados ainda tem sido um problema, tendo em conta a persistente instabilidade política-governativa que vem assolando o país há várias décadas e, sobretudo, a falta de uma política educacional ambiciosa à luz da realidade e diversidade social, cultural, étnica, religiosa e econômica do país.

Em relação à estrutura, o sistema educacional guineense integra a educação não formal e a educação formal. O Artigo 5º do referido documento define a educação não formal como uma filosofia de educação permanente, abrangendo todas as dimensões da ação educativa, principalmente a alfabetização, a educação de adultos e outros tipos de educação, cuja finalidade visa expandir os conhecimentos ou potencialidades dos seus destinatários, em complemento da formação formal ou em suprimento que não puderam obter (GUINÉ-BISSAU: LEI DE BASE DO SISTEMA EDUCATIVO, 2010).

Outra vertente do sistema educativo guineense é a educação formal composta sequencialmente por ensino pré-escolar, ensino básico, ensino secundário, ensino técnico-profissional e ensino superior, ademais, integrando também modalidades especiais de educação escolar e atividades para a ocupação de tempos livres (GUINÉ-BISSAU: LEI DE BASE DO SISTEMA EDUCATIVO, 2010). Em termos comparativos, e para uma melhor visualização de níveis da educação escolar da Guiné-Bissau e do Brasil, com ênfase na educação básica, (ver Quadro 05).

Quadro 05 - Comparação de níveis da educação escolar da Guiné-Bissau e Brasil.

Guiné-Bissau	Brasil
1º Nível – Educação Pré-escolar: Pequena infância ou Jardim	1º Nível – Educação Infantil
2º Nível – Ensino Básico	2º Nível – Ensino Fundamental
3º Nível – Ensino Secundário	3º Nível – Ensino Médio

Fonte: Lei de Bases do Sistema Educativo da Guiné-Bissau, 2010 e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Brasil, 2020.

Elaborado pelo autor.

O ensino pré-escolar é o ponto de partida do sistema educativo guineense, que antecede o ensino escolar e funciona em complementariedade e em simultâneo com a educação do meio familiar. Essa fase do ensino está inserida numa rede composta por instituições estatais e privadas, ou seja, de pessoas individuais ou coletivas. Conforme o artigo 9º número 2 da LBSE (2010), o ensino pré-escolar é destinada às crianças de 3 aos 6 anos de idade. Esse nível de ensino é ministrado nos jardins¹³ de pequena infância, isto é, nas instituições públicas, privadas, comunitárias e cooperativas (GUINÉ-BISSAU: LEI DE BASE DO SISTEMA EDUCATIVO, 2010).

No tocante ao **ensino básico**, segundo o Artigo 12º número 1 e 2 da LBSE, o ensino básico “é universal e obrigatório até o 6º ano de escolaridade, o ensino básico é totalmente gratuito”. Ademais, o referido Artigo número dois alerta que “a partir do 7º ano de escolaridade, o ensino básico é tendencialmente gratuito, de acordo com as possibilidades econômicas do Estado” guineense. Teoricamente, esse nível de ensino destina-se às crianças de seis a 14 anos de idade, e tem uma duração de nove anos de escolaridade, que começa do 1º ao 9º ano de escolaridade; e dividido em três ciclos: o primeiro ciclo começa a partir da 1ª a 4ª classe, segundo ciclo da 5ª a 6ª classe, e o terceiro ciclo da 7ª a 9ª classe. Ademais, o item 4 da LBSE guineense, do referido artigo, consta que o “ensino básico gratuito significa isenção de propinas, taxas e emolumentos relativos à matrícula, frequência e certificação, assim como uso gratuito de livros e materiais didáticos” (GUINÉ-BISSAU: LEI DE BASE DO SISTEMA EDUCATIVO, 2010, p.6-7).

¹³ **Jardim** é o estabelecimento de educação infantil (pré-escola) que antecede a educação básica na Guiné-Bissau, é equivalente a Creche no Brasil.

Contudo, a educação básica é considerada universal, obrigatória e gratuita no papel, no entanto, na realidade isso não tem ocorrido ainda na Guiné-Bissau, uma vez que o próprio Estado “cobra tendencialmente” as taxas e emolumentos relativos a matrículas e propinas¹⁴ no ensino básico, assim como nos demais níveis de ensino aos alunos. Porém, esse fato tem conduzido “[...] por uma contribuição familiar excessivamente alta” e difícil de ser concretizado por muitas famílias que se encontram em condições financeiras baixas e dependentes (UNESCO, 2012, p. 1).

O ensino secundário é um subsistema do sistema de ensino guineense que ocorre após o ensino básico. O objetivo desse nível visa preparar o aluno com conhecimentos e competências científicas, técnicas e culturais necessários para estudos de nível superior ou se inserir na vida ativa. O ensino secundário tem uma duração de três anos e compreende os seguintes níveis: 10º, 11º e 12º anos de escolaridade. Após o ensino secundário, cabe ao estudante escolher via geral (ensino geral) ou via técnico-profissional. O primeiro visa preparar o estudante para prosseguimento dos estudos; o segundo direciona o aluno para cursos preparatórios à inserção na vida ativa¹⁵ (GUINÉ-BISSAU: LBSE, 2010).

Em relação ao Brasil, de acordo com o Artigo 21º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 2020, p. 23), a educação escolar está organizada em: educação básica, composta por educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. A educação infantil é ministrada nas creches, “ou entidades equivalentes”, para crianças de até três anos de idade; pré-escolas, para as crianças de quatro a cinco anos de idade.

O ensino fundamental começa a partir de seis anos de idade e tem a duração de nove anos. Segundo o Artigo 32º da LDB (2020, p. 24), o ensino fundamental é “obrigatório e gratuito na escola pública” e tem como objetivo “a formação básica do cidadão [...]”. Por fim, o ensino médio é a última etapa da educação básica e começa a partir dos quinze a dezessete anos de idade. Conforme o Artigo 4º da LDB (2020, p. 9), o dever do Estado com a educação escolar pública com ênfase na educação básica é “obrigatória e gratuita” dos quatro aos dezessete anos de idade, incluindo os níveis a) pré-escola; b) ensino fundamental; c) ensino médio¹⁶.

¹⁴ **Propina** na Guiné-Bissau significa mensalidade paga trimestralmente por alunos ou qualquer outro serviço que é pago mensalmente por usuários. No contexto do Brasil, propina significa suborno, ou seja, corrupção.

¹⁵ Vale ressaltar que além dos níveis apresentados no Quadro 05, o sistema educativo guineense também é composto por: Ensino Técnico Profissional e Ensino Superior. Ademais, a educação escolar guineense conta com Modalidades Especiais de Educação: a) Formação Técnico-Profissional, b) Educação especial, c) Ensino recorrente de adultos, d) Ensino à distância, e) Educação para comunidades guineenses no estrangeiro (LBSE, 2010, p. 13).

¹⁶ Além dos níveis de ensino apresentado no quadro 05, o sistema de ensino brasileiro é composto por Educação Profissional Técnica de Nível Médio, Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional e Tecnológica, Educação Superior e Educação Especial (BRASIL: LDB, 2020).

Concluiu-se que, nos dois países, o Estado assume a obrigatoriedade e gratuidade da educação básica, mas o cumprimento dessa gratuidade ainda não tem sido realidade na Guiné-Bissau, uma vez que a matrícula e as mensalidades são pagas por pais e encarregados de educação dos alunos.

3.2 Avanços e recuos no sistema educacional guineense

Neste subcapítulo, analisamos alguns constrangimentos do sistema educativo guineense. Conforme os dados apresentados por Augel (2007, 72), “a qualidade do ensino [da Guiné-Bissau] é talvez das mais fracas do continente africano”, e conseqüentemente do mundo.

O último censo realizado por INE (2009) apurou que a população guineense residente de mais de seis anos de idade, por sexo, segundo o nível de alfabetização, é composta por 1.171.087, dos quais 562.682 são do sexo masculino e 608.405 de sexo feminino. Para uma melhor compreensão da distribuição percentual de alfabetização da população guineense e por sexo, ver (Quadro 06).

Quadro 06 - Repartição da população residente de 6+ anos por sexo, segundo nível de alfabetização.

Sabe Ler e Escrever	Sexo					
	Total	%	Masculino	%	Feminino	%
Total	1.171.087	100	562.682	100	608.405	100
Alfabetizados	581.986	49,7	338.760	60,2	243.226	40
Analfabetos	539.344	46,1	198.250	35,2	341.094	56
ND	49.757	4,2	25.672	4,6	24.085	4

Fonte: INE (2009, p. 23).

Em termos percentuais, como mostra o Quadro 06, observa-se que 49,7% da população guineense na faixa etária de mais de seis anos de idade, a nível nacional, sabem ler e escrever, ao passo que 46,1% não sabem ler e escrever. Em relação aos gêneros, consta que 60,2% da população guineense do sexo masculino sabem ler e escrever e 35,2% do mesmo sexo não sabem ler e escrever. No tocante à população do sexo feminino, apenas 40% dessa camada sabem ler e escrever, contra 56% que não sabem ler e escrever. Ainda no referido

quadro 06, consta “que 4% do total dos inqueridos não chegaram a declarar se sabem ou não ler e escrever” (INE, 2009, p. 22).

Outro documento importante que revela a situação ainda alarmante do analfabetismo na Guiné-Bissau é o Relatório do Inquérito Ligeiro para Avaliação da Pobreza (ILAP2), realizado em 2010, que concluiu que, a nível nacional, 52,2% da população de mais de 15 anos de idade, em média, é alfabetizada. Ainda o referido documento existe grande assimetria na taxa de alfabetização entre gêneros, na qual 66,5% da população guineense do sexo masculino são alfabetizadas contra 38% da população do sexo feminina alfabetizada (ILAP 2, 2010, p. 55).

Quadro 07 - População residente de 6+ anos por sexo, segundo nível de alfabetização.

Nível de alfabetização	Sexo					
	Total	%	Masculino	%	Feminino	%
Total	1.171.087	100	562.682	48	608.405	52
Alfabetizados	581.986	100	338.760	58,2	243.226	41,8
Analfabetos	539.344	100	198.250	36,8	341.094	63,2

Fonte: INE (2009, p. 23).

A leitura do Quadro 07 permite observar que 58,2% da população guineense de mais de seis anos de idade, do sexo masculino, são alfabetizados, e destes, 36,8% são analfabetos. Em relação à população do sexo feminino, constata-se que 41,8% das mulheres são alfabetizadas, e ao mesmo tempo é a camada da população guineense com maior índice de analfabetismo, isto é, 63,2%, ou seja, “[...], em cada dez mulheres, seis são analfabetas enquanto nos homens, em cada dez apenas 4 são analfabetos” (INE, 2009, p. 23).

A prevalência maior de índice de analfabetismo nas mulheres guineense pode ser explicada por inúmeros fatores. Conforme o 4º Inquérito por Amostragem aos Indicadores Múltiplos, que é um programa internacional de inquéritos junto às famílias em diferentes países do mundo, na Guiné-Bissau esse inquérito foi realizado no âmbito do quarto ciclo global dos estudos MICS 4, 2010, realizada pela UNICEF – Fundo das Nações Unidas para Infância, com intuito de fornecer informações atualizadas relativas à situação das crianças e das mulheres guineense, e bem como medir o estado atual dos principais indicadores, permitindo ao país a possibilidade de avaliar os progressos alcançados no tocante aos

Objectivos do Milénio para o Desenvolvimento (OMD), e demais outros engajamentos do governo a nível nacional e internacional.

O MICS 4, 2010, revelou que 63% de crianças de cinco a 11 anos de idade, na Guiné-Bissau, “estão implicadas no trabalho infantil” de, pelo menos, uma hora numa atividade econômica. Em relação às tarefas domésticas, segundo o inquérito “mais de um quarto das crianças (27%) realizam tarefas domésticas, e menos de 1% fazem mais de 28 horas de tarefas domésticas cada semana (o que é considerado como trabalho infantil)”.

Ainda o referido documento, “o trabalho infantil é mais frequente nas meninas do que nos meninos: 59% para as crianças [do] sexo masculino, e 68% para as crianças do sexo feminino”, com maior prevalência entre “as crianças que não frequentam a escola (68% contra 59% para as crianças que frequentam a escola)”. Entre as regiões mais afetadas pelo trabalho infantil das crianças de cinco a 11 anos de idade, o inquérito concluiu que as regiões de Bafatá possuem 85%, Oio 76%, Tombali 42% e, por último, a capital Bissau, que conta com 47% de crianças envolvidas diretamente no trabalho infantil (MICS 4, 2010, p. 117).

Outro fator considerado como um dos obstáculos que tem contribuído na alta taxa de analfabetismo na Guiné-Bissau, com ênfase na camada feminina, é o “casamento precoce” e “gravidez precoce”, respectivamente. Ainda segundo esse estudo:

Em muitas partes do mundo, os pais encorajam o casamento das suas filhas enquanto ainda crianças, na esperança de que o casamento as beneficie financeiramente e socialmente, ao mesmo tempo que alivia o peso financeiro da família. Na verdade, o casamento infantil constitui uma violação dos direitos humanos, comprometendo o desenvolvimento das raparigas e, muitas vezes, resultando em gravidez precoce e isolamento social, sendo que a pouca instrução e deficiente formação profissional reforçam a natureza de género da pobreza. (MICS-4, 2010, p. 123).

É de salientar que o envolvimento de crianças menores de 18 anos de idade em atividades econômicas para ajudar os pais no sustento da casa é uma violação dos direitos da criança e da dignidade humana. Esse fato é mais notório nas crianças de sexo feminino de famílias mais pobres, “[...] em que os recursos são particularmente escassos e em que não pode ser assegurada a educação de todos os filhos, a das raparigas [meninas] será sacrificada em proveito dos irmãos” (GUINÉ-BISSAU, 2013, p. 24).

Contudo, o nível de analfabetismo da população guineense ainda é muito elevado, de acordo com os dados acima referenciados, compreende-se que a camada masculina tem mais oportunidade e privilégio de acesso à educação escolar, e nela permanecer, em detrimento da camada feminina, tendo em conta vários fatores que devem merecer especial atenção do Estado guineense, assim como dos pais e encarregados de

educação, sendo que o direito a educação escolar é um direito consagrado a todos os cidadãos, independentemente do gênero, sexo, etnia, religião, meio de residência etc.

Em relação ao meio de residência, conforme o quadro adiante será apresentada e analisada a disparidade de alfabetização da população de mais de seis anos de idade, segundo meio de residência, isto é, zonas urbanas e zonas rurais, respectivamente.

Quadro 08 - Repartição da população residente de 6+ anos por meio de residência, segundo o nível de alfabetização.

Nível de Alfabetização	MEIO					
	Total	%	Urbano	%	Rural	%
Total	1.171.087	100	482.903	41,2	688.184	58,8
Alfabetizados	581.986	100	347.140	59,6	234.846	40,4
Analfabetos	539.344	100	120.618	22,4	418.726	77,6
ND	49.757	100	15.145	30,4	34.612	69,6

Fonte: INE (2009, p. 24).

Ao analisar o Quadro 08, pode-se notar que na zona urbana 59,6% da população do país é alfabetizada; e na mesma zona, 22,4% das pessoas são analfabetas. Comparativamente às zonas rurais, verifica-se que apenas 40,4% de toda a população residente nessas áreas são alfabetizadas. No tocante às zonas rurais, é de salientar que essa é a zona com maior índice de analfabetismo, 77,6% da população são analfabetos devido à enorme ausência de infraestruturas de serviços sociais, principalmente de educação, com ciclos de estudos da educação básica na sua maioria incompleta. Ainda no mesmo quadro, observa-se que 30,4% do total “das pessoas entrevistadas” no referido censo “não declararam ser analfabetas ou alfabetizadas” (INE, 2009, p. 24).

As assimetrias sociais na repartição da população guineense residente de mais de seis anos de idade, segundo o nível de alfabetização por regiões e sexo, o acesso à educação ainda é um problema no país. Para melhor compreensão dessas assimetrias, ver Quadro 09:

Quadro 09 - Repartição da população residente de 6 + anos por sexo e regiões segundo o nível de alfabetização

Região	Nível de alfabetização						
	Alfabetizados				Analfabetos		
	Total	%	Masculino (%)	Feminino (%)	%	Masculino (%)	Feminino (%)
Guiné-Bissau	100	49,7	58,2	41,8	46,1	36,8	63,2
Tombali	100	39,6	62,8	37,2	53,8	35,5	64,5
Quinara	100	45,5	63,8	36,2	49,6	34,6	65,4
Oio	100	30,3	65,3	34,7	64,8	38,3	61,7
Biombo	100	51,6	57,9	42,1	43,8	33	67
B/Bijagós	100	53,3	57	43	40,4	36,8	63,2
Bafatá	100	36,3	59,2	40,8	58,1	39,9	60,1
Gabú	100	32,6	59,4	40,6	63,1	41,3	58,7
Cacheu	100	52,2	60,2	39,8	44,5	31,3	68,7
SAB	100	77,1	54,6	45,4	20,1	31,6	68,4

Fonte: INE (2009, p. 25).

No Quadro 09, observa-se que cinco regiões apresentam altas taxas de analfabetismo superior à média nacional. Entre as regiões, destaca-se: Oio, 64,8%; Gabu, 63,1%; Bafatá, 58,1%; Tombali, 53,8% e, por último, Quinara 49,6%. Em termos comparativos, é de salientar que todas as regiões, incluindo Bissau, capital do país, apresentam altos índices de analfabetismo da camada feminina superior à camada masculina (INE, 2009, p. 25).

Outro fator complementar aos problemas acima citados é a insuficiência de recursos materiais pedagógicos, didáticos e humanos de qualidade para responder às necessidades do setor da educação. De um lado, a escassez de infraestruturas de qualidade no país, em especial da educação, tanto nas zonas urbanas como nas zonas rurais. Este último carece muito de serviços sociais de base, o que tem contribuído de forma galopante no disfuncionamento integral do sistema do ensino no país.

Por outro lado, acrescentam-se o problema do pagamento de salários e promoção da carreira docente de forma regular. Na realidade, soma-se com a fraca dotação orçamental do Estado da Guiné-Bissau face às demandas e necessidades existentes no sector da educação no país.

Conforme INE (2009, p. 16), os principais constrangimentos no sistema educativo do país são:

- A fraca qualidade do ensino em todos os níveis;
- Baixo nível de formação acadêmica e pedagógica dos professores;
- Atraso nos pagamentos de salários dos professores o que leva a sucessivas greves;
- O incumprimento dos dias lectivos programados, além do fraco investimento por parte do Governo no sector da educação.

A parte consagrada ao setor da educação figura entre as mais baixas do continente africano. Por exemplo, em 2006 apenas 4% dos gastos do governo guineense são alocados à educação, o que corresponde a 10 USD per capita contra 6,7% (23 USD); no Senegal, 12,2% (34 USD); no Mali e 10,6% (14 USD) no Níger. Em 2011, a fatia orçamental para “a educação e saúde é de apenas 20,7% do total, contra 40% recomendado a nível internacional” (GUINÉ-BISSAU: DENARP II, 2011, p. 18).

Em 2010, os dados da UNESCO (2012, p. 4) revelam que a parte consagrada para a educação na Guiné-Bissau ronda em torno de 11,5%, menos de metade da média africana de 22,6%. Em 2013, a despesa na educação era 13%, todavia, observa-se certo aumento em relação aos anos anterior. No entanto, mesmo assim, não é suficiente para minimizar as demandas do setor da educação, pois, estas ainda tendem a persistir (UNESCO, 2016, s./p).

É perceptível que “a educação não é uma prioridade” para o Estado guineense, uma vez que a dotação orçamentária e falta de recursos mais elementares para o funcionamento do setor da educação ainda tem sido um problema devido ao fraco funcionamento das instituições estatais da educação a nível nacional. Esses constrangimentos demonstram que, de acordo com UNESCO (2016, s./p.), a Guiné-Bissau ainda está longe de atingir o objetivo da educação para todos, principalmente na educação básica, considerada um nível mínimo para uma pessoa adquirir “uma alfabetização durável”.

Conforme Delors et al. (1998, p. 104), uma das missões que cabe ao Estado é permitir que as pessoas possam ter acesso à educação “desde a infância até ao fim da vida”, ou seja, criar mecanismos por meio da educação para que haja a produção de “um conhecimento dinâmico do mundo, dos outros e de si mesmas, [...]”. Nessa linha de raciocínio, de acordo com Santana e Facco, (s./ano, p. 4), é importante ressaltar que:

A educação é um instrumento de mudança que direta ou indiretamente produz transformações decisivas e fundamentais em uma sociedade – na sua história e na sua cultura –, porque é ela que tem o dever e o poder de formar sujeitos capazes de decidir com responsabilidade social e política.

A educação sendo um elemento primordial para o desenvolvimento de uma nação, o Estado guineense, os governantes e os sucessivos governos devem criar condições

adequadas e garantir a todos os cidadãos o acesso à educação escolar de qualidade no sentido de preparar homens e mulheres dotados de conhecimentos e capazes de exercer os seus direitos e deveres como cidadãos.

Feitas essas considerações, lembra-se que o acesso à educação é um direito fundamental e universal, consagrado à pessoa humana. De acordo com a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948, p. 6), na matéria de direito à educação, o Artigo 26º número 1 e 2, estabelece o seguinte:

- 1) Toda pessoa tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior está baseada no mérito.
- 2) A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.

O acesso à educação como um direito fundamental a todos é uma das metas fixadas pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos (EPT), realizada em Jomtien, na capital da Tailândia, em 1990. Na referida conferência, vários países assumiram o compromisso em relação às metas e à satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de crianças, jovens e adultos, cujo objetivo, visa erradicar o analfabetismo e universalizar o acesso à educação, principalmente, à “educação básica”. (CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1990, p. 4).

Na Guiné-Bissau, devido ao persistente constrangimento no setor da educação, em 2009, o Estado, por meio do Ministério da Educação Nacional, e em colaboração com o governo na altura, elaborou o programa de desenvolvimento do sector da educação para os próximos 11 anos (2009-2020), denominado “Carta da Política do Setor Educativo” (2009, p. 1), cujo objetivo visa corrigir os constrangimentos no sistema de ensino guineense, para tanto, “as oportunidades de financiamento tornadas possíveis pela Iniciativa *Fast-Track* oferecem ao sistema educativo a possibilidade de beneficiar de recursos adicionais para realizar progressos significativos nos planos quantitativo e qualitativo”.

Essa perspectiva resulta da vontade do governo em poder concretizar o alcance da educação básica universal a todas as crianças até 2020. Apesar dessa ambição formal, a realidade do setor da educação no país ainda é precária. Conforme Cá (1999), percebe-se que os problemas no setor da educação, principalmente o ensino básico, e assim como o ensino superior, remontam as décadas de 1970. Nas palavras do próprio autor, é de salientar que:

Desde os finais dos anos setenta a Guiné-Bissau vive uma crise social na educação, pois os responsáveis pelo setor educacional estavam a procura de uma estratégia apropriada, tanto quantitativa como qualitativa para solucionar os problemas do Ensino Básico. O ensino básico padecia de um mal, a saber, o baixo nível de qualificação de muitos docentes e a insuficiência dos equipamentos e materiais didáticos, dois dos fatores que condicionam a qualidade de ensino. (CÁ, 1999, p. 134).

A importância da educação básica é um assunto que vem sendo debatido há várias décadas a nível mundial, compreendida como ponto de partida para o desenvolvimento de uma nação. De um lado, conforme Delors et al, (1998, p. 105), a educação básica é uma “exigência democrática” que todos os Estado do mundo, por intermédio dos governos, devem garantir de forma integral aos seus cidadãos. Nesse interim, é importante destacar que:

A educação básica para todos é, [...], absolutamente vital [...]. [...] é claro que esta educação básica deve englobar todos os conhecimentos requeridos para se poder ter acesso, eventualmente, a outros níveis de formação. Mas a educação básica deve, também e sobretudo, na perspectiva da educação permanente, dar a todos os meios de modelar, livremente, a sua vida e de participar na evolução da sociedade. Os elementos da estratégia educativa devem, pois, ser concebidos de uma forma coordenada e complementar, tendo por base comum a busca de um tipo de ensino que, também, se adapte às circunstâncias locais (DELORS et. al, 1998, p. 83).

Conforme o trecho referenciado, é importante que o Estado da Guiné-Bissau efetuar reformas estrutural e curricular de forma contínua na educação, mediante as novas dinâmicas e transformações sociais do país e do mundo. Nesta perspectiva, vale destacar que, “[...] a educação básica, é, de fato, importante, pois sedimenta qualquer outro tipo ou nível de educação ou formação profissional que o sistema oferece, principalmente a partir desse limiar, que é a conclusão da educação básica para todos os cidadãos” (CÁ, 2010, p. 44).

Além de Declaração Universal dos Direitos Humanos e Conferência Mundial sobre Educação para Todos, anteriormente referenciadas, na Guiné-Bissau o direito à educação está consagrado na Constituição da República (1996, s./p), conforme o Artigo 49, número 1, estabelece que “todo o cidadão tem o direito e o dever da educação”. Ainda no mesmo Artigo, número 2, consta que o Estado guineense assume “[...] a gratuidade e a igual possibilidade de acesso de todos os cidadãos aos diversos graus de ensino”.

Apesar dessas garantias formal e constitucional de direito à educação para todos, “o acesso à escola não é universal” na Guiné-Bissau dado que, conforme “A Carta da Política do Setor Educativo” (2009, p. 1), 76% de crianças que entram na escola apenas 48% chegam a concluir a 6ª classe do ensino básico. Ademais, “a retenção no ensino básico é muito baixa”, sobretudo nas primeiras classes desse nível de ensino. O mesmo fator foi verificado no ensino

secundário, as assimetrias regionais e de gênero ainda persistem. A título de exemplo, na zona rural, as meninas “têm duas vezes menos oportunidades de concluir o ensino básico” do que os meninos. Ao passo que na zona urbana, as meninas têm apenas 1,4 menos que os meninos.

Em termos comparativos entre zonas rurais e urbanas, estas últimas tendem a apresentar condições um pouco melhores em relação às zonas rurais, nas quais existem lugares ainda sem cobertura de rede escolar pública; e muito menos materiais didáticos e pedagógicos. Diante desse contexto, vale ressaltar que:

Se a Guiné-Bissau quiser melhorar a situação educacional é fundamental dar a população rural, a componente majoritária da população, uma educação pública de qualidade. Isso é perfeitamente viável [...]. As escolas devem oferecer ensino de qualidade. Com vontade política pode-se inverter a situação calamitosa da educação (CÁ, 1999, p. 178).

Com base no acima exposto, é importante ressaltar que para melhorar a situação educacional, com o intuito de ter um ensino de qualidade, é necessário o Estado guineense investir e acompanhar os projetos de áreas sociais, sobretudo o setor educacional – ou seja, “deveria ser priorizada em termos de investimento público e os gastos dentro do sistema de educação deveriam favorecer mais a área pedagógica”, formação contínua de professores, construção de novos empreendimentos de educação e materiais didáticos etc. (UNESCO, 2012, p. 1).

Ao contrário dos dados exibidos anteriormente, é importante ressaltar que; “A Carta da Política do Setor Educativo” (2009) revela que o diagnóstico do setor educativo da Guiné-Bissau conheceu avanços relativos em todos os níveis do sistema de ensino. Em 2000, a Taxa Bruta de Escolarização (TBE) da pré-escola era 2%, e cresceu para 5% em 2006. No ensino básico, a TBE era 70% em 2000, passou para 101% em 2006. No ensino secundário, estava em 19% em 2000, e verificou-se o aumento de 30% em 2006. Por fim, no ensino superior, criado em 2004, segundo o referido documento, havia 224 estudantes para 100.000 habitantes, em 2006.

Não obstante os avanços acima descritos, na verdade, os problemas ainda persistem, tendo em conta a grande concentração dos serviços administrativos do Estado na capital do país; a má gestão motivada pela formação técnica insuficiente; a escassez de recursos materiais e financeiros disponibilizado ao Ministério da Educação Nacional; poucas estruturas de formação e capacitação contínua dos professores. Esses fatos têm contribuído diretamente na insuficiência de corpo docente, desarticulação dos programas com o calendário escolar; a fragilidade econômica e financeira do governo e da população. Ademais,

ainda persistem os problemas de ordem cultural, como casamento (forçado), gravidez precoce, trabalho doméstico (infantil).

Além disso, há ainda questões linguísticas, nomeadamente, a ausência do diálogo franco sobre a cultura da paz no sistema, o não aprofundamento na matéria de prevenção sobre doenças sexualmente transmissíveis (HIV/SIDA), “ausência de sistema de avaliação do pessoal docente e não docente etc”. Esses e outros fatores criam entraves no processo de desenvolvimento do sistema de ensino guineense (GUINÉ-BISSAU - PLANO NACIONAL DE AÇÃO: EDUCAÇÃO PARA TODOS, 2003, p. 9).

De acordo com o referido documento, o setor da educação conta, em grande parte, com o apoio das Organizações Não Governamentais (ONGs), e parceiros internacionais de desenvolvimento que atuam na área de educação como (UNESCO, UNICEF, FNUAP, OMS, PAM), Fundação Guineense de Desenvolvimento Empresarial e Industrial - FUNDEI, Ação para o Desenvolvimento (AD), Associação Internacional para a Formação em África, Associação dos Países de Língua Oficial Portuguesa (AIFA/PALOP), Brigadas de Formação (BRINGFOR), Plan Internacional, Banco Mundial, entre outros, são as principais entidades que têm contribuído de forma significativa para o desenvolvimento da educação na Guiné-Bissau.

3.3 Institucionalização de ensino superior na Guiné-Bissau

Em defesa da universidade pública na Guiné-Bissau, destacam-se Augel (2009), Sanhá (2009), Djaló (2014), Sucuma (2013, 2018), por exemplo.

Após a independência, em 1973, a Guiné-Bissau enfrentou o desafio de re/construção de uma nova nação que emergia da luta de libertação nacional. No entanto, para concretizar esse desígnio pós-luta, o país precisava delinear aquilo que seria fundamental para construir essa nova nação emergente que deparava com problemas de recursos humanos qualificados quase em todas as áreas vitais para o desenvolvimento do país. Assim, o Estado guineense recorreu à ajuda da comunidade internacional para o envio dos quadros políticos, e estudantes para formação no exterior, nomeadamente Bulgária, União das Republicas Socialista Soviéticas (URSS), Cuba, Brasil, França, Argélia, Portugal e outros (SANHÁ, 2009).

Segundo Augel (1998, p. 24), “ao raiar a independência, a Guiné- Bissau possuía dezessete quadros de formação média e quatorze de formação universitária”. Porém, para minimizar o problema social, político, econômico etc., o Estado guineense não tem outra

saída a não ser apostar na formação de recursos humanos com qualidade e em quantidade face aos desafios de desenvolvimento sustentável. Ainda na década de 1970, iniciou-se a criação de instituições de ensino superior na Guiné-Bissau, majoritariamente faculdades isoladas.

Em 1974, o Ministério da Saúde criou a Escola Nacional de Saúde (ENS), cujo objetivo visa formar quadros técnicos para atuar em diferentes ramos do sistema nacional de saúde. Em 1975, o Ministério da Educação Nacional criou a Escola de Formação Amílcar Cabral, em Bolama, vocacionada para a formação de professores de ensino básico. Em 17 de Fevereiro de 1978, foi aberta a Escola de Formação de Professores para o ensino primário. No ano seguinte, em 1979, fundou-se a Escola Normal Superior Tchico Té para a formação de professores destinados a ministrar aulas no ensino secundário (SANI; OLIVEIRA, 2014).

Com a necessidade de minimizar a falta de quadros técnicos na administração pública, assim como no setor privado, conduziu-se a criação do Centro de Formação Administrativa (CENFA), em 1982, por meio do Instituto de Formação Técnica e Profissional (INAFOR). Atualmente, por decisão governamental, a nomenclatura dessa instituição foi rebatizada para Escola Nacional de Administração (ENA), com os cursos de Contabilidade e Administração (SANI; OLIVEIRA, 2014).

Na sequência, em 1984, foi criado o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa (INEP), vocacionado para pesquisa científica e disseminação de conhecimento a nível nacional e internacional, atuando, principalmente, no campo de Ciências Sociais e Naturais. Na mesma década, em 1985, foi fundado o Instituto Nacional do Desenvolvimento do Ensino (INDE) (AUGEL, 2009).

Em 1986, no âmbito da cooperação com Cuba, foi instituída a Faculdade de Medicina (FM), com o objetivo de dotar o país de quadros e técnicos para a saúde pública. Ainda no mesmo ano, foi criada a Escola Nacional de Educação Física e Desportos (ENEFD), para a formação de professores de educação física e desportos (SANHÁ, 2009).

Recorde-se que, em 1979, o Ministério da Justiça criou a Escola Superior de Direito (ESD), com apoio de Portugal, para dotar o país de quadros técnicos na área de justiça e, mais tarde, em 1990, em parceria com a Faculdade de Direito de Lisboa (FDL), a referida escola foi transformada em Faculdade de Direito de Bissau (FDB), oferecendo curso de Licenciatura em Direito (SUCUMA, 2013).

Percebe-se que a institucionalização de ensino superior na Guiné-Bissau é muito recente. As IES criadas de 1970 a 1990 são todas faculdades isoladas. Como veremos adiante, a institucionalização de universidade, propriamente dita, na Guiné-Bissau, foi muito tardia, tendo iniciado somente no final de década de 1990.

3.4 Universidade Amílcar Cabral

A institucionalização de ensino superior na Guiné-Bissau remonta às décadas de 70 e 90, inicialmente por intermédio de faculdades isoladas, o que veio a culminar com a fundação, em 1999, da primeira universidade pública de ensino superior na Guiné-Bissau, denominado – Universidade Amílcar Cabral (UAC), por meio de um protocolo de cooperação entre o governo da Guiné-Bissau e a Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias de Portugal. No entanto, recorda-se que a referida universidade iniciou as suas atividades acadêmicas a partir do período letivo 2003/2004 (AUGEL, 2009).

De acordo com o artigo, na página da educação¹⁷ publicada por *Agence France-Presse Online* (2004), consta que:

A Guiné-Bissau inaugurou em Novembro [de 2003] a sua primeira universidade pública, baptizada Amílcar Cabral. Ela foi construída graças a financiamentos nacionais e à cooperação portuguesa. A Universidade Amílcar Cabral (UAC) que inicia a sua actividade neste mês de Janeiro [2004], é dotada de cerca de trinta salas para uma capacidade de 2.000 alunos, numa primeira fase. Terá seis faculdades e escolas (Ciências, Economia, Letras e Ciências da Comunicação, Tecnologias, Ciências Agrárias e Veterinárias bem como uma Escola Superior de Educação Física e Desportiva), que darão uma formação ao nível da licenciatura¹⁸.

Em termos descritivos, a Universidade Amílcar Cabral (UAC) é a primeira e única instituição pública estatal de Ensino Superior na Guiné-Bissau. A implementação da UAC permitiu o surgimento de outras IES no país, majoritariamente de formação técnico profissional de carácter privado¹⁹.

A UAC tem como missão institucional “[...], transmissão e difusão da cultura do conhecimento humanístico, artístico, científico e tecnológico, contribuindo para a promoção e desenvolvimento científico da sociedade guineense”. Nessa perspectiva, a UAC visa

¹⁷ GUINÉ-BISSAU - Inaugurada a primeira universidade pública. Artigo a página da educação publicada por *Agence France-Presse Online* (2004), Edições> N° 130>, Ano 13, Janeiro, 2004. Disponível em: <https://www.apagina.pt/?aba=7&cat=130&doc=9849&mid=2>; Acesso em: 28 jul. 2021.

¹⁸ É importante lembrar que, “O projecto [...] [da] universidade [Amílcar Cabral] já se vinha a desenvolver desde 1999”. Disponível em: <https://www.apagina.pt/?aba=7&cat=130&doc=9849&mid=2>; Acesso em: 28 jul. 2021.

¹⁹ O ano 2003, em diante, foi decisivo na proliferação de instituições de ensino superior, principalmente técnico profissional de iniciativa privada. Por exemplo, no mesmo ano, foi criado o Centro de Formação “São Leonardo Morialdo”, vindo a funcionar somente em 2008. Este oferece cursos de Administração, Contabilidade, Secretariado, Gestão Hoteleira e Turismo, Comércio e Marketing e Jornalismo. Em 2004, foi aberto o Centro de Formação “São João Bosco” - técnico e profissional, com os seguintes cursos, em Bissau, capital do país: Administração, Contabilidade e Turismo. No período letivo 2011/2012, foi criado o Centro de Formação “Luís Inácio Lula da Silva”, que oferece os cursos técnicos nomeadamente: Gestão financeira, Gerência executiva em Marketing, Gestão de Recursos Humanos, com duração de dois anos letivos (Especialização); Estatística Aplicada, Contabilidade, Administração e Autarquias Locais, Três anos letivos (Médios). (SANI; OLIVEIRA, 2014, p. 137).

“promover e contribuir para a consolidação dos valores de liberdade, cultura de paz e cidadania” na Guiné-Bissau²⁰.

Com base nesse princípio, é importante ressaltar que a criação dessa universidade e da UCB, que trataremos adiante, é um ato louvável, e de grande importância para a Guiné-Bissau, onde a sociedade guineense, principalmente os jovens, irão ter oportunidade de adquirir e produzir o conhecimento capaz de responder às necessidades e aos problemas concernentes à realidade do país, sendo que a construção de uma nação próspera passa, necessariamente, pela educação de qualidade. Nessa perspectiva, é importante ressaltar que a universidade é um espaço de produção de conhecimento por meio de atividades de investigação científica, onde:

Os jovens são formados para adquirirem os conhecimentos, as competências e as aptidões, das quais necessitam, tanto para preservarem e defenderem as instituições e os valores fundamentais da sociedade, quanto para adaptarem-nos, em função da evolução das circunstâncias e do surgimento de novos desafios (HABTE; WAGAW, 2010, p. 817).

A abertura da UAC e UCB abriram caminhos para criação de outras IES. Ademais, abriram portas para a maioria de jovens guineenses terem acesso à formação acadêmica a nível local.

De acordo com Sucuma (2018, p. 164), é de salientar que no sistema de ensino superior guineense, ou seja, no Estatuto de Carreira Docente, especificamente no âmbito de ensino superior, em 2011, o então governo da Guiné-Bissau aprovou a Lei nº 03/2011 do Ensino Superior da Investigação Científica/LESIC, publicada no Suplemento do Boletim Oficial nº 13/2011 de 29 de março do mesmo ano, na qual estabelece que:

[...] na lei de ensino superior, a garantia ou direito à educação superior não consta como dever do Estado, como também não é um ensino gratuito. Mas o Estado poderá intervir no sentido de desenvolver algumas políticas públicas para atender às demandas provenientes do ensino superior.

Mesmo com a falta de uma universidade pública estatal gratuita, verifica-se muita aderência de jovens com interesse em continuar seus estudos de nível superior, mesmo com o pagamento de inscrições e mensalidades tanto na UAC como na UCB “[...] a demanda é bastante grande: para o ano escolar 2004-2005, encontravam-se inscritos nos diferentes

²⁰ UAC, disponível em: <https://uac.gw/why-us/>. Acesso em: 13 ago. 2021.

estabelecimentos do ensino superior cerca de 4000 estudantes, sendo a proporção dos estudantes do sexo feminino de um terço” (AUGEL, 2009, p. 144).

Apesar de muita demanda no tocante à formação superior a nível local, o acordo entre UAC e Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias de Portugal foi encerrada após alguns anos de funcionamento. Segundo Sucuma (2018, p. 108-109), o encerramento dessa parceria tem a ver com o não cumprimento de acordo entre os signatários. Ou seja, são “problemas de choque de gestão entre os parceiros envolvidos no processo, que culminou com a crise institucional na UAC, gerando greves dos docentes e outros”.

Ainda Sucuma (2018, p. 127), os motivos do fecho da UAC demonstram algum tipo de conflito entre as partes assinantes do acordo, principalmente “no campo da manutenção financeira da universidade, fato que deixa evidente o problema de execução financeira, mas também político”, sendo que naquele período a situação política na Guiné-Bissau não era animadora, motivo pelo qual muitos parceiros internacionais saíram do país. Ainda conforme o autor, a UAC fechou de 2008 a 2014. E, após esse longo período de paragem, retomou suas atividades acadêmicas.

No que concerne ao processo de candidatura de novos ingressos para admissão na UAC, ver o quadro 10:

Quadro 10 – Processo de candidatura para admissão na Universidade Amílcar Cabral.

Documentos	Inscrição	Valor
Cópia de Bilhete de Identidade	Taxa de Inscrição	10.000 Francos CFA
2 Fotografias	Primeira Prestação	18.000 Francos CFA
Certificado de 11º ou 12º Ano	Boletim de Inscrição	500 Francos CFA
Total	Selo Fiscal	2.000 Francos CFA
	A pagar	30.500 Francos CFA

Fonte: UAC, disponível em: <https://uac.gw/book-your-place/>. Acesso em: 13 ago. 2021.

Segundo dados no site da UAC constam que o processo de candidatura na referida universidade é permitido para estudante com menos de 35 anos de idade que tenham concluído o 11º ou 12º ano de escolaridade, conforme ano de conclusão²¹. Ademais, é

²¹ No tocante ao 11º de escolaridade, refere-se aos candidatos que concluíram o ensino médio antes da implementação a partir do período letivo 2010/2011 do 12º de escolaridade no sistema de ensino da Guiné-Bissau.

permitida a candidatura de aluno com mais de 35 anos de idade que tenha terminado um curso médio, ou seja, superior noutra área de formação.

Conforme o Quadro 10, o ingresso na UAC decorre em duas etapas. Na primeira etapa, o candidato(a) deve cumprir com exigências acima mencionadas. Na segunda etapa, de acordo com inscrições realizadas, os candidatos(as) são submetidos a teste de admissão, ou seja, o exame de acesso conforme o curso escolhido pelo candidato(a). Por fim, os candidatos aprovados acedem à UAC²².

Tendo em conta o acima exposto, percebe-se que o ingresso na UAC não é um processo nada fácil, e ao mesmo tempo custoso em termos financeiros, diante dos valores a serem pagos, começando pela taxa de inscrição 10.000 FCFA, aproximadamente R\$ 96,00 (noventa e seis reais); primeira prestação/mensalidade por curso 18.000 FCFA, correspondente a R\$ 173,00 (cento e setenta e três reais); boletim de inscrição, 500 FCFA, equivalente a R\$ 4,00 (quatro reais); e por último, selo fiscal 2000 FCFA, que corresponde R\$ 19,00 (dezenove reais)²³.

Dos valores da inscrição e primeira prestação/mensalidade por curso, somam 30.500 FCFA, equivalente a R\$ 294,00 (duzentos e noventa e quatro reais). Além desse valor inicial, os alunos continuarão a pagar o curso por mês no valor de 18.000 FCFA, correspondente a R\$ 173,00 (cento e setenta e três reais)²⁴. É importante destacar que o valor mensal pago por curso – descrito mais adiante no Quadro 11 – é referente ao ano 2018.

Em relação aos cursos²⁵, para o ano letivo 2020/2021, a UAC oferta os seguintes cursos de Licenciaturas, a saber: 1) Tecnologia de Informação e Comunicação; 2) Ciências Agropecuárias; 3) Comunicação e Marketing; 4) Humanidades (Ciências Humanas); 5) Serviços Sociais; 6) Economia; e 7) Ciências de Educação. Em relação ao corpo docente, conforme Sucuma (2018), da abertura da UAC até a sua paralização, anteriormente citado, a referida instituição funcionava com poucos professores mestres e doutores.

²² Processo de Candidatura de novos ingressos na UAC disponível em: <https://uac.gw/book-your-place/>. Acesso em: 13 ago. 2021.

²³ **FCFA** significa Franco de Comunidade Financeira Africana, moeda da Guiné-Bissau, e mais sete países da África Ocidental que fazem parte da União Econômica e Monetária do Oeste Africano – UEMOA, nomeadamente: Benim, Burkina Faso, Costa do Marfim, **Guiné-Bissau**, Mali, Níger, Senegal e Togo.

²⁴ Os valores em FCFA convertidos na moeda brasileira R\$ (Real), podem ser consultados em: <https://www.xe.com/pt/currencyconverter/convert/?Amount=30500&From=XOF&To=BRL>. Acesso em: 20 nov. 2021. Esses valores podem sofrer alteração tendo em conta o fluxo de cambio.

²⁵ Oferta curricular da UAC encontra-se disponível em: <https://uac.gw/why-us/>. Acesso em: 13 ago. 2021.

Quadro 11 – Corpo docente da Universidade Amílcar Cabral – UAC, 2008.

Corpo docente		
Titulação	Número Total	Salário por h/ aula
Doutores	09	4.750 FCFA
Mestres	22	3.500 FCFA
Licenciados	63	2.750 FCFA

Fonte: Sucuma (2018, p. 150-151). (Quadro elaborado pelo autor).

Conforme o Quadro 11, e de acordo com Sucuma (2018), em 2008, a UAC possui nove professores com título de doutor, 22 mestres e 63 licenciados (graduados). A maioria parte do quadro de docentes que ensinam nessa universidade, assim como nas outras universidades guineense, são licenciados e mestres, ao passo que o número de professores doutores ainda é reduzido.

A predominância de professores com título de licenciatura (graduação), de certa forma, é compreensível no contexto Bissau-guineense, no qual a tradição acadêmica é muito recente. No entanto, com o tempo, é possível mudar esse cenário, caso exista uma política eficiente e coordenada, voltada aos interesses e aos problemas concernentes ao setor da educação, com ênfase no ensino superior.

No tocante ao salário, percebe-se que os professores da UAC recebem por horas de aulas ministradas e conforme a sua titulação. Segundo Sucuma (2018), no mapa do pagamento de julho de 2008 da UAC, ano da sua paralização, um professor doutor recebe por hora de aulas 4.750 FCFA, aproximadamente; R\$ 45.00 (quarenta e cinco reais); mestre recebe por hora de aulas 3.500 FCFA, que corresponde aproximadamente a R\$ 33.00 (trinta e três reais); um professor licenciado (graduado) recebe 2.750 FCFA, valor em torno de R\$ 26,00 (vinte e seis reais); por fim, os professores convidados (externos) da instituição ganham com base numa média ponderada aproximadamente de 10.000 FCFA, quase equivalente a R\$ 96.00 (noventa e seis reais), e os professores convidados alcança aproximadamente USD 24 dólares americanos, correspondente a R\$ 124.00 (cento e vinte e quatro reais).

Percebe-se que na Guiné-Bissau não existe um piso salarial básico de professores na própria universidade criada pelo Estado. O salário de um professor universitário depende de horas de aulas ministradas, ou seja, do número de cadeiras. No entanto, observa-se que os professores universitários na Guiné-Bissau recebem menos em comparação aos professores de países vizinhos da sub-região africana. Sobre esse fato, os dados do relatório da União

Econômica Monetária da África Ocidental/UEMOA (2011), citado por Sucuma (2018, p. 151), revelam que os salários de algumas universidades do espaço da UEMOA, por exemplo:

Na Universidade de Burkina Faso o professor assistente com nível de doutorado ganha no mínimo 150.000 Fcfa, e para o professor titular com nível de doutorado ganha 400.000 Fcfa. No caso da **Universidade de Bamako na República do Mali**, o professor assistente com nível de doutorado ganha no mínimo 120.000 Fcfa, e para o professor titular com nível de doutorado ganha 300.000 Fcfa. Para a **Universidade Dabdou Moumouni de Niamey na República do Niger**, o professor assistente com nível de doutorado ganha no mínimo 371.452 Fcfa, e para o professor titular com nível de doutorado ganha 783.452 Fcfa. Na **Universidade Cheiek Anta Diop na República do Senegal**, o professor assistente com nível de doutorado ganha no mínimo 450.000 Fcfa, e para o professor titular com nível de doutorado ganha 1.300 000 Fcfa. (Destaque nosso).

Os valores acima mencionados demonstram uma diferença bastante significativa e motivadora para que os professores possam se dedicar exclusivamente à atividade acadêmica, sobretudo no ensino e pesquisa. Ao contrário da Guiné-Bissau, conforme Sucuma (2018, p. 150), é de salientar que:

[...] as universidades guineenses não oferecem salário atrativo para seus professores. Esta dificuldade se observa também nas condições de trabalho para os professores. Neste caso, as universidades não conseguem contar com exclusividade dos professores na concepção de projetos estruturantes para as universidades bem como na área de pesquisa.

A falta de salário “digno” e má condições de trabalho de docência levam muitos professores guineenses a não se dedicarem exclusivamente à atividade de docência, principalmente na pesquisa e extensão universitária, considerados elementos fundamentais para o desenvolvimento de uma universidade propriamente dita. Diante dessa realidade, alguns professores acabam recorrendo a outros empregos, a fim de complementarem as despesas mensais, e demais necessidades do dia a dia, e de seus familiares.

Conforme Teta (2009, p. 34), é importante destacar que “O ponto de partida para o desenvolvimento do ensino superior é o seu docente”. Sendo assim, “Urge criar condições para que os docentes estejam motivados para os desafios de desenvolvimento do ensino superior; [porque] Um docente desmotivado é o adiamento do futuro de um povo, de uma nação, enfim, do planeta terra”.

O desenvolvimento de ensino superior depende de vários fatores. Mas, um dos fatores fundamentais para ter uma universidade de qualidade, que irá proporcionar formação de qualidade aos alunos e, conseqüentemente, para o desenvolvimento social, cultural, política

e econômica da Guiné-Bissau, passa necessariamente pela qualidade, competência e melhoria de condições de trabalho do corpo docente, começando pelo ensino básico ao ensino superior.

3.5 Universidade Colinas de Boé

Como referimos anteriormente, recorda-se que a 24 de setembro de 2003, um grupo de jovens intelectuais guineenses, preocupados e comprometidos com o desenvolvimento da Guiné-Bissau, fundou a primeira instituição pública de ensino superior guineense de carácter privado, denominada Universidade Colinas de Boé (UCB), situada na principal avenida do capital Bissau, (Avenida dos Combatentes da Liberdade da Pátria), cravada entre os bairros: Brá, Hafia, São Paulo e Bairro Militar. No seu entorno, estão as principais instituições estatais da administração pública do país, como o Palácio do Governo, o Palácio de Justiça, incluindo o BCEAO²⁶ e a Embaixada de Angola.

À semelhança da UAC, na UCB os alunos novos ingressos são submetidos a teste de admissão²⁷. Para tal, são exigidas as seguintes documentações:

- Fotocópia autenticada de Bilhete de Identidade, do Passaporte ou do Cartão de Cidadão estrangeiro; e
- Certificado de habilitação literária original do 11º ou do 12º ano, ou cópia comprovada mediante a apresentação do original ou declaração de conclusão do curso.

Há uma diferença entre UAC e UCB, no tocante ao teste de admissão. Como referimos acima, na UAC o teste de admissão realiza-se com base no curso escolhido por candidato/aluno. Ao passo que na UCB, independentemente do curso, os novos ingressos são submetidos a teste de admissão, com base no conhecimento e aprovação nas seguintes disciplinas:

- Português;
- Matemática;
- Filosofia; e
- História.

²⁶ Banco Central dos Estados da África Ocidental – BCEAO é um banco central composto por oito países da África Ocidental que fazem parte da União Económica e Monetária do Oeste Africano – UEMOA, nomeadamente: Benim, Burkina Faso, Costa do Marfim, **Guiné-Bissau**, Mali, Níger, Senegal e Togo, respectivamente.

²⁷ Sobre Teste de Admissão na UCB, segue o link disponível em: <https://ucb.gw/teste-de-admissao/>. Acesso em: 19 nov. 2021.

No caso de estudantes com formação média ou superior, estes são dispensados dessa exigência, podendo se inscrever diretamente no 1º ano do curso, depois de submetidos à entrevista. O acesso ao teste de admissão é cobrado num valor de 5000 FCFA, aproximadamente, a R\$ 47, 00 (quarenta e sete reais). Após essa fase, os aprovados e admitidos nos cursos escolhidos prosseguem com a realização da matrícula, na qual é necessário a entrega de seguintes documentos:

- Duas fotografias, tipo passe;
- Fotocópia autenticada de Bilhete de Identidade, do Passaporte ou do Cartão de Cidadão estrangeiro; e
- Certificado de habilitação literária original do 11º ou do 12º ano, ou cópia comprovada mediante a apresentação do original ou declaração de conclusão do curso.

Além do custo de inscrição para teste de admissão, na matrícula em um dos cursos de licenciatura na UCB o aluno deve depositar na conta bancária da universidade uma quantia de 46.000 FCFA, equivalente a R\$ 439.00 (quatrocentos e trinta e nove reais); os estudantes do Ano Preparatório para o Ensino Superior (APES) devem depositar 47.000 FCFA, correspondente a R\$ 448.00 (quatrocentos e quarenta e oito reais) para os cursos de licenciaturas.

Os referidos valores incluem a taxa de inscrição, 20.000 FCFA, valor aproximadamente a R\$ 190.00 (cento e noventa reais); propina/mensalidade do 1º mês do curso: 20.000 FCFA, para (APES), equivalente a R\$ 190.00 (cento e noventa reais); 21.000 FCFA, para licenciaturas, o que corresponde a R\$ 200 (duzentos reais); 3.000 FCFA, aproximadamente R\$ 28.00 (vinte e oito reais), de inscrição para exames semestrais; e o selo do boletim de matrícula no valor de 3.000 FCFA, também equivalente a R\$ 28.00 (vinte e oito reais). Ao todo, um período letivo na UCB corresponde a 10 mensalidades pagas a partir do mês de outubro a julho de cada ano²⁸.

Em relação à oferta curricular para o ano letivo 2020/2021, de acordo com dados disponíveis no site da UCB, a referida universidade possui as seguintes áreas de formação: 1) Administração Pública e Economia Social; 2) Contabilidade e Gestão; 3) Direito; 4) Marketing em Comercio Internacional; 5) Comunicação Social e Marketing; 6) Sociologia; e 7) História.

²⁸ Matrículas e Propinas na UCB estão disponíveis em: <https://ucb.gw/matriculas-e-propinas/>. Acesso em: 19 nov. 2021.

Além dessas universidades, ainda continua surgindo outras. Por exemplo, segundo Sani e Oliveira, (2014), em 2010 foi fundada a Universidade Jean Piaget (UNUPIAGET). Por fim, em 2014, os Bispos da Igreja Católica da Guiné-Bissau, fundaram a Universidade Católica da Guiné-Bissau (UCGB), por meio do Decreto nº 04/2014, e inaugurada em 2015²⁹. Ademais, nenhuma dessas universidades tem curso de pós-graduação (mestrado e doutorado).

No entanto, percebe-se que as universidades na Guiné-Bissau, tanto pública quanto privada, são pagas. Os valores variam conforme universidades e cursos. Além da UAC, as universidades privadas são mantidas por meio de pagamento de taxas de inscrições e mensalidades pagas por estudantes; e com apoio dos parceiros. No caso dos estudantes, é de salientar que a maioria nem sempre consegue efetuar o pagamento de forma regular, tendo em conta o baixo salário pago aos servidores públicos, ainda em atraso, e falta de meios financeiros que afeta boa parte da família guineense³⁰.

Na nossa análise, a “inexistência” das universidades públicas (estatal) na Guiné-Bissau demonstra, claramente, a falta de vontade política do Estado e dos sucessivos governos que passaram na administração do país até os dias atuais. De acordo com Sucuma (2013, p. 80), essa realidade tem a ver com a:

[...] falta do engajamento total do governo na criação de uma universidade pública mantida pelo estado levou os alunos a pagarem propinas numa universidade de direito público sustentada por uma parceria público privada, assim como impediu a entrada de muitos jovens que não têm condições financeiras para ingressar na universidade.

Como referenciamos anteriormente, no início das atividades acadêmicas das duas universidades, tem-se verificado muita aderência de jovens nos futuros quadros de administradores do país, ao mesmo tempo, muitos jovens não conseguiram ter acesso à universidade, sobretudo por motivos econômicos, e também com a escassez das universidades na Guiné-Bissau.

Todavia,

[...] as limitações de investimentos do Estado Bissau-Guineense na educação superior demonstram as dificuldades e ao mesmo tempo as demandas pelo acesso à universidade no país e revelam a importância do ensino superior para a nova geração

²⁹ Sobre a UCGB, segue o link: <http://www.ucgb.gw/apresentacao.php>. Acesso em: 24 ago. 2021.

³⁰ No tocante ao salário, segundo um amigo, ex-aluno da UNILAB/CE, atualmente residente na Guiné-Bissau, em uma conversa informal através de rede social Facebook, no dia 01/11/2021, informou-me que, atualmente, o salário mínimo na Guiné-Bissau é 50.000 CFA (Cinquenta mil francos cefa), equivalente a R\$ 472,90 (quatrocentos e setenta e dois reais e noventa centavos). Esse valor em R\$ é referente ao câmbio do dia 15/11/2021.

de jovens que representam o futuro do desenvolvimento do país. (SUCUMA, 2018, p. 114-115).

Devido às dificuldades mencionadas, alguns alunos, após o primeiro semestre ou primeiro ano de curso, acabam por abandonar os estudos, por não conseguirem arcar com as despesas que vão além dos valores mensais dos cursos, incluindo também custos extras. Por exemplo: compra de materiais didáticos, principalmente cópia de textos (*Xerox*), transporte (caso necessário) e alimentação, tendo em conta que a maioria dos alunos, assim como os seus familiares, ou seja, a população guineense, majoritariamente, vive numa situação de pobreza cuja condição econômica é muito baixa.

Alguns estudantes contam com a ajuda de suas famílias imigrantes para cobrir as despesas mensais de estudo. Apoio que alguns não têm e acabam por desistir dos estudos, e seguir outros caminhos, muitas vezes não apropriados.

O pagamento das mensalidades por parte dos alunos nas universidades na Guiné-Bissau, com ênfase na UAC, deve-se à falta de política pública de investimento séria por parte do Estado e dos sucessivos governos no setor da educação guineense, começando pela educação ao ensino superior, respectivamente. Esse fato tem contribuído muito no aprofundamento da desigualdade social, cultural, política e econômica entre famílias da elite política com o resto da população guineense, majoritariamente camponesa.

Conforme Alves (2011 *apud* SUCUMA, 2018, p. 147), é importante destacar que “O aporte de recursos financeiros é condição indispensável à implementação das ações que materializam uma política pública”, sobretudo de ensino superior, que na sua estrutura física precisa de recursos tecnológicos e científicos para desenvolver estudos de ponta. No caso da Guiné-Bissau, percebe-se certo nível do desinteresse do Estado no desenvolvimento de ensino superior por meio da construção e expansão de campus universitário a nível nacional.

Outro problema que o corpo discente enfrenta nas universidades Bissau-guineenses tem a ver com a falta de Assistência Estudantil. Na Guiné-Bissau ainda “[...], não existe uma política estruturada de assistência estudantil nas universidades, tanto por parte de Estado, como pelas próprias universidades”. (SUCUMA, 2018, p. 164).

Conforme Imperatori (207, p. 298), a implementação de assistência estudantil numa universidade visa “[...], ampliação e democratização das condições de acesso e permanência no ensino superior público [...]”. Nessa perspectiva, é importante à existência de política de assistência estudantil nas universidades na Guiné-Bissau como forma de ampliar a democratização e apoiar aqueles alunos que apresentam baixa condição socioeconômica para o acesso e manutenção de seus estudos. A efetivação dessa política seria muito importante,

pois é uma forma de acabar com a desigualdade social e cultural no seio da população guineense, majoritariamente desprivilegiada.

Para concretizar a política de assistência estudantil nas universidades na Guiné-Bissau, seria importante a mobilização e luta por intermédio dos movimentos estudantis – ou seja, das associações dos estudantes de diferentes universidades – junto às instâncias superiores das universidades e do Ministério da Educação Nacional, exigindo a criação de política de assistência estudantil.

Além de falta de assistência estudantil, as universidades na Guiné-Bissau ainda estão atravessando problemas sérios, sobretudo no domínio das infraestruturas. No caso das duas universidades analisadas, ambas possuem instalações próprias, mas em espaços muito pequenos, e com enorme ausência de equipamentos para melhor facilitar o exercício da atividade dos servidores, professores e alunos.

Nesse interim, conforme Santos (2008, p. 23-24):

Um relatório da UNESCO de 1997 sobre a maioria das universidades em África traçava um quadro dramático de carências de todo o tipo: colapso das infraestruturas, ausência quase total de equipamentos, pessoal docente miseravelmente remunerado e, por isso, desmotivado e propenso à corrupção, pouco ou nulo investimento em pesquisa.

Percebe-se que o problema das infraestruturas das universidades africanas, principalmente na Guiné-Bissau, veio há um tempo. Recorda-se que, um ano após a publicação do relatório da UNESCO acima referenciado, eclodiu o conflito político e militar de 07 de junho de 1998 a maio de 1999, na Guiné-Bissau, que devastou as precárias infraestruturas da capital. A UAC funciona numa instalação antiga que de vez enquanto precisa de reformas.

Em relação à UCB, que desde a sua criação funciona em galpões (armazéns) adaptados na sede de uma empresa comercial. A infraestrutura dessa universidade é muito precária. A biblioteca, sala dos professores e salas de aulas são pequenas, e ainda com enorme falta de equipamentos no seu interior. A biblioteca possui poucos livros, instrumento fundamental para desenvolver atividades de pesquisa dos professores e dos alunos.

Apesar dos problemas até aqui apresentados, também há sinais de progresso em alguns aspectos nas universidades Bissau-guineense, principalmente na UCB. Em 2018, essa universidade inaugurou nova instalação, edifício com três andares construído de raiz³¹.

³¹ Imagem do novo edifício da UCB, disponível em: <https://ucb.gw/organizacao-interna/>. Acesso em: 19 nov. 2021.

Numa conversa informal via rede social, WhatsApp, com uma funcionária dessa instituição, informou-me que uma parte das atividades acadêmicas da referida instituição ainda decorre na antiga instalação, e a outra parte, incluindo serviços administrativos e reitoria, realiza-se no novo edifício da instituição.

Segundo Delors, et al, (1998, p. 140), “[...] o ensino superior constitui um fardo muito pesado para certos países mais pobres, frequentemente com dificuldades orçamentais”, como a Guiné-Bissau que depende muito de ajuda externa para cobrir as despesas do Estado. Não obstante o investimento muito pesado no ensino superior, o Estado da Guiné-Bissau deve assumir a sua responsabilidade e criar condições internas para o funcionamento adequado e condigno das IES, acessíveis a todos os cidadãos guineenses, se realmente quer atingir o desenvolvimento almejado.

De acordo com Sucuma (2013, p. 44), o desenvolvimento passa necessariamente pela educação, portanto,

Se a Guiné [Bissau] quiser alcançar o desenvolvimento não há outro caminho a seguir se não investir na educação e também em outras políticas sociais. É importante salientar que as políticas sociais públicas não devem ser isoladas, todas as políticas devem ser articuladas a fim de produzir uma eficiência junto à população que procura os serviços oferecidos por essas políticas, seja ela na área da educação, saúde, empreendedorismo, juventude etc.

Na mesma linha de pensamento, Baltholo Jr e Bursztyn (2001, p. 164) ressaltam que:

Nenhum país do mundo conseguiu se desenvolver sem antes ter empreendido um esforço notável em matéria de educação. As nações ricas de hoje nem sempre são territórios ricos em recursos naturais, mas assumiram com determinação que a base da riqueza é uma população instruída. (BALTHOLO Jr; BURSZTYN, 2001, 164).

O desenvolvimento de uma nação passa efetivamente pela educação, na formação de homens e mulheres qualificados. Ademais, a educação é um instrumento de suma importância para acabar com a pobreza e reduzir a desigualdade social no mundo, com ênfase na Guiné-Bissau. Porém, investir na educação de qualidade é acreditar no poder da ciência a fim de construir uma sociedade mais equilibrada, democrática, que preserva os valores humanos no sentido de promover o desenvolvimento sustentável.

Em suma, salienta-se que, atualmente, não temos dados/informações referentes ao preço mensal dos cursos tanto da UAC como da UCB, e nem o número total do seu corpo docente e discente. No entanto, é de salientar que realizamos vários contatos formais no

sentido de obter dados sobre o estado atual das referidas universidades, infelizmente não conseguimos. Os dados aqui mencionados são coletados no próprio site e na página de Facebook dessas universidades.

No item a seguir, iremos debater os principais desafios que as universidades Bissau-guineense enfrentam, nomeadamente: no ensino, pesquisa e extensão.

3.6 Desafios institucionais: ensino, pesquisa e extensão

Conforme Chauí (2003), a universidade é uma instituição social pública e autônoma que tem como função a produção de conhecimento científico em diferentes áreas de conhecimento. A produção de conhecimento a qual se refere essa autora requer que a universidade esteja com o seu tripé funcionando em condições, isto é: **ensino, pesquisa e extensão**. No domínio de ensino, pesquisa e extensão não há dúvidas que as universidades na Guiné-Bissau estão atravessando enormes dificuldades. No âmbito de **ensino**, além de precariedade das infraestruturas e escassez de bibliotecas e materiais didáticos, segundo Augel (2009, p. 145),

A fraca qualificação do corpo docente, como lembra João "Huco" Monteiro, é um dos mais graves problemas que enfrenta a ambição universitária guineense, na medida em que as instituições funcionam fundamentalmente com professores locais, sem qualificação apropriada, dispondo de poucos meios, praticamente sem bibliotecas especializadas, por exemplo. A docência é ainda, infelizmente, assegurada basicamente por licenciados, alguns mestres e muito raros doutores.

De certo modo, o problema do corpo docente nas universidades Bissau-guineense, sejam elas públicas ou privadas, tem a ver com a falta de cumprimento integral da Lei de Estatuto de Carreira Docente, que “[...] prevê concurso público para o processo de seleção de professores” (SUCUMA, 2018, p. 174). Ao contrário disso, verifica-se o recrutamento de professores por meio de uma seleção baseada apenas na análise de currículo e entrevista³². Contudo, o cumprimento dessa legislação ainda tem sido um desafio para o Ministério da Educação Nacional, e as próprias universidades, mas, na nossa percepção, na seleção dos professores, é importante incluir a prova didática como forma de avaliar o exercício prático do candidato.

³² Sobre o concurso público de seleção de professores, a título de exemplo na UCB, ver o link disponível em: <https://www.facebook.com/Universidade-Colinas-de-Bo%C3%A9-324241614812408/>. Acesso em: 13 ago. 2021.

Além dos problemas acima mencionados, o ensino superior guineense ainda tem enfrentado obstáculos no tocante ao currículo escolar. A grande maioria das disciplinas ministradas nas universidades Bissau-guineense versa sobre aspectos ligados à cultura europeia em detrimento dos aspectos histórico, social, cultural, político e econômico da realidade endógena (guineense).

Apesar dessa enorme ausência no tocante às disciplinas que tratam da realidade do país, é importante destacar que na UCB são ofertadas disciplinas sobre a História da Guiné-Bissau no 1º, 3º e 4º ano do curso de licenciatura em História³³. A introdução de disciplinas e conteúdos sobre a realidade local e regional nas universidades do país seria muito importante, pois, isso permitiria à nova geração guineense aprofundar e ampliar seus conhecimentos acerca da realidade social, política, cultural, histórica, econômica, e assim por diante.

Os conteúdos voltados para a realidade do país também seriam uma forma de “ruptura epistemológica com a visão eurocêntrica” ainda prevalente no sistema educacional guineense. Para tal, é imprescindível uma mudança estrutural, e empreender novas dinâmicas no sentido de criar um ambiente acadêmico decolonial.

Em relação à **pesquisa**, é importante ressaltar que estes são dois elementos fundamentais para a existência de uma universidade como espaço para excelência de debates e produção de conhecimento científico. No entanto, na Guiné-Bissau, um dos principais desafios que as universidades enfrentam reside na pesquisa e extensão, devido à ausência de política de investimento – ou seja, de estratégia no tocante ao desenvolvimento de ensino superior, em especial da pesquisa científica.

Recorda-se que em 1984 um grupo de jovens intelectuais guineenses, tendo como expoente o sociólogo e historiador Carlos Lopes, fundou o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa (INEP). Contudo, o nosso principal objetivo não é o INEP, mas é importante destacar que, tendo em conta o seu pioneirismo na pesquisa científica na Guiné-Bissau, coisa que as universidades ainda não tem consolidada. Por essa razão, nos debruçaremos brevemente sobre o INEP. A referida instituição tem contribuído de forma significativa na produção e disseminação de conhecimento científico a nível nacional e internacional, atuando, principalmente, no campo de Ciências Sociais e Naturais. (SANÉ, 2009; TRAJANO FILHO, 1998).

³³ Plano curricular da Licenciatura em História da UCB, disponível em: <https://ucb.gw/sumario-das-aulas/>. Acesso em: 19 nov. 2021.

Segundo Sané (2009), na Guiné-Bissau, assim como em vários países africanos, a pesquisa científica e tecnológica teve início desde o período colonial. Ainda segundo esse autor, a grande maioria de atividades de pesquisa desenvolvidas naquele período centrava-se no campo agrônomo, com predomínio de culturas de exportação de produtos como (amendoim, arroz, etc.), e entre outros tipos de matérias-primas, cuja finalidade era aumentar a produtividade das fábricas da metrópole. No entanto, após a independência, devido a vários fatores, sobretudo, à ausência de quadros, de certa forma, levaram as atividades de pesquisa ao segundo plano, tendo em conta as prioridades do governo da Guiné-Bissau:

[...] tendo-se mantido as estruturas coloniais, mudando apenas a legenda, e, destinando ínfimos recursos, tanto humanos como financeiros para o seu funcionamento. O INIC – Instituto Nacional de Investigação Científica, funcionou neste quadro até ser substituído em 1984, pelo INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa (SANÉ, 2009, p. 68).

Com a sua fundação em 1984, o INEP estabelece como objetivo “promover e coordenar as atividades de investigação científica no domínio das ciências sociais e naturais”. A sua instituição e evolução ocorre num ambiente particular, que pode ser compreendido por um conjunto de fatores, “nomeadamente históricos, económicos, políticos, sociais e culturais”. Há três décadas e meia essa instituição vem enfrenando problemas de várias ordens no que toca ao seu normal funcionamento, “por ter sido criado num país sem tradição académica”, motivo pelo qual, no período colonial, a grande maioria das pesquisas sobre o país era feita por pesquisadores estrangeiros, principalmente portugueses. (Idem, 2009, p. 68).

Um dos problemas do INEP está aliado:

[...] à ausência no país de meios financeiros destinados à pesquisa e divulgação dos seus resultados e ainda ao crônico problema energético, entre outros, revelam o quanto foi difícil fazer funcionar uma instituição desta natureza com o mínimo grau de eficácia possível. Mas, nem por isso, o projeto INEP deixou de trazer contributos importantes na implantação e consolidação de uma linha de investigação científica de rigor, em conformidade com os padrões internacionalmente reconhecidos. (Ibidem, 2009, p. 69).

O INEP é a instituição que alberga praticamente todas as pesquisas científicas realizada na Guiné-Bissau. A sua fundação foi “graças à surpreendente capacidade de iniciativa e de sonhar de um pequeno grupo de jovens intelectuais guineenses sob a liderança do sociólogo e historiador Carlos Lopes”. Ademais, o INEP possui “uma organização burocrática simples e eficiente, [...]” com “uma estrutura material de fazer inveja a qualquer outra instituição governamental, mas só uma parcela irrisória de seu orçamento é financiada

pelo Estado”. Suas atividades de pesquisa estão divididas por três centros, a saber: o Centro de Estudos de História Contemporânea (CEHC), o Centro de Estudos Sócio-Econômicos (CESE) e o Centro de Estudos de Tecnologia Apropriada (CETA), que até 1988 chamava-se Centro de Documentação Tecnológica (CDT) (TRAJANO FILHO, 1998, p. 5).

A criação do INEP pelo decreto lei nº 31/84 de 10 de novembro de 1984, se deve a três preocupações:

- Perda do patrimônio cultural do país (documental e oral relacionado com a luta de libertação nacional);
- Inadaptação da maior parte dos estudos socioeconômico à realidade do país, visto que eram sistematicamente feitos por entidades estrangeiras;
- Fracasso nas escolhas tecnológicas, por ausência de reflexão sobre questões técnicas. (SANÉ, 2009, p. 69).

Além da falta de pesquisa científica na Guiné-Bissau, e das preocupações acima referenciadas, os fundadores da INEP estavam preocupados principalmente com o processo de desenvolvimento do país. Para tanto, era necessário criar um centro de pesquisa científica de qualidade e de referência capaz de elaborar políticas/projetos de interesse nacional em parceria com políticas públicas orientadas pelo Estado. Sendo assim, conforme o decreto da sua fundação, a referida instituição tem como função:

- a) Executar a política de investigação científica traçada pelo Governo; b) Dinamizar ações de pesquisa em todos os domínios das ciências sociais e naturais; c) Divulgar os resultados dos estudos e pesquisas com interesse para o fortalecimento da consciência nacional e o desenvolvimento sócio-econômico do país; d) Centralizar toda a documentação existente no país com interesse para a pesquisa; e) Apoiar o Ministério da Educação na elaboração de programas e manuais escolares; f) Coordenar as investigações científicas realizadas no país por pessoas ou organismos estrangeiros. (SANÉ, 2009, p. 70).

Em 2003, o estatuto do INEP foi reformulado, e suas atribuições foram redefinidas e adequadas conforme as demandas e necessidades atuais de desenvolvimento da Guiné-Bissau. Por exemplo, no Artigo 3º dos novos estatutos foram estabelecidas as seguintes missões a serem realizadas pelo INEP:

- a) Realizar Estudos e investigação nos domínios de história, antropologia, etnografia e de ciências sociais, econômicas e naturais, por sua iniciativa ou a solicitação de entidades públicas ou privadas, nacionais ou estrangeiras; b) Apoiar o Governo na elaboração, execução e dinamização de uma Política de investigação Científica nos domínios referidos na alínea anterior; c) Recolher e centralizar toda a documentação existente no País e no estrangeiro, com o interesse para a pesquisa; d) Acompanhar e facilitar as ações de investigação científica a realizar no País por pessoas singulares ou coletivas, nacionais ou estrangeiras nos domínios mencionados na alínea a) do

presente artigo; e) Promover a ligação entre o ensino e a Pesquisa. f) Divulgar os resultados da pesquisa. (*apud* SANÉ, 2009, p. 70-71).

As missões acima citadas coincidiram com a necessidade de implementação de outros objetivos para o desenvolvimento do país no âmbito de investigação científica, tais como:

1. Criação de um discurso científico nacional;
2. Criação de um fórum de discussões aprofundadas sobre problemas acadêmicos;
3. Criação de uma rede de colaboradores para trabalhos científicos;
4. Criação de relações permanentes com a comunidade científica internacional. (SANÉ, 2009, p. 70-71).

Percebe-se que a fundação do INEP é anterior à institucionalização de universidades na Guiné-Bissau, fato pelo qual assumiu o papel que as universidades não têm feito devido aos incontáveis obstáculos. Assim, ao longo dos seus 14 anos de funcionamento, o INEP publicou em torno de 250 títulos que trata de diferentes aspectos da vida guineense, realizada por seus pesquisadores nacionais, permanentes, associados e por colaboradores ocasionais residentes na Guiné-Bissau e no exterior. Até início do século XXI, o INEP conta com:

[...] mais de duas dezenas de monografias e coletâneas que cobrem temas tão variados como crioulistica, história e etnologia das sociedades tradicionais da Guiné-Bissau, análise de políticas públicas, desenvolvimento, sociologia política e meio ambiente. Além destes livros, o serviço de publicações do INEP edita o *Boletim de Informação Sócio Econômica* (BISE), veiculando a produção dos investigadores do CESE, o *Boletim de Informação Científica e Técnica* (BICT), com os trabalhos dos pesquisadores do CETA, e a revista *Soronda*, de periodicidade semestral. Vocábulo *Kriol* de origem mandinga significando desabrochar, crescer, *Soronda* bem sintetiza a intenção dos criadores do INEP com respeito à investigação científica na Guiné- Bissau. (TRAJANO FILHO, 1998, p. 5, itálicos do autor).

Além desse número de produções feitas durante as duas primeiras décadas do seu funcionamento, o INEP ainda continua produzindo conhecimento. No tocante à **extensão universitária**, as universidades Bissau-guineense ainda estão enfrentando enormes dificuldades nesse quesito, fato pelo qual existe grande distanciamento e descompasso entre a comunidade acadêmica e a comunidade externa que, na sua maioria, não tem acesso à instrução e muito menos a experiência acadêmica.

Diante dessa realidade, é de suma importância o encontro entre a universidade e a comunidade externa no sentido de estabelecer o diálogo entre o saber científico e tradicional da diversidade multicultural e multiétnico da Guiné-Bissau para implementação de projetos de intervenção social de acordo com as demandas e necessidades de cada comunidade local.

De acordo com Santos (2008), as ações de extensão universitária devem levar em conta:

A ecologia de saberes é, por assim dizer, uma forma de extensão ao contrário, de fora da universidade para dentro da universidade. Consiste na promoção de diálogos entre o saber científico ou humanístico, que a universidade produz, e saberes leigos, populares, tradicionais, urbanos, camponeses, [...] que circulam na sociedade. (SANTOS, 2008, p. 69).

Ainda segundo Santos (2008, p. 70), vale ressaltar que:

A ecologia de saberes são conjuntos de práticas que promovem uma nova convivência activa de saberes no pressuposto que todos eles, incluindo o saber científico, se podem enriquecer nesse diálogo. Implica uma vasta gama de ações de valorização, tanto do conhecimento científico, como de outros conhecimentos práticos, considerados úteis, cuja partilha por pesquisadores, estudantes e grupos de cidadãos serve de base à criação de comunidades epistémicas mais amplas que convertem a universidade num espaço público de interconhecimento onde os cidadãos e os grupos sociais podem intervir sem ser exclusivamente na posição de aprendizes.

A extensão universitária junto às comunidades pode trazer nova dinâmica às universidades Bissau-guineense, e pode contribuir significativamente para a mudança do pensamento social, cultural e político da sociedade guineense, sendo que “A responsabilidade social da universidade tem de ser assumida pela universidade, aceitando ser permeável às demandas sociais, [...]”, principalmente das comunidades urbanas e rurais (SANTOS, 2008, p. 82).

Outro problema que constatamos é a concentração quase total das universidades em Bissau, com exceção da Faculdade de Medicina (FM), com polo em Bula, a Escola de Formação Amílcar Cabral, situada em Bolama, e da Escola Nacional de Administração (ENA), com polos na região de Bafatá, Canchungo e Buba.

Sobre esse fato, Verde (2004, p. 5) chama atenção no sentido de que: “o enfoque territorial permite pensar o desenvolvimento para além dos centros urbanos, onde os pequenos municípios são estrelas de uma constelação”. Nesse interim, urge a necessidade de descentralização de campus universitárias em todo o território nacional como forma de facilitar às pessoas que residem nas regiões/zonas rurais terem acesso ao ensino superior sem precisar ir à capital Bissau, no sentido de evitar o êxodo rural, como tem acontecido frequentemente nos últimos anos.

Em suma, diante de número reduzido de universidades na Guiné-Bissau que não dão conta de agregar todos os estudantes a nível nacional, e além do fato de serem pagas,

umas das alternativas encontradas pelos jovens guineenses é estudar no exterior. Sobre esse assunto, discutiremos no capítulo 04

4 ESTUDAR NO EXTERIOR PROJETO INDIVIDUAL E/OU FAMILIAR?

Neste capítulo, debruçamos sobre o projeto(s) de vida e a importância da escolha do Brasil como país de formação por parte de estudantes guineenses da UNILAB/CE. Nesse interim, partimos da análise conceitual de projeto de vida para melhor compreender as motivações, desejos, processo de vinda, e experiências acadêmicas desses sujeitos.

Segundo Leandro (2004), o conceito e a noção de projeto de vida, assim como a sua objetividade e subjetividade, têm recebido pouca atenção por parte dos sociólogos. Conforme Leandro, foram filósofos como J-P. Sartre (1986), M. Merleau-Ponty (1971), E. Husserl, D. Christoss, entre outros, que inicialmente têm discutido esse assunto.

Para Sartre, (*apud* LEANDRO, 2004, p. 105), o projeto de vida seria a vontade individual, por isso “o homem [se define] [...] pelo seu projecto, ou ainda pela capacidade de [...] ultrapassar uma situação e, por conseguinte, pelo que consegue fazer do que fizeram dele, mesmo que nunca se reconheça nesta objectivação’, a realização do projecto é eminentemente social”. Por isso, a concepção do projeto e da sua realização requer “o concurso das vontades individuais e um contexto favorável à sua realização”.

Ainda segundo Sartre (*apud* LEANDRO, 2004, p. 106), o projeto de vida:

[...] [trata-se] de uma dialética que deverá ser procurada na relação do homem com a natureza e a sociedade, tendo em conta as condições de origem e as relações que os homens tecem entre si ao longo da sua trajetória de existência. Este aspecto assume uma importância fundamental, na medida em que o projeto, para ter realidade, necessita de integrar as possibilidades objetivas que lhe são exteriores (LEANDRO, 2004, p. 106).

Conforme o trecho acima referenciado, percebe-se que a realização do projeto de vida depende substancialmente de “[...] articulação entre o subjectivo e o objectivo, entre a intervenção dos actores e as condicionantes sociais a que os mesmos estão sujeitos”. Assim, na abordagem feita por J.-P. Sartre a este respeito, embora de viés filosófica, tem a ver com a estratégia por meio da qual o indivíduo “consegue fazer algo a partir do que a sociedade pretende fazer dele” (LEANDRO, 2004, p. 107).

Os projetos estão inseridos numa realidade cuja percepção e intervenção se transforma conforme os pontos de vista, sobretudo, das realidades objetivas, nas quais os diferentes atores querem no âmbito familiar ou social, vão-se confrontando, tendo em conta a situação e reelaboração dos projetos, e quiçá a sua inflexão, não se inscrevem exclusivamente a partir das circunstâncias, “[...] mas integram também a história de vida da pessoa e do seu

grupo mais próximo, [...] no caso [...], a família, com todos os elementos que a compõem” (LEANDRO, 2004, p. 108).

No estudo em questão, a noção de projeto de vida resume-se na análise para compreender os fatores motivacionais de processo de vinda dos estudantes guineenses para UNILAB, os desejos, experiências acadêmicas, e os desafios do retorno e as perspectivas para o futuro.

Entre os nossos entrevistados, alguns afirmam que iniciaram seus estudos universitários na Guiné-Bissau, e outros nunca tiveram essa oportunidade. Há aqueles que nunca fizeram teste de admissão na universidade na Guiné-Bissau e vieram diretamente para o Brasil logo depois de ter concluído o ensino médio, ou porque lá não tinha oportunidade e/ou curso desejado.

Em relação aos estudantes, o desejo de viajar com objetivo de estudo sempre fala mais alto do que o medo de chegar num lugar desconhecido, por ser um sonho e escolha que eles fazem há muito tempo, e com muita dedicação em tentar candidatar-se à vaga de estudo para exterior, nomeadamente para Portugal, Brasil, Turquia, e entre outros países.

Diante dessa realidade, é importante ressaltar que, singularmente, “A riqueza de uma viagem requer, a montante, a densidade de uma preparação – assim como experiências espirituais convidam a alma à abertura, ao acolhimento de uma verdade capaz de infundir” (ONFRAY, 2009, p. 18). Ainda este autor, a viagem deve ser compreendida como “[...] uma ocasião para ampliar os cinco sentidos: sentir e ouvir mais vivamente, olhar e ver com mais intensidade, degustar ou tocar com mais atenção – [...] e disposto a novas experiências, [...]” (Ibidem, p. 35).

O sonho e desejo de sair é também motivado por outros estudantes, amigos, imigrantes e/ou familiares, que sempre destacaram os pontos positivos de morar e viver no Brasil, como estudantes, por meio de seus êxitos acadêmicos, e os imigrantes, por ter conseguido melhorar de condições de vida, e por meio dos materiais, acessórios e remessas enviadas mensalmente aos parentes e famílias na Guiné-Bissau, são vistos por muitos jovens Bissau-guineenses como modelo a seguir.

No entanto, as diferenças entre os desejos e motivações que levaram os estudantes guineenses a escolherem o Brasil para realizar seus estudos, destacamos a importância de cooperação internacional entre o Brasil e os demais Estados membros da CPLP, principalmente com os PALOP, no âmbito educacional. Outros fatores seriam o aumento do número de vagas ofertadas e a gratuidade das universidades públicas federais brasileiras

(UNILAB), e a vantagem do Nordeste brasileiro, sobretudo o Ceará, que tem um custo de vida menor em relação a outros estados brasileiros.

Para melhor entender os desejos, os fatores e as motivações que levaram os estudantes guineenses a escolherem o Brasil como país de formação, principalmente a UNILAB, é importante destacar que, além da Embaixada do Brasil na Guiné-Bissau, as informações sobre o processo seletivo para vagas de bolsa da UNILAB são repassadas em órgãos de comunicação social guineense e também pelos amigos, namorados(as) e familiares de candidatos que estudam na UNILAB, ou em outras universidades no Brasil.

Por exemplo, o entrevistado Ocante Djú, 29 anos de idade, natural de região de Biombo, Norte da Guiné-Bissau, residente em Acarape/CE, graduando em Engenharia de Energias, afirmou que “Tomei conhecimento sobre bolsa da UNILAB através do meu irmão mais velho que já estava aqui no estado do Ceará, [...], pois ele me mandou o edital e a informação sobre bolsa da UNILAB” (Entrevista 01, realizada em 27/04/2020).

À semelhança do entrevistado Ocante Djú, outros estudantes, como Quinta Quadé, 33 anos de idade, natural de região de Oio, Norte da Guiné-Bissau, residente em Redenção/CE, graduanda em Enfermagem, contou que: “Eu sempre tenho contato com pessoas que estudam aqui, inclusive o meu namorado [...]”. (Entrevista 02, realizada em 27/04/2020).

Diferentemente dos dois depoimentos acima mencionados, a estudante Aissato Badjana, 24 anos de idade, natural de Sector Autônomo de Bissau, residente em Acarape/CE, graduanda em Sociologia, expressou o seguinte:

Eu soube da bolsa da UNILAB através do meu tio. Ele trabalha no Centro Cultural Brasil. Ele me ligou e disse que tem bolsa para o Brasil. Eu não sabia se é da UNILAB, [...]. E ele me disse que tenho que preparar para fazer teste se eu apurar vai vir estudar no Brasil, aí eu fiquei muito contente e falei “nossa! Vou estudar no Brasil é uma coisa muito importante se eu consegui passar no teste”. Ele me motivou [...] [para] preparar para fazer o teste. Aí eu fiz o teste, e passei. (Entrevista 06, realizada em 03/05/2020).

Percebe-se que a informação sobre a existência de bolsa de UNILAB é recebida de canais diferentes, majoritariamente mensagens enviadas por conhecidos próximos dos candidatos por meio de rede social, principalmente Facebook.

Como veremos adiante, outro fator motivacional dessas vindas ao Brasil tem a ver com a curiosidade em relação a este país, incentivada pela mídia por meio das telenovelas brasileira veiculadas na Guiné-Bissau, que mostram, principalmente, as “cidades lindas” e os seus encantos, que também são confirmados pelos estudantes quando estão de férias em

Guiné-Bissau. Além das experiências vivenciadas contadas por estudantes durante as férias no País, a formação no Brasil ganhou notoriedade após o regresso dos profissionais formados no Brasil, que se destacaram profissionalmente no mercado de trabalho e na política guineense, estes acabam incentivando outros jovens a seguirem os mesmos caminhos.

As diferenças quanto às vindas ao Brasil, especificamente na UNILAB/CE, por parte desses estudantes, são motivadas por inúmeras razões. Conforme os relatos de estudantes entrevistados, as vindas para o Brasil basicamente têm a ver com a falta de oportunidade em seu país e constante instabilidade política-governativa e quedas sistemáticas de governos eleitos democraticamente pelo povo, majoritariamente, por subversão de ordem constitucional, ainda é um dos obstáculos para o normal funcionamento das instituições na Guiné-Bissau, sobretudo o setor de ensino, o que dificulta muitos jovens ter acesso à universidade, principalmente, para aqueles que não possuem condições financeiras de custear sua formação por conta própria.

Sobre esse fato, o estudante Ocante Djú, diz o seguinte:

Escolhi vir estudar cá porque foi à primeira oportunidade que eu encontrei depois de terminar o 12º ano no liceu. E como sabe o nosso país vive sempre os momentos das incertezas vendo uma oportunidade dessa não podia hesitar, então, foi o motivo pelo qual eu escolhi vir estudar cá. (Entrevista 01, realizada em 27/04/2020).

A instabilidade política-governativa na Guiné-Bissau tem sido problema para o progresso do país, principalmente para a camada juvenil no tocante o acesso à formação, essa é uma das questões apontada por todos os entrevistados. Devido ao contexto pelo qual o país vem atravessando ao longo de décadas, para a maioria dos estudantes entrevistados, conseguir uma bolsa de estudo pela primeira vez na vida, mesmo se não for para o país de preferência ou curso de preferência, é uma oportunidade não deve ser desperdiçada. Por exemplo, a estudante Quinta Quadé, explicou o seguinte:

[...] na verdade eu nem queria vir para [...] o Brasil, mas como você sabe, no nosso país não tem muitas **oportunidades no que diz respeito à formação** [...]. E, eu vi que os editais que iam para embaixada do Brasil, que é edital da UNILAB, têm transparência, [...] quem não passar não vinha. Então, é tudo na base de transparência; você mesmo vê, durante todo o processo tinha esse transparência. Então, nesse caso eu optei por vir porque é a oportunidade que eu tive, né [...].³⁴. (Entrevista 02, realizada em 27/04/2020, negrito nosso).

³⁴ Quando os entrevistados falam, “como você sabe, como você vê, do vosso curso”, estão se referindo ao curso do pesquisador, Bacharel em Humanidades e Licenciado em Sociologia, ambos pela UNILAB/CE.

De acordo com os nossos entrevistados, a falta de oportunidade de formação acadêmica, a nível local devido à falta de universidades pública estatal gratuita na Guiné-Bissau, e cursos em diferentes áreas de conhecimento, somada à instabilidade política-governativa fez com que, nos últimos anos, boa parte de estudantes guineenses confiassem e optassem pelos programas de bolsa de PEC-G e UNILAB, devido à transparência e rigor no processo seletivo dos candidatos para vagas de bolsa de estudo no Brasil, sendo que todo o processo é administrado a partir do Brasil em colaboração com a representação diplomática do Brasil em Bissau.

Ao passo que bolsas de outros países parceiros da Guiné-Bissau, que são administradas quase exclusivamente pelo Ministério da Educação Nacional da Guiné-Bissau, “muitas vezes verificam-se a falta de transparência e rigor no processo seletivo de candidatos, tendo em conta a esquema de corrupção de venda de bolsas”. Segundo uma notícia publicada no Jornal O Democrata, no dia 04/05/2020, constata que, “A venda de bolsas de estudos é um esquema de corrupção que vigora no Ministério da Educação Nacional [na Guiné-Bissau]. Os preços oscilam de acordo com o ranking do nível do ensino internacional dos países que oferecem as bolsas” de estudos ao Estado da Guiné-Bissau³⁵.

Além de fatores acima mencionados, a vinda ao Brasil, para a maioria dos sujeitos da pesquisa, foi um planejamento de longo tempo, em outros casos não, mas devido à falta de condições no país, quando aparece oportunidade ninguém deixa escapar. Segundo o estudante Campum Yala, 28 anos de idade, natural de Sector Autônomo de Bissau, residente em Acarape/CE, graduando em Administração Pública, contou que:

[...] estudar no Brasil, principalmente na UNILAB, [...] [foi] devido à oportunidade. Eu acredito que foi! Porque na altura é a oportunidade que eu tinha por que antes de eu me candidatar para UNILAB, eu tentei um processo para estudar em Portugal, só que não deu certo. E na altura também eu tinha uma oferta de bolsa de estudo para estudar na China. Só que foi uma oferta de um curso que eu não quero fazer. Não gosto desse curso. [...] rejeitei porque não adiantava só ir estudar e [...] não fazer o curso que deseja fazer. [Neste caso] o curso que eu ia fazer era Agronomia, então, rejeitei. Eu concluo o meu ensino secundário em 2013, eu fiquei durante esses três quatro anos até 2017, a tentar bater as portas, ou seja, esperar as oportunidades que apareciam e todas as oportunidades com que eu me interessava eu corria atrás. Então, a UNILAB e o Brasil foram à oportunidade que se concretizou. Eu fiz o que tinha que fazer. Com a inscrição eu fui fazer teste e consegui, então, não podia abrir mão de vir estudar aqui. [...] na verdade qualquer oportunidade para mim, eu abraçaria porque eu estava ficar um tempo sem prosseguir com o meu estudo, porque, como falei, o curso que eu havia iniciado era mesmo por não ficar parado. Mas com certeza não ia levar aquilo até ao final. Então, a UNILAB foi à oportunidade e eu abracei e hoje não me arrependo disso. Principalmente por ter escolhido a UNILAB e o Brasil. (Entrevista 08, realizada em 23/08/2020).

³⁵ Segue o link sobre a notícia de corrupção e esquema de venda de bolsas de estudo no Ministério da Educação Nacional da Guiné-Bissau: <https://www.odemocratagb.com/?p=24641>. Acesso em: 08 mai. 2020.

Apesar de falta de oportunidade e outros fatores ainda persistentes no país, é perceptível que no caso de estudante Campum Yalá, assim como outros estudantes, o desejo de estudar no Brasil não foi um planejamento de longo período, mas sim devido à oportunidade. A estudante Brinsam Tchongo, 25 anos de idade, natural de Sector Autônomo de Bissau, residente em Redenção/CE, graduanda em Sociologia, revelou que:

[...] escolhi vir estudar no Brasil porque surgiu a oportunidade. Eu nunca tinha pensado vir estudar aqui, às vezes eu imaginava com outros países da Europa e não o Brasil, mas como surgiu a oportunidade, eu fui fazer teste e consegui apurar e, aí não teve escolha eu resolvi vir pra cá. Não foi uma coisa que eu já tinha planejado muito cedo. (Entrevista 04, realizada em 29/04/2020).

Com base no depoimento acima referenciado, percebe-se que nem todos os estudantes têm o Brasil como primeira opção na escolha de país para estudar por diversas razões, alguns preferem ir para países europeus, sobretudo de língua francesa ou inglesa. Sobre essa afirmação, segundo dados Estatísticos do Compêndio Mundial de Educação, apresentados pela UNESCO (2010), são cinco principais destinos de mobilidade acadêmica internacional de estudantes guineenses, a saber, Portugal, França Marrocos, Cuba e Espanha.

Em outro Relatório de Compêndio Mundial sobre educação da UNESCO (2006), ao referir às estatísticas comparadas da educação terciária, define a mobilidade acadêmica internacional como a migração de pessoas para outro país com residência temporária para fins de estudo. Ademais, as razões que determinar a mobilidade acadêmica internacional são bastante peculiares.

Ainda segundo a UNESCO (2006), para algumas pessoas, estudar fora de seu país de origem tem como objetivo conhecer outra realidade social e cultural, ao passo que para outros, pode ser motivada por causa da fragilidade das instituições de educação superior local. Em alguns casos, o deslocamento se dá quando a pessoa quer fazer especialização numa determinada área inexistente no seu país de origem. Já em outros casos, os estudantes vão para IES de outro país por ser uma universidade de renome nacional e internacional, assim como pela sua política de seleção de capacidades de outros países, por meio de oferta de vagas e acolhimento.

O início do século XXI foi marcado com um aumento considerável do número de estudantes internacionais a nível global. Em 2004, “pelo menos 2,5 milhão de estudantes de nível superior estudam fora de seu país de origem, comparando com os dados dos cinco anos anteriores que era de 1,75 milhão representa um aumento de 41% desde 1999” (UNESCO, 2006, p. 34). Os referidos documentos indicam que seis países albergam mais de 67% dos

estudantes internacionais de todo mundo, a saber: Estados Unidos 23%, Reino Unido 12%, Alemanha 11%, França 10%, Austrália 7% e Japão 5%. Nesses países, o número de estudantes internacionais aumenta três vezes mais rápido, isto é, 41% do que o número de matrícula 15% (UNESCO, 2006, p. 35, tradução nossa).

Esses dados demonstram o aumento considerável de fluxo de estudantes internacionais a nível global. Em relação à **África Subsaariana**, a mobilidade internacional dos estudantes africanos para outras regiões ou países, em termo percentual, é de 5,9%, o que representa quase três vezes mais do que o percentual mundial. **Um em cada 16 estudantes da África Subsaariana estuda fora do seu país de origem;** entre eles, cinco países africanos têm mais estudantes estudando no exterior do que em seu país, nomeadamente, Cabo Verde, Camões, Djibouti, **Guiné-Bissau** e Togo (UNESCO, 2006, p. 37, tradução nossa e negrito nosso).

Vale ressaltar que o acordo de cooperação educacional, cultural ou científico-tecnológica entre os países no domínio de mobilidade e formação acadêmica é muito importante tanto para os países remetentes como para os países receptores, tendo em conta o conhecimento e experiências que os estudantes vão adquirir durante anos de formação acadêmica. No entanto, com base nos dados acima apresentados, é importante que os Estados e governos africanos, principalmente o Estado da Guiné-Bissau, criem condições internas em todos os domínios, e em especial no setor de ensino, como forma de democratização e ampliação de acesso à universidade/formação dentro do país, sem depender tanto de enviar estudantes para o exterior.

Além da Guiné-Bissau, a escassez de universidades em vários países da África tem contribuído de forma significativa no deslocamento de estudantes africanos para universidades no exterior. Conforme os dados apresentados pela UNESCO (2006, p. 40), 194.000 estudantes no exterior oriundo da África Subsaariana, somente Zimbábue tem 17.000 estudantes no exterior, seguido pela Nigéria 15.000 e Quênia 14.000. Em relação aos destinos dos estudantes dessa mesma região subsaariana, no referido relatório consta que 51% dos estudantes da África Subsaariana escolheram em primeiro lugar a Europa Ocidental, e o segundo destino está na própria África, 21%, seguido pela América de Norte 20%. O Oeste Asiático e Pacífico, Emirados Árabes, América Latina e Caribe são destinos que apresentam menores volumes de estudantes africanos.

Dos estudantes que permanecem na África, a grande maioria vai, preferencialmente, para a África do Sul e para os países da África do Norte. O Brasil participa nesse cenário de mobilidade acadêmica internacional de estudantes Subsaarianos,

aproximadamente 11% da média mundial (UNESCO, 2006). Em relação a esse último, a hipótese é que, esse percentual pode aumentar ainda mais, tendo em conta a dinâmica da política de cooperação entre Brasil e África, sobretudo com os PALOP, no âmbito educacional.

No estudo realizado por Subuhana (2005, p. 54) sobre imigração temporária de estudantes moçambicanos na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), consta que para a maioria dos seus entrevistados, ao escolherem um país para estudar, “o Brasil acaba apresentando vantagens por causa dos laços de amizade que unem os dois países com ênfase em suas especificidades históricas, sociais, econômicas, educacionais e culturais”, principalmente, “a língua portuguesa, que é oficial nos dois países, acaba sendo um dos atrativos para esses estudantes” optarem mais para o Brasil em detrimento de outros países do mundo.

A semelhança de Subuhana, na nossa pesquisa, de um lado, a maioria dos entrevistados justificaram que escolheram o Brasil para estudar principalmente por ser a primeira oportunidade ou talvez a única de ter acesso à formação acadêmica, mas também tem a ver com a questão cultural e linguística que liga a Guiné-Bissau e o Brasil, e pela qualidade de ensino e formação que este país oferece.

Sobre esse fato, o estudante Silvano Sambu, 28 anos de idade, natural de Sector Autônomo de Bissau, residente em Acarape/CE, graduando em História, afirmou que escolheu vir estudar no Brasil principalmente pela questão da língua portuguesa. Ainda o referido entrevistado, ressaltou argumentou o seguinte:

Brasil influenciou-me muito por causa da língua [portuguesa]. [...] mas eu também decidi que não vou estudar num país que não falasse português. Por exemplo, apareceu a oportunidade para eu ir estudar em Dacar (Senegal), como Dacar tem muitos guineenses estudando lá. Mas por causa de língua [...] isso me fez rejeitar essa oportunidade de estudar em Dacar. Então, quando apareceu a oportunidade de estudar no Brasil, eu não tinha dúvida que era o lugar certo para eu estudar. Então, foi isso, a questão da língua [portuguesa que] influenciou [na minha vinda para o Brasil]. (Entrevista 11, realizada em 29/07/2021).

Diferentemente do depoimento acima citado, alguns estudantes, como Tereza Sá, 25 anos de idade, natural de região de Bolama/Bijagos Sul da Guiné-Bissau, residente em Acarape/CE, graduanda em Humanidades, contou que sempre teve o sonho e desejo de estudar no exterior, principalmente em Portugal. Mas,

A ideia de vir pra cá, eu já tinha sei lá, como posso dizer ambição de estudar fora de Guiné. Eu já tinha essa vontade, essa ambição, então, a bolsa da UNILAB bem que abriu uma oportunidade para mim. Na verdade eu queria ir para Portugal do que

Brasil, mas só que a UNILAB, ela surgiu bem [...] posso dizer como luz no fundo do túnel, né, porque eu estava procurando bolsa, eu não conseguia [mas, o meu] pai me disse para eu começar a estudar no Instituto Camões, e eu comecei a estudar lá e fiquei procurando a bolsa, né, então, as portas abriram pra cá. (Entrevista 07, realizada em 06/05/2020).

Apesar de muitos elementos em comum no depoimento dos entrevistados, também há muitos elementos incomuns no tocante às diferenças nos fatores, desejos, experiências e perspectivas que influenciaram esses sujeitos a escolher o Brasil para se formarem. Nesse caso, destacamos o depoimento da estudante Binta Djaló, 27 anos de idade, natural de Sector Autônomo de Bissau, residente em Acarape/CE, graduanda em Enfermagem, afirmou que o desejo dela era estudar no exterior, preferencialmente, num país islâmico europeu, nomeadamente, Turquia

[...] mas nunca assim pensei para o Brasil. Ah! O meu sonho era estudar num país islâmico, e de preferência na Turquia. Fiz o teste no Ministério da Educação, fui selecionada e o meu tio fez o pedido de bolsa para Turquia, conseguiu. E, só que as duas estavam atrasando e da UNILAB saiu. E o processo da UNILAB foi fácil para mim, todos os documentos que eu metia saia na hora e por isso que eu vim pra cá. (Entrevista 05, realizada em 30/04/2020).

Apesar de tanto desejo de querer estudar no exterior, para alguns entrevistados, quando surge a oportunidade de bolsa de estudo, preferem procurar um país onde têm família e/ou algum conhecido, para que possam os auxiliar nos primeiros momentos da sua chegada à nova realidade social e cultural. Por exemplo, a estudante Aissato Badjana, contou que:

[...] a ideia que eu tinha é ir estudar lá em Turquia. A minha irmã mais velha estuda lá. Então, eu queria muito ir lá para estudar. Eu não tinha a intenção de vir para o Brasil, mas infelizmente eu não consegui a bolsa para Turquia. Eu consegui a bolsa da UNILAB, por isso eu vim pra cá. (Entrevista 06, realizada em 03/05/2020).

Segundo ela, a preferência de ir estudar na Turquia em detrimento de outro país deriva-se de dois motivos, primeiro, ela afirma que a sua irmã estuda na Turquia, o que de certo modo facilitaria um pouco a sua adaptação e inserção na realidade social e cultural turca. Em segundo lugar, aprenderia outra língua, no caso inglês, que não seja a língua portuguesa, que é falada na Guiné-Bissau e nos demais países de CPLP, com ênfase no Brasil e Portugal.

Além do principal objetivo que é estudar, há vários fatores atrativos para as vindas a este país sul-americano. Como referimos anteriormente, em alguns casos tem a ver com a imagem veiculada pela mídia brasileira, principalmente as telenovelas, “um dos principais artigos de exportação do Brasil” para o exterior estão entre os fatores atrativos que

impulsionam alguns jovens de PALOP, nomeadamente da Guiné-Bissau, a escolherem fazer seus estudos acadêmicos no Brasil, tanto graduação como pós-graduação (SUBUHANA, 2009, p. 123).

Para alguns entrevistados, percebe-se que o fascínio e o imaginário social, antes de chegar ao Brasil, eram gestados pela TV, devido à imagem das telenovelas transmitidas pela TV Globo na Guiné-Bissau, que mostram apenas as “lindas cidades” das terras brasileiras, das pessoas sorridentes, alegres e simpáticas. Como podemos perceber no depoimento do estudante Silvano Sambu:

A imagem que eu tinha do Brasil era a imagem que eu tinha da telenovela da Rede Globo que passava na TGB (Televisão da Guiné-Bissau), porque na altura, meados de 2015 a 2016, passava aquela novela [chamada] Império, então, foi daí que eu construí uma imagem do Brasil. Só que eu tentava pesquisar mais sobre Ceará [e] sobre Redenção. Mas é aquela imagem midiaticizada, tipo quando você pesquisa sobre o Ceará, você encontra só lugares turísticos. Essas coisas assim... Cartão postal, né! Então, eu não conseguia ver mesmo a realidade, principalmente da cidade de Redenção. Por isso que teve choques quando nós íamos morar numa cidade como aquela. Porque a gente já tinha outra imagem do Brasil, principalmente eu. No meu caso que tinha outra imagem que a novela passava, por exemplo. (Entrevista 11, realizada em 29/07/2021).

A partir desse pensamento, segundo Kaly (2001, p. 108), o imaginário social sobre o Brasil “faz sonhar qualquer ser humano, homem ou mulher, de qualquer parte do mundo, de qualquer credo religioso e de qualquer opção sexual”. A título de exemplo, o estudante Santos Té, 27 anos de idade, natural de Sector Autônomo de Bissau, residente em Redenção/CE, graduando em agronomia, afirmou que “muito antes eu tinha Brasil como segunda pátria [...] sabe, as coisa do Brasil me apaixonava, futebol, novela essas coisas sabe” (Entrevista 03, realizada em 28/04/2020).

Outra questão que procuramos identificar e entender ao longo das entrevistas, e da pesquisa e como um todo, foi à escolha de curso. Para alguns entrevistados, o curso escolhido é o que realmente deseja cursar por paixão, mas para outros não é a primeira nem a segunda opção de escolha, mas foi motivada talvez por ser a única chance de ter acesso à formação acadêmica, algo que antes era difícil de concretizar. Segundo o estudante Ocante Djú, graduando em Engenharia de Energias afirmou que:

[...] escolhi este curso justamente porque tinha paixão por cursos de electricidade, ou seja, da área de eletricidade, e pensava sempre em fazer curso da Engenharia Elétrica e como nos cursos ofertados pela UNILAB só havia curso mais próximo do curso que eu sempre sonhava fazer era o curso da Engenha das Energias, isso foi o motivo pelo qual fiz a escolha do curso de Engenharia das Energias. (Entrevista 01, realizada em 27/04/2020).

O trecho acima referenciado é semelhante ao relato abaixo, no qual o estudante Mamadu Sano, 40 anos de idade, natural de região de Buba Sul da Guiné-Bissau, residente em Redenção/CE, graduando em Letras e Língua Portuguesa expressou o seguinte:

Eu desde muito sedo gostei da língua portuguesa. E também eu tenho amor da língua portuguesa, porque a minha trajetória fez com que eu gostei da língua portuguesa, porque tenho sonho de mesmo que seja um livro para eu escrever e falar da minha trajetória. [...] posso dizer que cada pessoa tem a sua história, mas a minha história me inspirou muito para que eu escolhesse a língua portuguesa. Então, eu mais tarde gostaria muito de relatar a minha história num livro para que as outras pessoas também leiam este livro e tenham como exemplo, saber que qualquer coisa que você quiser no mundo com a persistência, coragem e fé tudo dará certo. Por isso que eu escolhi a língua portuguesa. (Entrevista 09, realizada em 23/11/2020).

Já o estudante Infamara Tambadu, 23 anos de idade, natural de região de Gabu Leste da Guiné-Bissau, residente em Redenção/CE, graduando em Pedagogia, contou que:

A escolha de curso é uma referência que eu já tive do ponto de vista de sala de aula na qual eu era aluno. Os professores eram espelho para mim. Eu adorava a profissão dos professores, de como eles davam aulas e como eles manipulavam os conteúdos. Então, a partir daí começou a surgir essa inspiração de puder também ser um dia como esses professores. Na verdade não são todos os professores, mas a maioria dos professores que já me deram aulas e serviam desse espelho. Eu sentia essa vontade de ser como eles e isso é a primeira questão. Eu queria ser como esses professores e como eles davam aulas porque eu me sentia algo que me referenciava a eles porque eu conseguia compreender rapidamente como eles davam aulas e os conteúdos que eles explicam. Então, tentei buscar qual curso que eu poderia fazer para que eu possa ser um professor, então, eu vi que entre os cursos, na verdade, existem vários cursos na qual eu podia ser professor. Mas eu decidi escolher a Pedagogia. Por exemplo, eu vi que o ensino básico, de certa forma, é um dos meios na qual poderíamos atingir uma base forte que nos leva a atingir o máximo potencial que pudemos ou o desenvolvimento muito mais alto quando saímos bem no ensino básico.

Então, eu decidi que em vez de fazer outro curso é melhor fazer a Pedagogia, no sentido de conhecer várias didáticas [...]. Na verdade, é uma continuidade, como já tinha dito, eu comecei [estudar] em Lusófona em Ciência de Educação, que é quase equivalente à [Pedagogia], mas o nome que é diferente que é também Pedagogia. E a parti da experiência que eu tive, eu vi que é um curso muito importante para mim e para o meu curso enquanto profissional. Então eu decidi escolher a Pedagogia no sentido de puder dar a minha contribuição. Eu vi também que o próprio ensino básico carece de professores qualificados. Isso estou referindo à Guiné-Bissau. Então, vendo isso eu queria ser mais uma soma para poder dar o meu máximo que eu tenho. Eu amo ser professor e dar a minha contribuição [de forma] séria (Entrevista 10, realizada em 24/11/2020).

Percebe-se que, se alguns estudantes escolheram o curso por paixão, outros não, ou seja, alguns afirmaram que a escolha do curso foi motivada por causa de número de vagas disponíveis no curso escolhido, e tendo em vista que caso aprovado na seleção, ao chegar ao Brasil, depois de algum período de estudo, teria a possibilidade de mudar para o curso

desejado. Para outros, mesmo inicialmente não gostado do curso, na medida em que vão estudando acabam gostando.

Essa afirmação é bem patente no relato a seguir, no qual a estudante Brinsam Tchongo diz o seguinte: “[...] escolhi esse curso na Guiné-Bissau não por paixão, [mas] porque tinha mais vaga, aí optei por escrever na Humanidade, mas eu não sabia o que estuda essa humanidade, quando cheguei aqui que comecei a identificar com o curso [...]”. (Entrevista 04, realizada em 29/04/2020). Nos relatos a seguir, é possível identificar os dois fatores acima mencionados. A estudante Binta Djaló salientou que:

Essa foi assim, para dizer, eu não gosto do curso da área de saúde nem Enfermagem, nem Medicina [...]. Nenhum curso da área de saúde. Escolhi a Enfermagem porque [...] no momento eu achava melhor, né, porque das humanas eu não entendia o que era. Se no momento eu sabia que realmente áreas de ciências sociais e humanas tinham várias vertentes e várias opções, eu ia escolher humanas. O [curso] que eu escolhi foi a Letras e a Enfermagem, o que eu queria mesmo era Letras, no momento. Mas depois que eu cheguei à UNILAB, queria as humanas. (Entrevista 05, realizada em 30/04/2020).

Percebe-se que a estudante Binta Djaló gostaria de ter formação na área de Ciências Sociais e Humanas, mas por não ter conhecimento sobre os cursos desse campo tão vasto, acaba ficando no curso de Enfermagem. Diferentemente dela, a estudante Tereza Sá nos relata que escolheu o curso de Humanidades por meio de indicação de colegas. Segundo ela:

Eu estou fazendo Humanidades. Eu escolhi Humanidades porque alguns colegas me disseram que aqui é o curso que você escolha e tem uma grande vantagem de conseguir ingressar na UNILAB. Então, como eu já tinha tentado duas vezes e não consegui [e] não queria perder oportunidade, tentei de novo. Mas Humanidades nunca foi o meu curso desejado. Nunca. Eu nunca pensei em fazer áreas humanas, Sociologia ou algo assim... O curso que eu sempre queria fazer era Engenharia de Computação ou Economia, mas acabei caindo na Humanidade. (Entrevista 07, realizada em 06/05/2020).

Diferentemente dos depoimentos acima referenciados, o estudante Santos Té, afirmou o seguinte:

Faço Agronomia. O que me motivou a escrever nesse curso deve ser pelo curso que fiz na Guiné [Bissau], né, curso de agropecuária, porque [eu] tinha mais esses conteúdos na cabeça na altura. Eu acho que um dos motivos foi por aquela motivação que tinha na cabeça após o término do curso profissional na área de agropecuária. (Entrevista 03, realizada em 28/04/2020).

Com base nos relatos acima, percebe-se que o deslocamento da Guiné-Bissau para o Brasil tem a ver com questões objetivas e subjetivas, variando de estudante para estudante.

Assim sendo, outra questão de fundo dessa pesquisa é o envolvimento direto das famílias desses sujeitos residentes nessa diáspora estudantil nas terras brasileira. Todos os entrevistados ressaltaram a importância do apoio direto de, pelo menos, um membro da família ou de um amigo próximo, no tocante às despesas financeiras, começando pela autenticação de documentos, pagamento de visto, compra de vestuários, mala de viagem, bilhete de passagem aérea, dinheiro de bolso³⁶, e assim por diante.

Os apoios de famílias, e em alguns casos de amigos, foram fundamentais para a maioria dos entrevistados, sendo que sozinhos muitos não iriam conseguir materializar esse sonho tão almejado.

Conforme Gusmão (2008, p. 9), “O deslocamento entre África e Brasil se dá em busca de contextos mais propícios à vida e, também, em busca de uma formação e uma qualificação necessária para a realização de [...] projeto de vida familiar ou individual”. Nessa direção, percebe-se que a relevância e concretização desse projeto envolvem não só os estudantes, mas também suas famílias, sobretudo os pais, irmãos e outros parentes, e amigos a se mobilizam para apoiá-los financeiramente, no sentido de tornar esse projeto numa realidade.

A título de exemplo, a estudante Brinsam Tchongo afirmou que:

[...] eu recebia ajuda principalmente dos meus pais [...]. Foi o meu pai que custeio todo o processo de documentação, bilhete de passagem e o dinheiro do bolso para eu chegar cá. A minha mãe também auxiliou bastante no que tem a ver [...] [com] questão de vestuários e outras compras para eu conseguisse trazer cá. O meu irmão também me ajudou bastante, [...]. Na verdade [...] tive muita ajuda. (Entrevista 04, realizada em 29/04/2020).

Os apoios dados pela família dos estudantes não se restringem apenas em apoio monetário, mas também em objetos como vestuários típicos da Guiné-Bissau, principalmente o Pano de Pente³⁷ e etc. À semelhança de outros estudantes, Santos Té ressaltou que:

Tive ajuda como eu dizia sempre do meu pai. Quando o meu nome conseguiu [...] [saiu] na primeira da lista, né, na nossa área, aí expliquei ao meu pai ele me falou que não tinha condições, mas daria tudo para que eu pudesse estar cá. E ele fez aquilo, na altura [ele] trabalhava na zona do interior com uns *tugas* [...] aí foi

³⁶ Dinheiro de bolso se refere a um valor monetário em dólar americano que o estudante deve ter em mãos ao desembarcar no Brasil, devendo corresponder a um montante mais ou menos a partir de 200 dólares.

³⁷ **Pano de Pente** é um modelo de pano de origem da Guiné-Bissau, fabricado pelas etnias locais, principalmente por *Pepelis* e *Mandjacus*. Para as pessoas dessas etnias e demais outras, o Pano de Pente é além de um simples objeto de uso cotidiano, pois é um objeto muito importante e considerado sagrado do ponto de vista cultural/tradicional. É um dos instrumentos usados nas cerimônias de casamento, rituais de passagem, e também é colocado no caixão em homenagem ao ente querido. Atualmente, é comum ver as pessoas, principalmente jovens, costurarem esse pano para vestir como roupas normais do dia a dia. As bolsas, mochilas e sapatos são forrados com ele. Mesmo assim, isso não lhe retira o significado e importância que tem para as etnias acima mencionadas.

conversar com aquele cara, não sei se endividou só pra eu puder vir. Aí foi ele que me ajudou assim, determinantemente para que eu pudesse estar cá [...] etc. E os demais da família uns apoiaram não com dinheiro assim, mas com Panos de Pente, e mais umas cenas não menos importante, [...] (Entrevista 03, realizada em 28/04/2020).

O apoio de famílias e amigos é crucial nesse processo de busca pela formação acadêmica e profissional. Como ressaltou a estudante Tereza Sá:

[...] tive ajuda dos meus pais e também dos meus tios e colega/amigos do meu pai, que assinou o termo de responsabilidade [financeiro] para mim. Eu tive que sentar e pensar quem ia me ajudar nessas coisas assim. Eu, praticamente, trabalhei tudo, mas posso dizer que foi um momento de aprendizado, porque se eu tivesse esperado para o meu pai fazer tudo para mim, eu não ia adquirir nada. Então, todo aquele processo me fez aprender muita coisa. Foi bastante difícil. Andar debaixo do Sol, lidar com sei lá.... Foi difícil mais valeu a pena. (Entrevista 07, realizada em 06/05/2020).

Além da falta de oportunidade de acesso ao ensino superior na Guiné-Bissau, de um lado, e, por outro lado, apesar de um número muito reduzido na atual geração de estudantes guineenses no exterior, é perceptível que a maioria dos entrevistados é o primeiro membro da família a ter essa oportunidade de entrar numa universidade pública, sobretudo no exterior (Brasil), como é o caso do estudante Campum Yala.

Bom, o meu processo de vinda, como sabemos, depois de teste de redação, se fomos selecionados para vir para UNILAB, a fase mais importante é a fase de procurar os documentos e passagem, que é a parte financeira nesse caso. Porque tudo tem que ser feito com dinheiro. Então, é uma fase também que eu digo que não faltou ajuda, principalmente da pessoa que hoje eu considero de mãe. E eu tive o apoio da família porque eu sou o primeiro da família a concluir o ensino secundário e seria na altura o primeiro a entrar no ensino superior, principalmente no exterior. Então, eu tive o apoio da família. Muitos contribuíram e não faltava dinheiro nesta fase para preparação dos documentos. Pagar para autenticar os documentos na Embaixada, pagar para o visto, passagem e dinheiro na mão para vir ao Brasil. (Entrevista 08, realizada em 23/11/2020).

Os apoios prestados pela família e amigos dos estudantes não se restringe apenas a apoios materiais, mas também consiste, substancialmente, em apoio moral e psicológico por meio de conselhos de se cuidarem e focarem no estudo, que os fez se deslocarem de um continente para outro.

As vindas envolvem sentimentos de vários tipos. Para os pais e/ou os encarregados de educação, é uma grande satisfação os filhos terem conseguido oportunidade de ter uma formação superior que eles não tiveram no passado. A expectativa dos pais, assim como dos filhos, é que tendo a formação acadêmica, ainda mais no exterior (Brasil), teriam mais oportunidades e possibilidades de melhorar de condições de vida, sendo que a formação

universitária vem se tornando cada vez mais o principal passaporte de ascensão social na sociedade Bissau-guineense.

É importante destacar que a República Federativa do Brasil assume um lugar de relevo no tocante à formação de recursos humanos da República da Guiné-Bissau. Para os estudantes entrevistados, o capital cultural é o instrumento mais poderoso e eficaz para ascensão social que um indivíduo deve adquirir no sentido de poder contribuir no seu crescimento pessoal, mas também coletivo, para o desenvolvimento sociocultural, econômico e político da sociedade na qual está inserido (BOURDIEU, 2011).

Contudo, estamos concluindo, mas, é importante responder à questão principal intitula o presente capítulo: estudar no exterior é um projeto familiar e/ou individual? A conclusão que chegamos a cerca dessa pergunta é a seguinte: de acordo com os depoimentos, os projetos de vida para fins de estudo no exterior, com ênfase no Brasil, por parte de estudantes guineenses, são individuais e, ao mesmo, tempo são projetos coletivos, de cunho familiar. Este último constitui o núcleo central e fonte de equilíbrio de todos os entrevistados.

4.1 Os desafios do retorno e as expectativas para o futuro

O subcapítulo que o leitor tem em mãos tem como objetivo analisar os desafios do retorno e perspectivas para o futuro dos sujeitos de pesquisa em formação na UNILAB/CE.

Além de compromissos protocolares assumidos, a maioria dos estudantes entrevistados almeja voltar para Guiné-Bissau assim que terminaram a graduação. No entanto, ao mesmo tempo, manifestou-se a possibilidade de poder continuar os estudos em nível de Pós-Graduação *Lato Sensu* (especialização) e *Strictu Sensu* (mestrado doutorado e pós-doutorado), respectivamente, caso conseguiram essa oportunidade.

Segundo os depoimentos que se segue adiante, o regresso e/ou o prolongamento de estudos ainda é uma decisão incerta para a maioria dos entrevistados. A estudante Binta Djaló contou o seguinte: “[...], a minha intenção é terminar aqui e regressar. Mas outra coisa também que eu fico pensando: voltar só com a graduação?” (Entrevista 05, realizada em 30/04/2020). A estudante Brinsam Tchongo também manifesta a mesma intenção em dar continuidade aos estudos em nível de pós-graduação (especialização, mestrado e doutorado) depois de ter concluído a licenciatura em Sociologia. Ou seja,

Após terminar a minha licenciatura em Sociologia, eu quero fazer o mestrado em Serviço Social. Ainda ontem eu estava conversando com o meu tio, ele me disse, assim que terminar a licenciatura, ele quer que eu vá para Portugal [e] ficar lá com

ele e fazer o mestrado. Ele me disse que o Brasil é difícil, é perigoso essas coisas assim. [...], mas, no decorrer do tempo vou decidir se eu vou lá ou se eu vou ficar aqui. Mais eu quero dar continuidade, quero fazer pós-graduação [...] até eu quero fazer doutorado. Mas não sei se daqui para frente, ainda vou querer fazer o doutorado, mas o mestrado eu quero fazer. Não sei. Mais vou decidir, mas acho que vou para Portugal. (Entrevista 06, realizada em 03/05/2020).

De modo semelhante, e ao mesmo tempo diferente do relato acima mencionado, o estudante Mamadu Sano revelou que:

[...] como estou fazendo licenciatura, eu pretendo ficar para continuar o meu estudo e depois fazer o mestrado. Depois do mestrado, eu queria tanto ir para os Estados Unidos de América. Mas se isso não for o caso, voltarei para Bissau quando tiver segurança. [...] para ficar junto com a minha família [...]. (Entrevista 09, realizada em 23/11/2020).

Há muitos elementos em comum na fala de alguns entrevistados. De um lado, a ideia de retorno, mas antes fazer pelo menos o mestrado. E, por outro lado, há também elementos incomuns entre eles. Alguns intencionam ir estudar em outro país a fim de tentarem fazer o mestrado e/ou doutorado, principalmente em Portugal e Estados Unidos de América, por exemplo.

A ideia de voltar para Guiné-Bissau e/ou ficar por mais tempo no Brasil, na nossa avaliação e com base nos depoimentos depende das circunstâncias e oportunidades que vem surgindo, por isso, “O *estar aqui*” se prolonga às vezes até o nível mais avançado de estudo, que vão desde a graduação até o pós-doutorado, em alguns casos, “[...] inclui o constituir família, colocar-se profissionalmente no mercado de trabalho e, assim, adiar a volta ao solo pátrio, *para um dia...*, sempre no horizonte, já que todos afirmam seu desejo de voltar”. (GUSMÃO, 2011, p. 193, grifos da autora).

Além de ausência de política de incentivo de retorno de estudantes guineenses formados no Brasil, por parte do Estado guineense, na nossa percepção, muitas vezes, o estabelecimento de residência na cidade de acolhida se deve à adaptação exitosa por meio de novos vínculos sociais estabelecidos, nos quais o estudante acaba adquirindo novos hábitos culturais locais e identitárias. Esses e outros fatores, de certa maneira, influenciam o “não retorno”.

De forma paradoxal, segundo Onfray (2009, p. 65):

Não basta dispor de algumas roupas, de alguns bens num espaço, para fazer dele um domicílio. No ato de habitar se concentram práticas de arquivos cotidianos, é verdade, mas se articulam igualmente hábitos e rituais sem os quais não se afasta a angústia, que atormenta o corpo e a alma. Uma residência passageira não significa morar, nem ter instalado sua moradia.

O ponto de vista de Cá (2009, p. 155) corrobora, nesse sentido, ao dizer que os estudantes africanos de PALOP formados no exterior:

[...] sofrem com o retorno nos primeiros momentos, porque na condição de estudante em outros países, [...] acabam tendo uma vida um pouco melhor e depois de alguns anos ficam acostumados com a realidade, seja onde for. Isso talvez possa contribuir para a resistência de alguns estudantes que não retornam ao país de origem. [...]. Às vezes acabamos por nos acostumar com o lugar, objetos e as pessoas onde vivemos e quando retornamos à nossa realidade o olhar não aceita, ou melhor, resiste a tudo, desde a estrutura até os hábitos culturais que se deixa ao partir. Neste caso, a Guiné-Bissau, um país pequeno, pobre e sem perspectiva financeira para empregar os quadros, leva a maioria dos que saem para estudar a permanecer no exterior.

Os motivos de não retornar são inúmeros, e variam de estudante para estudante. As dificuldades e barreiras criadas no acesso ao emprego na Guiné-Bissau é outro fator que os nossos interlocutores reportam como um dos problemas que impede o retorno de recém-formados ao Brasil. Diante desse quadro, para alguns entrevistados, mesmo que não pretendam fazer pós-graduação para depois regressar, acabam dando continuidade aos estudos, ou seja, prolongam a residência nessa diáspora estudantil por mais tempo.

Este fato nos leva a outra questão, na qual procuramos identificar, a partir de relatos de sujeitos de pesquisa, se eles têm ideia sobre o emprego nas suas áreas de formação na Guiné-Bissau e quais são suas expectativas. A resposta referente a essa questão difere a cada entrevistado e, ao mesmo tempo, tem um ponto em comum.

A questão de instabilidade política-governativa, e pouca oportunidade de acesso ao emprego, ou seja, na prática quase não existe concurso público³⁸, e mesmo se existir, o processo não é conduzido com transparência, fato pelo qual alguns entrevistados afirmam que não têm muita expectativa quanto ao retorno e acesso ao emprego nas suas respectivas áreas de formação na Guiné-Bissau. Sobre essa realidade, a estudante Quinta Quadé, expressou o seguinte:

Eu não [...] tenho muita perspectiva [...] enquanto a minha área na Guiné-Bissau. Eu sei que precisam de muitos profissionais, só que o nosso país, como está desorganizado em tudo, né, [...] e não tem concurso público. Isso impede muitas pessoas de voltar, inclusive eu. Então, eu não estou esperando já a curto e médio prazo que muita coisa mude, [...] Mas a longo prazo eu espero que tudo vá mudar. Vamos trabalhar pra isso mesmo não estando na Guiné-Bissau. Isso não vai impedir

³⁸ Em termos normativos, o concurso público para admissão de pessoal na função pública guineense deve ser a luz do Artigo 53º, número 1, da Direcção Geral do Orçamento do Ministério das Finanças, que estabelece o seguinte: “É admitido, mediante a existência de vagas e por concurso público, o ingresso na Função Pública de quadros superiores, médios e técnico-profissionais; [...]”. (Guiné-Bissau: Ministério das Finanças - Proposta de Orçamento Geral do Estado, 2020, p. 17).

de eu dar a minha contribuição mesmo que for indiretamente. (Entrevista 02, realizada em 27/04/2020).

Como foi mencionado por Quinta Quadé, de certa forma, o retorno não garante uma inserção profissional imediata no mercado de trabalho, tendo em conta a ausência de perspectivas profissionais mediante concurso público para entrar na função pública guineense. Ademais, predominam-se à partidarização, corrupção, nepotismo e clientelismo no aparelho do Estado guineense, criados por atores políticos e sucessivas lideranças que governam o país ao longo da sua independência.

Em várias entrevistas percebe-se uma atitude de indignação a certas particularidades estruturais da Guiné-Bissau, por exemplo, de acordo com a aluna Binta Djaló, é de salientar que, atualmente, na Guiné-Bissau é visível a necessidade de ter um padrinho e/ou madrinha que “[...] vai te indicar ou apadrinhar, segundo como se diz aqui no Brasil,” para conseguir emprego, mesmo sabendo que isso vai à contramão da lei, no tocante à admissão de pessoal na função pública guineense (Entrevista 05, realizada em 30/04/2020).

Na Guiné-Bissau, o Estado é o maior empregador devido à ausência de políticas públicas de acesso à formação e, conseqüentemente, emprego via concurso público, ademais, verifica-se falta de apoio aos cidadãos, principalmente camada juvenil através de microcréditos como forma de incentivo para negócios/empreendedorismo para o desenvolvimento de projetos de iniciativa privada. Esses são exemplos dos fatores e obstáculos que impedem o retorno de alguns recém-formados ao país. Esses elementos são bem patentes na fala dos entrevistados ainda em processos de formação na UNILAB/CE.

Contudo, o desejo de voltar ou não para Guiné-Bissau é uma perspectiva futura, mas todos os entrevistados afirmam que dariam suas contribuições no processo de desenvolvimento do país nas suas respectivas áreas de formação, mesmo estando no exterior. Portanto, cientes da situação do país e sonhos de um dia retornar, o aluno Santos Té nos afirma o seguinte:

Tenho duas perspectivas, primeiro é dar continuidade aos estudos, pretendo fazer o mestrado, mas se essa hipótese não vier a surtir efeito, eu voltarei à Guiné [Bissau] com o meu projeto para me auto-empregar. Essa é a ideia, [...]. Pretendo continuar a estudar, caso isso não surtisse efeito, eu pretendo voltar ao país a fim de dar a minha contribuição naquilo que eu puder. (Entrevista 03, realizada em 28/04/2020).

Segundo Cá (1999, p. 149), o problema dos recursos humanos na Guiné-Bissau iniciou-se a partir de décadas de 1990, na qual “Vários estudos constataram que não só há falta, mas também há má distribuição e o enquadramento dos quadros técnicos nem sempre é adequado em todos os setores de atividade” para o desenvolvimento nacional. Essas barreiras

e morosidade no enquadramento de recém-formados também podem ser entendidas como medo de competitividade num bom sentido do termo, por parte de quadros e altos funcionários que já têm anos de trabalho e experiência na administração pública guineense.

Ainda, deve-se pontuar que mesmo os recém-formados que conseguiram colocação:

[...], se tornam empecilhos para o encaminhamento de seus colegas de carteira das universidades com o medo da competitividade. Há ministros que até dificultam o despacho de pedidos de bolsas de estudos para a pós-graduação, que os países amigos da Guiné-Bissau concedem no quadro da cooperação bilateral, sem nenhum custo para o país; esses dirigentes receiam perder os cargos que ocupam por aqueles que viriam a ser tecnicamente mais capacitados e com melhor nível de preparação. O governo da Guiné-Bissau está ciente do problema, mas as providências não são tomadas, pois os dirigentes do país preferem empregar os seus amigos que não têm preparação técnica na área, a empregar um técnico que futuramente suscitaria a competição. (CÁ,1999, p. 150).

A vinda, assim como a permanência, no país de formação é um desafio não só para estudantes, mas também para o Estado guineense, famílias e amigos. Estes últimos, muitas vezes, contribuem expressivamente com meios financeiros e outros tipos de apoio para ter, pelo menos, uma pessoa na família com formação acadêmica e/ou profissional. Entretanto, quando formados, para voltar ao país de origem, às vezes, alguns não retornam por razões óbvias.

E mesmo se retornarem, segundo Gusmão (2009, p. 818), se sente “fora do lugar” devido às transformações ocorridas neles durante a estadia no exterior, isto é, nos seus modos de se comportar, falar e vestir. Tudo isso somado às transformações que acontecem no seu país de origem, na sua família, com seus amigos, e acaba estranhando com o novo contexto social, “[...] e a saudade passa a ser do Brasil”, ou seja, do país onde conquistou a formação acadêmica (MOURÃO, 2011, p. 270).

Atualmente, na Guiné-Bissau:

O número de pessoas com formação universitária e uma excelente qualificação profissional hoje é grande, embora a maior parte dos formados não tenham permanecido na Guiné-Bissau, o que tem por consequência a falta de quadros qualificados para exercerem as funções-chaves para o desenvolvimento do país. (AUGEL, 2007, p. 73).

Às vezes, nem todos os formados não retornados consegue ter um emprego formal e muito menos ascensão social no Brasil. Por isso, alguns se submetem a subempregos ou trabalhos em áreas distintas a sua formação, nos sectores informais e precários, com salários muito baixos. Em alguns casos, mesmo não ficando no Brasil, preferem não regressar para a

Guiné-Bissau, e o resultado é imigrar para a Europa. Por exemplo, a estudante Quinta Quadé afirmou que:

Após a minha formação, eu queria especializar antes de voltar para o meu país, mas tem uma incógnita que é a situação do nosso país, que faz com que muitas vezes eu penso mil vezes se eu volto ou não. Ainda não tenho precisão de voltar para o meu país. [...]. Não tenho previsão de voltar, tipo voltar para ficar na Guiné-Bissau ainda não tenho essa previsão, porque eu pretendo fazer a especialização para voltar. E, se a situação política continuar desse jeito [que está atualmente], não vou voltar muito facilmente e posso até não ficar aqui no Brasil, mas a Guiné-Bissau não tenho previsão de voltar já. (Entrevista 02, realizada em 27/04/2020).

As reflexões de Leandro (2004, p. 114) complementam essa questão ao desenvolver o conceito de projeto de vida, ressalta que “[...] os projectos do curto [prazo] passam a ser concebidos em vista do médio, quiçá do longo prazo, e o almejado regresso, por vezes, adiado *sine die*” (Grifos do autor). O adiamento de retorno ao país de origem de estudantes formados no exterior, às vezes, tem como resultado “fuga de profissionais qualificados” o que muitas vezes acaba gerando mão de obra qualificada ao país receptor, e, às vezes, perda para o país de origem dos estudantes.

Na nossa avaliação, para evitar a “fuga de profissionais qualificados”, é imprescindível criar condições a nível interno no sector da educação com base numa política estruturada, e atrativa, para retenção de recursos humanos qualificados, e profissionais de diferentes áreas no país, o que não impede assinatura de acordos de cooperação bilateral no âmbito educacional para formação em outras áreas de conhecimento inexistentes no país, ou seja, naquele que a Guiné-Bissau tem pouca experiência.

No âmbito da UNILAB, sobretudo,

No caso dos estudantes estrangeiros, haverá forte apoio dos Estados parceiros e sua formação em Redenção poderá ser completada em instituições dos seus países de origem, sendo diplomados conjuntamente por estas e pela UNILAB, obtendo dupla titulação. Os estudantes residentes no Brasil, por sua vez, terão formação e serão titulados nos campi da UNILAB, podendo complementar estudos por meio de oportunidades de mobilidade académica com universidades parceiras em África, Ásia e Europa. (DIRETRIZES GERAIS DA UNILAB, 2010, p. 10-11).

A questão do retorno não deve ser apenas meras formalidades nos acordos de cooperação educacional entre a UNILAB e os PALOP, mas é importante, e é necessário, que haja política estruturada de incentivo por parte dos Estados membros de PALOP, nomeadamente a Guiné-Bissau, no tocante ao retorno e enquadramento de seus cidadãos formados no Brasil nas suas respectivas áreas de formação, no sentido de contribuir para o processo de desenvolvimento do país.

Pelo contrário, não há uma política estruturada de incentivo por parte do Estado guineense e dos sucessivos governos em relação ao retorno dos recém-formados pela UNILAB, e não só de lá, mas também de outros países mundo afora. Contudo, não sabemos o quantitativo de formados que ficaram no exterior, assim como dos que retornaram para Guiné-Bissau, mas deve-se pontuar que,

Na Guiné-Bissau, não existe um controle sobre os quadros que regressam para o país e o seu respectivo encaminhamento para o mercado de trabalho. Há médicos, engenheiros, advogados educadores, etc que estão à espera por colocações dependendo de cada caso, aguardam de um a dois anos enquanto que, nas regiões, há falta de tudo. (CÁ, 1999, p. 149).

É de fundamental importância o Estado guineense criar estratégia e incentivo de retorno de recém-formados e quadros técnicos residentes no exterior a fim de contribuir localmente no processo de desenvolvimento do país nas suas áreas de formação. De um lado, vale destacar que nem todos os formados no exterior vão retornar para a Guiné-Bissau, tendo em conta os motivos que afluíram acima.

Por outro lado, é importante dizer que o regresso e colocação de profissionais seria mais-valia para Guiné-Bissau. A título de exemplo, alguns formados que regressaram e conseguiram o emprego estão dando sinais positivos nas suas respectivas áreas ou função que estão desempenhando, sobretudo aqueles que abraçaram a área de ensino. Atualmente, grande número de docentes nas universidades e faculdades Bissau-guineense são ex-estudantes de PEC-G, PEC-PG, e atualmente, alunos formados pela UNILAB.

Feitas essas considerações, no próximo item examinamos diferentes percepções sobre a chegada, o processo de adaptação, experiências académicas e relações de sociabilidade de estudantes guineenses na UNILAB/CE e no seu entorno.

4.2 Relações de sociabilidade na UNILAB-CE

Neste subcapítulo, partimos de uma abordagem analítica e conceitual de sociabilidade com base na subjetividade e objetividade do universo pesquisado. Porém, consideramos que a interlocução na abordagem teórico-sociológica de sociabilidade dos autores, como Simmel, (2006); Baechler (1995); Rezende (2001) e outros estudiosos vai nos oferecer elementos para sustentar a nossa argumentação, juntamente com os depoimentos dos entrevistados.

Conforme Simmel (2006, p. 66, grifos do autor), “a sociabilidade, em suas configurações puras, não tem qualquer finalidade objetiva, qualquer conteúdo ou qualquer resultado [...]”. Segundo esse autor, um dos elementos que caracteriza a sociabilidade é sua natureza democrática. Por isso, o fomento da sociabilidade é o “impulso sociável” que passa pelo princípio de reciprocidade na qual: “cada indivíduo deve *garantir* ao outro aquele máximo de valores sociáveis (alegria, liberação, vivacidade) compatível com o máximo de valores *recebidos* por esse indivíduo” (SIMMEL, 2006, p. 69, grifos do autor).

Para Simmel, a sociabilidade envolve o sentido do tato, elemento fundamental para manutenção da reciprocidade de elementos, uma espécie de jogo no qual os participantes “faz de conta que cada um é especialmente honrado”. Ademais, acrescenta que não deve haver outro propósito ou interesse além da interação por si mesma. Por esse motivo, na construção de sociabilidade, as pessoas devem desapegar de suas subjetividades individuais e atuar na mesma proporcionalidade como iguais. Sendo assim, a pessoa só pode receber satisfação em função da satisfação do outro com o qual interage. Por essa razão, o impulso de sociabilidade acontece por meio de uma relação de reciprocidade (SIMMEL, 2006, p. 71).

Na reflexão sociológica de Simmel (2006, p. 66-67), a estrutura da sociabilidade se dá de uma forma bastante peculiar sendo que:

Na sociabilidade não entram o que as personalidades possuem em termos de significações objetivas, significações que têm seu centro fora do círculo de ação; riqueza, posição social, erudição, fama, capacidades excepcionais e méritos individuais não desempenham qualquer papel na sociabilidade. O mesmo se dá com o que há de mais puro e profundo na personalidade: tudo o que representa de mais pessoal na vida, no caráter, no humor, no destino, não tem qualquer lugar nos limites da sociabilidade. É uma falta de tato – porque contradiz os momentos aqui exclusivamente dominantes de efeitos *mútuos* – levar para a sociabilidade bons e maus humores meramente pessoais, excitações e depressões, a luz e obscuridade da vida profunda. Mesmo no que há de mais superficial ocorre essa exclusão da personalidade.

A sociabilidade produz um espaço ideal no qual agrega as ações humanas por intermédio do sentido do tato, que orienta a função autorreguladora na dinâmica das interações cotidianas e nos papéis desempenhados. Nessa direção, é importante ressaltar que na UNILAB/CE é possível observar em diferentes espaços internos da universidade a interação entre os estudantes guineenses em troca de “tatos” sociais que, segundo Simmel, essa ação interativa pode evitar situações de conflitos e preocupações individuais. Sendo desprovidos de finalidade objetiva, os participantes de “jogos sociais” tendem a jogar para deixar o jogo mais dinâmico e interativo. Portanto, não basta jogar, mas todos os participantes devem se envolver no jogo de forma ativa e interativa em relação ao outro. Por isso,

Toda sociabilidade é um *símbolo* da vida quando esta surge no fluxo de um jogo prazeroso e fácil. Porém, é justamente um símbolo da vida cuja imagem se modifica até o ponto em que a distância em relação à vida o exige. Da mesma maneira, para não se mostrar vazia e mentirosa, a arte livre, fantástica e distante da cópia de qualquer realidade se nutre de uma relação profunda e fiel com a realidade. Caso a sociabilidade corte totalmente os laços que a une com a realidade da vida – a partir da qual ela entrelaça uma teia totalmente estilizada e diferente –, ela deixa de um jogo (*Spiel*), e passa a ser uma frívola brincadeira (*Spielerei*), com formas vazias, em um esquematismo sem vida e orgulhoso disso (SIMMEL, 2006, p. 80, grifos do autor).

A sociabilidade é um fenômeno social e é um tipo puro de interação social, cujo fim está em si mesma, ou seja, o estar junto com o outro é a única finalidade (SIMMEL, 2006). A centralidade que a noção de relação social tem na teoria simmeliana é:

Quando os homens se encontram em reuniões econômicas ou irmandades de sangue, em comunidades de culto ou bandos de assaltantes, isso é sempre o resultado de necessidades e de interesses específicos. Só que, para além desses conteúdos específicos, todas essas formas de sociação são acompanhadas de sentimentos por um sentimento e por uma satisfação de estar justamente socializados, pelo valor da formação da sociedade enquanto tal (Idem, 2006, p. 64).

O conceito de sociabilidade para Simmel constitui a forma lúdica arquetípica de toda a socialização humana. Ademais, o autor considera a interação social como a manifestação mais pura quando dotada de um sentimento de apenas estar junto e socializados. Portanto, “o ‘impulso de sociabilidade’, em sua pura efetividade, se desvencilha das realidades da vida social e do mero processo de sociação como valor e como felicidade, e constitui assim o que chamamos de ‘sociabilidade’ em sentido rigoroso” (Ibidem, p. 64). Ainda este autor, um dos elementos que mais impulsiona a sociabilidade entre indivíduos é o exercício da conversa, por isso,

[...] ele deve ser totalmente interessante, cativante e até mesmo significativo. [...] mas uma conversa só é *sociável*, de acordo com o sentido interno, se o conteúdo, com todo o seu valor e estímulo, encontra sua legitimidade, seu lugar e sua finalidade no jogo funcional da conversa enquanto tal, na forma de troca de ideias, com seu significado específico e autorregulador. [...] a sociabilidade oferece um caso possivelmente único no qual o falar se torna legitimamente um fim em si mesmo (Idem, 2006, p. 76).

Na perspectiva de Rezende (2001), a sociabilidade nem sempre ocorre na mesma proporcionalidade, como foi apontado por Simmel. Sinais subjetivos e interesses podem estar presentes muito “[...] embora a sociabilidade implique uma associação prazerosa em si mesma, isto não anula a possibilidade de que, mesmo dentro de certos estilos de sociabilidade, se afumem diferenças ou até surjam conflitos entre as pessoas” (REZENDE, 2001, p. 168).

Para Baechler (1995), no campo de Sociologia, a definição de sociabilidade é amplamente diversificada e depende de cada perspectiva teórica. Por exemplo, na visão de Georges Gurvieth (1950), a sociabilidade está intimamente ligada ao princípio de relações humanas e à capacidade de estabelecer vínculos sociais que englobam grupos. Para Maurice Agulhon (1977), a sociabilidade é uma forma associativa em geral que pode ocorrer em salões, círculos, clubes, cafés, jogo, onde os homens se encontram para interagir socialmente, de forma amigável uns com os outros. Por fim, para Granovetter (1973); Forsé (1981); Degenne (1983); Bidarte (1988) e Héran (1988) – corrente de pesquisa mais recente – a sociabilidade é designada por meio de redes que surgem espontaneamente das relações que cada indivíduo mantém com os demais.

Em suma, a sociabilidade, como processo de socialização humana, representa uma dimensão social, uma vez que o ser humano não se integra sozinho; porém, precisa de outros indivíduos para se relacionar uns com os outros e é preciso que essa interação aconteça num determinado espaço. O lugar e espaço de sociabilidade aqui analisados são o interior da UNILAB/CE e o seu entorno, isto é, na interação dos estudantes africanos (guineenses) com os redencionista e acarapenses.

Conforme Gomes e Vieira (2013, p. 93), “[...] a UNILAB enfrenta cotidianamente o desafio de reconhecimento da diversidade e do trato ético e pedagógico dos sujeitos diversos e produtores de conhecimento” nele inseridos. Com base na experiência acadêmica e vivência diária da estudante Quinta Quadé, o cotidiano nessa instituição internacional não é nada fácil, sobretudo para quem é estrangeiro³⁹. Nas palavras da própria entrevistada:

[...] o dia a dia na UNILAB não é nada fácil principalmente para quem é estrangeiro, né. Não sei falar dos brasileiros, mas quanto a mim não é nada fácil, seja pelo tratamento dos professores ou professoras [...], assim como o tratamento dos próprios alunos conosco, que somos estrangeiros, né! Sabe, é isso de preconceito, de racismo, o que muitas vezes a gente evita de falar. Principalmente no nosso, é uma coisa que a gente não debate, diferente do vosso curso. A gente não debate isso, mas a gente sente isso na pele. (Entrevista 02, realizada em 27/04/2020).

À luz das considerações de Allport (*apud* MENDONÇA, 2017, p. 60), o preconceito é definido como “[...] uma antipatia que está fundamentada em uma generalização defeituosa e inflexível, sendo direcionada a um grupo como um todo ou a um indivíduo, por

³⁹ Segundo Simmel, (2005, p. 266), “o estrangeiro por sua natureza não é proprietário do solo, e o solo não é somente compreendido no sentido físico, neste caso, mas, também, como uma substância delongada da vida, que não se fixa em um espaço específico, ou em um lugar ideal do perímetro social. Nas relações mais íntimas de pessoa a pessoa, também, todas as atrações e significâncias possíveis no cotidiano das experiências simbolizadas podem revelar o estrangeiro”. SIMMEL, Georg. **O Estrangeiro**. RBSE • Vol. 4 • nº 12 • dezembro de 2005.

fazer parte deste grupo”. Como pode perceber nos relatos abaixo, alguns estudantes apontam que muitas das vezes algumas pessoas praticam preconceito, discriminação e/ou racismo contra eles na UNILAB/CE e no seu entorno de forma sutil.

E, em muitas situações, o preconceito, às vezes, não acontece somente nas ruas de Redenção e Acarape, ou seja, nos estabelecimentos comerciais, instituições públicas e privadas. Há relatos de que dentro da própria UNILAB/CE alguns estudantes, assim como alguns professores, costumam praticar preconceito e discriminação racial contra estudantes africanos na sala de aulas e nos corredores da universidade. De acordo com a estudante Brinsam Tchongo:

[...] é comum ver essa [...] barreira entre os próprios alunos. Às vezes não é fácil reconhecer o lugar da diferença. Essa questão também de olhar o outro com um olhar pejorativo acontece não só com os alunos, mas também com os próprios professores. É possível encontrar na sala de aulas, embora no nosso curso de áreas humanas não é tão frequente, mas é possível, às vezes, na fala do professor reconhecer que esse professor, às vezes, tem algo pejorativo, ou seja, preconceito contra os alunos na sua fala. É comum ouvir [...] os professores que dizem eu entendo vocês. (Entrevista 04, realizada em 29/04/2020).

O cotidiano dos estudantes africanos na UNILAB/CE e no seu entorno é semelhante à situação de outros estudantes africanos de PALOP em outras universidades brasileiras, no que diz respeito à questão de preconceito, discriminação e/ou racismo. Conforme Gusmão (2008, p. 12), “o universo de preconceito, discriminação e racismo atingem a todos no Brasil e a essas falas fazem eco as vozes dos estudantes angolanos de Belo Horizonte e de estudantes guineenses e caboverdianos de Fortaleza”. Ainda segundo essa autora, a prática de preconceito e “o racismo sutil favorece uma visão do Brasil como cordial, amigável e solidário com as diferenças e torna difícil perceber quando, dentro e fora da universidade, se é vítima de preconceito e de discriminação”.

Segundo Munanga (2010, p. 06), o preconceito e racismo são fenômenos complexos e dinâmicos que estão na base das sociedades humanas no tempo e no espaço em função do etnocentrismo entre “nós” em relação a “outro”, ou seja, o “[...] fechamento radical em torno de ‘nós’ leva à intolerância e aos mecanismos de discriminação que degeneram em desigualdades e conflitos sociais”. Ainda para esse autor, o conceito de preconceito racial significa o “[...] julgamento negativo e prévio que os membros de uma raça, de uma etnia, de um grupo, de uma religião, ou mesmo de indivíduos constroem em relação aos outros”. São opiniões verbalizadas introduzidas na cabeça das pessoas ou grupo de pessoas contra uma determinada classe, religião, gênero, sexo, idade, nacionalidade, “raça”, etnia, cultura, língua etc.

Há diferentes formas de expressões ou tratamento que alguns entrevistados consideram de preconceito e discriminação racial cometido contra eles cotidianamente na UNILAB/CE. Além do depoimento acima, a estudante Binta Djaló salientou que ficou indignada e constrangida com uma professora que lhe disse, em sala de aula, que ela deixasse para usar a sua trança no carnaval. Para melhor entender esse ocorrido, veja o trecho abaixo.

Eu cheguei à primeira semana de aulas. Tinha feito umas tranças bem longa, e a minha professora me falou: “olha, menina, por que você não deixa essa trança pra carnaval? [...] aqui é muito quente com essa trança”. A minha trança, no momento que eu fiz, não é uma coisa exótica para mim. É uma coisa que eu fiz porque eu gosto. É uma coisa que eu faço desde criança. Eles te obrigam a ser o que você não é, te coloca um rotulo entendeu. (Entrevista 05, realizada em 30/04/2020).

As percepções dos estudantes entrevistados acerca de sociabilidade nessa instituição de ensino superior internacional são diferentes conforme experiência de cada um. Segundo o estudante Ocante Djú:

Vejo a relação de sociabilidade na UNILAB com um pouco de defeito, porque tendo em conta o caráter da universidade que é da [...] [Integração Internacional], há [...] um pouco de distanciamento entre as pessoas e tem grupos. Por exemplo, cada nacionalidade se relaciona bem entre si. [...] mas com outras nacionalidades existem certas barreiras que são normais para acontecerem, mas às vezes aqui na UNILAB, já ultrapassa aquela dimensão normal não sei se [...]. Mas sempre se verifica isso, é uma relação em que existem sempre barreiras para com outras nacionalidades. (Entrevista 01, realizada em 27/04/2020).

Ao frequentar a UNILAB/CE e o seu entorno, se percebe a demarcação social na forma como os estudantes interagem em grupos por nacionalidades, e, muitas vezes, quando estão juntos se comunicam nas suas línguas maternas/étnicas, também materna, como no caso específico dos estudantes guineenses, que habitualmente se comunicam em Crioulo, isto é, a língua veicular no país. Para alguns entrevistados, quando estão entre si, falar em Crioulo é uma das formas de matar saudade e sentir o país mesmo não estando lá.

Segundo Freitas e Braga (2013, p.103), as pessoas sempre desejam conviver no seu grupo e:

[...], com pessoas com quem possui mais afinidade e está em contato maior, se relaciona com pessoas de outros grupos de forma diferente, pois destes não recebem a mesma atenção. Enquanto o seu envolvimento com pessoas mais próximas é de afeto, alegria, brincadeira etc., seu relacionamento com pessoas mais distantes é marcado pela formalidade ou até mesmo pela hostilidade, pois os valores recebidos nesse tipo de relação são outros.

Diante do acima exposto, é importante destacar que estar perto de pessoas de um grupo com o qual não se tem muito contato e afinidade não deve ser pretexto de exclusão do

outro, de forma preconceituosa, xenófoba ou discriminatória. Segundo a estudante Quinta Quadé, a relação de sociabilidade na UNILAB/CE é assim:

Existe muita separação seja conosco, estrangeiro, porque têm diferentes países aqui. Tem essa divisão, e ninguém fala nisso, mas na verdade isso existe. Tem essa separação, guineense num lado, cabo-verdiano no dele, moçambicano, são-tomense, cada um do seu lado. Tem essa separação, a meu ver, não tem união entre os próprios estrangeiros e muito menos [...] com os brasileiros. É lógico que diferentes culturas, diferentes tradição, diferentes formas de ser, cada um vai se identificar com quem é do seu país, isso é lógico, isso é verdade. Mas, eu não vejo a união mesmo entre nós. [...] eu não vejo como uma sociabilidade boa. Tem divisão, [...]. (Entrevista 02, realizada em 27/04/2020).

Como demonstra o relato acima, percebe-se que a rede de relação e interação social dos estudantes palopianos na UNILAB/CE se dá preferencialmente entre pessoas da mesma nacionalidade. A sociabilidade de estudantes por nacionalidades está presente em todos os lugares onde esses sujeitos transitam. De acordo com os entrevistados, e pela minha própria experiência como ex-aluno da referida instituição, a sociabilidade dos estudantes por nacionalidade na UNLAB/CE é vista mesmo dentro de sala de aulas. Geralmente, os estudantes em sala de aulas interagem mais nos primeiros semestres do curso. Após isso, é possível ver, numa sala de aula, uma fileira inteira apenas de alunos internacionais (africanos) e os brasileiros (nacionais) ocupando outras fileiras.

Essa situação também existe na apresentação dos trabalhos em equipe; muitas vezes, os estudantes formam grupo apenas por nacionalidade, ou seja, só os africanos ou só os brasileiros. No entanto, é importante ressaltar que muitos professores intervêm no sentido dos estudantes formarem equipes levando em conta a diversidade cultural e a integração internacional, de acordo com objetivo da criação da UNILAB.

Devido a esses acontecimentos micros, partimos da hipótese de que a forma seletiva de rede de relações na UNILAB/CE, conforme os relatos de estudantes entrevistados, podem ser considerada como afirmação e ressignificação identitária, tendo em conta as diferenças culturais por parte de sujeitos que se identificam mutuamente como diferentes em termos culturais de outras pessoas. Por outro lado, pode ser considerado como forma de relação de exclusão do “outro”. Vice-versa.

Nessa direção, conforme Silva (2000, p. 74), a identidade é apenas o que é, por exemplo, “sou brasileiro”, “sou negro”, “sou heterossexual”, “sou jovem”, “sou homem” são caracterizações que “parece ser uma positividade (“aquilo que sou”), uma característica independente, um “fato autônomo”, que pode ser assumida individualmente ou coletivamente. Ademais, em oposição à identidade entra a diferença, “aquilo que o outro é”: “ela é italiana”,

“ela é branca”, “ela é homossexual”, “ela é velha”, “ela é mulher”. Neste caso, a diferença deve ser entendida como autorreferenciação de si mesma.

Ainda segundo Silva (2000, p. 76), vale ressaltar que a identidade e a diferença “são criações culturais e sociais”, “elas não são criaturas do mundo natural ou de um mundo transcendental, mas do mundo cultural e social”. Porque “somos nós que as fabricamos, no contexto de relações culturais e sociais” para nos identificar e diferenciar de outras pessoas. A afirmação da identidade como demonstra o relato supracitado “[...] significa demarcar fronteiras, significa fazer distinções entre o que fica dentro e o que fica fora. A identidade está sempre ligada a uma forte separação entre ‘nós e ‘eles’” (SILVA, 2000, p. 82).

Contudo, os estudantes na UNILAB/CE se identificam e se relacionam visivelmente por nacionalidades, ou seja, como africanos ou brasileiros que possuem proximidades históricas e culturais, mas isso não significa que a sociabilidade entre eles é perfeitamente uma relação de total “cordialidade”, pelo contrário, a UNILAB não é um espaço isento de conflitos e disputado, no bom sentido do termo, pela afirmação identitária e resignificação desta entre os sujeitos nele inseridos.

Segundo a estudante Binta Djaló, a relação de sociabilidade na UNILAB/CE:

[...] é uma relação muito tenso porque é uma mistura de cultura de comportamento, umas coisas que são normais para os brasileiros para nós guineenses é uma espécie de cinicaria, e para os angolas tem outro conceito, e para os moçambicanos é outro, né. Eu não vejo uma relação assim do sentido próprio da UNILAB que é da integração, é o que eu vejo que não existe na UNILAB, entendeu? Às vezes existe integração quando uma coisa que é, por exemplo, um problema que é dos africanos de lá, a maioria se une. Mas sempre tem aquela coisa ele é guineense, e não ele é angolano, ele é são-tomense... Eu não vejo uma relação assim saudável e verdadeira pelas experiências e as minhas relações também com outras nacionalidades. (Entrevista 05, realizada em 30/04/2020).

No relato acima, podemos perceber certa divisão em termos de associações por nacionalidades dentro da própria comunidade estudantil africana na UNILAB/CE. Esses sujeitos residentes em Redenção e Acarape vivenciam problemas semelhantes aos estudantes africanos na cidade de Fortaleza. No entanto, “Tais divisões entre os estudantes africanos, conforme o país de origem, são bem visíveis, e demonstram as fragilidades desses sujeitos na diáspora, a partir da formação de pequenos grupos nacionais, que, muitas das vezes, [...] lhes dificultam no enfrentamento de certos problemas do seu cotidiano (LANGA, 2016, 308).

Apesar de todas as dificuldades vividas e desafios cotidianos ainda a serem enfrentados nessa diáspora estudantil, de acordo com o estudante Campum Yala, é importante destacar que:

A sociabilidade na UNILAB/CE é boa. Hoje em dia todo mundo tem amigo, né, que não é só guineense, assim como as demais nacionalidades. No meu caso, o meu melhor amigo aqui na UNILAB é angolano. Só para ver. A sociabilidade é boa, assim tanto com as demais colegas dos países africanos, assim como parte dos brasileiros. [...]. Socializamos mais com motoristas de moto taxi, taxi, as pessoas que vendem nos supermercados e nos botecos, porque são pessoas que [...] prestam serviços a nós, e nós somos usuários desses serviços. Então, isso permite mais para que tenhamos essa sociabilidade, e assim como as demais nacionalidades também é a mesma coisa. A gente se encontra nos encontros, na turma e nos eventos acadêmicos. (Entrevista 08, realizada em 23/11/2020).

No tocante às experiências acadêmicas, todos os estudantes entrevistados foram unânimes e reconhecem muitos aspectos positivos que a UNILAB lhes oferece para se formar e qualificar numa instituição internacional de ensino superior de alta qualidade, assim como a oportunidade de conhecer a cultura brasileira, principalmente, a cultura cearense e demais outras culturas de PALOP e Timor-Leste. A estudante Quinta Quadé destacou que:

[...] quanto à formação, eu sou grato, né, porque estou apreendendo muita coisa que eu nem sonhava que existia, né, [...]. Aqui você tem tudo, se você quiser aproveitar você vai aproveitar conhecimento. A UNILAB te dá tudo para você saber. A UNILAB te ensina a buscar as coisas, a UNILAB te ensina a ser profissional entendeu. Quanto à formação, eu não tenho queixa. (Entrevista 02, realizada em 27/04/2020).

Outros entrevistados, como a estudante Aissato Badjana, também acentuam a qualidade do ensino brasileiro com base na sua própria experiência acadêmica e conhecimento que está adquirindo na UNILAB/CE:

A educação do Brasil [é] muito melhor em relação à Guiné, porque da Guiné ainda é muito precário não tem muitas condições. Aqui é melhor, aqui eu aprendi muitas coisas, aprendi a fazer resenha, apresentar seminário, escrever artigo e muitas outras coisas que eu não aprendi na Guiné [Bissau]. Eu considero a educação do Brasil melhor do que a Guiné-Bissau. Mas com o tempo pode melhorar [...]. (Entrevista 06, realizada em 03/05/2020).

Apesar de todas as adversidades ainda existentes no sistema de ensino da Guiné-Bissau, os estudantes entrevistados demonstram confiança e perspectiva na mudança e melhoria do estado atual em que se encontra o setor da educação do país.

Como já vimos, neste capítulo, procuramos analisar e compreender como é o cotidiano dos estudantes guineenses na UNILAB/CE e Como foi o seu processo de adaptação. Por meio das entrevistas, procuramos compreender a partir de percepções de sujeitos de pesquisa acerca de suas vivências e experiências acadêmicas, dificuldades, construção e reconstrução de relações de sociabilidades e redes sociais na UNILAB/CE.

4.3 Impactos de chegada e processo de adaptação

Em primeiro lugar, as dificuldades naturais e sociais de adaptação estão entre as dificuldades mais mencionadas pelos entrevistados. Em segundo lugar, foram citadas dificuldades de adaptação ao sistema de ensino brasileiro, que é muito mais organizado e avançado comparativamente ao sistema de ensino guineense. Para a estudante Tereza Sá, os dois elementos mencionados foram algumas das dificuldades que ela enfrentou na sua chegada ao Ceará. Nas palavras da própria aluna:

Começando pelo clima foi difícil. Chequei aqui e fiquei doente. Passei febre e, então, tenho que me adaptar. A questão da culinária até agora não consigo lidar bem com alguns pratos brasileiros fico adaptando lá da Guiné para fazer aqui. E, quanto à academia, não foi fácil nos primeiros momentos. Praticamente saí do liceu para ingressar na UNILAB, não peguei muita coisa lá [no Instituto de] Camões, só fiz o ano propedêutico. E foi difícil porque, como sabemos, a forma de ensino da Guiné com a forma de ensino do Brasil é totalmente diferente. Tipo, lá na Guiné você só senta e escuta o professor [e] [...] memorizar tudo e não precisava dar a sua opinião. Mas, chegando aqui, me deparei com uma situação em que você deve falar na turma. A questão de falar foi muito difícil nos primeiros tempos, porque eu não estava habituado a isso, mas o tempo foi passando e foi-me adaptando [e] acostumando-se com a realidade, mas até agora, às vezes, é complicado enfrentar um seminário, né. [...] mais enfim, eu vou-me acostumando com a situação e tentando superar⁴⁰. (Entrevista 07, realizada em 06/05/2020).

Contudo, o clima do estado do Ceará, ou seja, da região Nordeste do Brasil, é semelhante ao clima da Guiné-Bissau, mas no início alguns estudantes passam dificuldades para se adaptarem até se acostumarem com a nova realidade, bem diferente de onde são oriundos. As dificuldades apontadas pela estudante Tereza Sá são algumas das dificuldades que a grande maioria dos estudantes guineenses passa quando chegam ao Brasil, principalmente no início do curso. A questão de clima, conforme os entrevistados, é um problema de menor grau.

Quanto à dificuldade no tocante à assimilação de conteúdos, tendo em conta a dinâmica do sistema de ensino brasileiro, que é muito mais avançado em relação ao sistema de ensino guineense, à maioria dos estudantes entrevistados aponta que nos dois primeiros

⁴⁰ Camões é o nome do Centro de Língua Portuguesa em Bissau, criado em 2002 por meio do “Protocolo de Cooperação entre o ex-Instituto Camões e o Ministério da Educação Nacional da Guiné-Bissau, que define, como objetivos centrais a consolidação das relações existentes entre as duas entidades, o reforço do Departamento de Língua Portuguesa [...] a criação da Licenciatura em Língua Portuguesa e a promoção de condições conducentes ao reforço da formação científica e pedagógica do quadro de docentes dos ensinos secundário e superior”. Para mais informações, segue o link: <https://www.instituto-camoes.pt/activity/o-que-fazemos/investigacao/centros-de-lingua-portuguesa/guine-bissau>. Acesso em: 07 abr. 2021.

semestres do curso enfrentaram com enormes dificuldades. O estudante Mamadu Sano, explicou o seguinte:

O meu processo de adaptação na UNILAB foi um pouco difícil. Na verdade, eu consegui a bolsa, cheguei aqui com muitos problemas. Eu já tinha alguns anos sem estudar, só trabalhava, e cheguei aqui com essa fraqueza. Então, eu corri atrás para que eu pudesse adaptar. No que diz respeito à comida, isso me cansou muito, porque sou muçulmano, e pela primeira vez, quando eu cheguei no RU e vi como as pessoas usa o local onde todos nós concentramos para comer, era muito estranho para mim. Mas fiz tempo com essa dificuldade para poder-se adaptar. Enquanto na sala de aula, como você sabe, na Guiné-Bissau não temos essa experiência de [apresentar o] seminário. Passei tanto dificuldade também para me adaptar na sala de aula para apresentar o seminário. E, falando a questão da língua, a questão da língua me cansou tanto, porque aqui no Brasil, como eles falam é um pouco diferente da forma como nós costumamos falar na Guiné-Bissau. Eles falam do jeito deles. Há muitos vocabulários ali que eu não entendia. (Entrevista 09, realizada em 23/11/2020).

A título de exemplo, o que reina nas escolas, em especial nas universidades em Guiné-Bissau, é o que Subuhana (2009, p. 106) denomina de “cultura do silêncio”. A ausência do intercâmbio de ideias numa perspectiva horizontal e crítica no processo de ensino e aprendizagem entre os professores e alunos nas escolas, e assim como nas universidades, muitas vezes se verifica em sala de aula como um “autoritarismo” praticado por alguns professores que não permitem aos alunos expressar suas ideias e indagações acerca do conteúdo ministrado.

A fragilidade do sistema de ensino guineense repercute de forma acentuada na questão linguística dos alunos, sendo que a comunicação em língua portuguesa não tem sido uma prática frequente no cotidiano das pessoas na Guiné-Bissau, somente nos espaços e ocasiões considerados formais, como nas instituições de ensino, e em outras instâncias estatais e privadas. A dificuldade de língua é um dos obstáculos que alguns estudantes enfrentam no início do curso na universidade, tendo em conta que:

A língua portuguesa, tal como falada e escrita no Brasil, é considerada um problema na inserção de muitos estudantes, assim que se deparam com o contexto universitário, pois é um dos principais indicadores da sua posição como estrangeiros no Brasil. São recorrentes, entre os estudantes, as dificuldades com o manejo da língua durante, pelo menos, os dois primeiros semestres de estudo, de modo que alguns se sentem, inclusive, envergonhados de se manifestarem, por temerem repreensões de seus colegas e professores (SILVA; MORAIS, 2009, p. 166).

O trecho acima corrobora com a fala do estudante Campum Yala, ao afirmar que:

Adaptação acadêmica foi um pouco mais dura e tive que esforçar para acompanhar com as mudanças porque o ensino é diferente. E depois, no final de primeiro

semestre, tive alguma dificuldade e tive que ir para Avaliação Final (AF) em algumas disciplinas, e no fim deu certo. Bom, em relação à comida, eu não tive dificuldade nenhuma para me adaptar. Logo no primeiro dia [no restaurante universitário], eu lembrei que os [meus] colegas estavam servindo pouca comida e diziam que não conseguiam comer, e eu enchia o meu prato e comia, porque eu não tenho dificuldade com essas coisas de comida. (Entrevista 08, realizada em 23/11/2020).

O processo de se adaptar no contexto de estudo, ou seja, em qualquer outro contexto social, não é apenas de saber lidar com o novo contexto, mas também de assumir a responsabilidade de si mesmo, já que é a primeira vez que muitos ficam fora do ambiente familiar para tomar conta de si, e se encarregar de todas as suas atividades, não só acadêmicas, mas também cuidar de suas tarefas do lar e o cuidado com o próximo, dado que a maioria dos estudantes divide moradia com outros estudantes.

Apesar de ter sido um processo difícil, o deslocamento e distanciamento do país e do ambiente familiar, dos amigos e conhecidos também foi vital na experiência acadêmica e no amadurecimento pessoal, psicológico, cultural (intelectual) e política desses estudantes, como explica a estudante Binta Djaló:

Assim, a minha chegada à UNILAB foi uma experiência única, né, porque foi a primeira vez que eu saí de casa para minha conta própria, para responsabilizar de mim, fazer tudo por mim mesmo. Eu cheguei... à época não tinha recepção solidária como tem agora, né. Eu cheguei, fomos deixados no pátio da UNILAB-CE, e lá pegamos as nossas [malas], eles só nos entregaram o colchão. No mesmo dia procuramos a casa pra a gente morar. É por isso que somos os primeiros a morar no Acarape, né, porque todo mundo tinha medo de morar no Acarape, porque era um lugar perigoso [segundo boatos], mas a gente não tinha para onde morar se não no Acarape. E eu não conhecia muita gente, conheci só um menino que era [...], mas só que eu não confiava que um rapaz me recebesse. E aí, fiquei lá, vagando até que fomos para o Acarape. (Entrevista 05, realizada em 30/04/2020).

Ainda no mesmo depoimento, repara-se que a estudante Binta Djaló reafirma a sua indignação com respeito à forma como foram deixados no pátio da universidade, apenas com o colchão e suas malas na mão, tendo que procurar lugar para morar, sem ter conhecimento de como andar num município desconhecido e dito “perigoso”.

A recepção de estudantes novatos, oriundos de PALOP e Timor-Leste, na UNILAB era realizada por uma equipe formada por elementos da Pró-Reitoria de Políticas Afirmativas e Estudantis (PROPAAE) e Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) e alguns estudantes veteranos que iam ao Aeroporto Internacional Pinto Martins, Fortaleza, para receber estudantes novatos e trazê-los para a universidade. É importante ressaltar que no caso relatado pela estudante Binta Djaló, a UNILAB, como instituição receptora destes estudantes,

devia assumir a sua responsabilidade e não deixar os estudantes irem sozinhos à procura de casa para alugar.

Naquela época havia um Programa de Hospedagem Solidária (PHS), no qual os estudantes veteranos se inscreviam para acolher nas suas casas estudantes recém-chegados durante um período de tempo, conforme disponibilidade de vaga onde o estudante anfitrião mora, e também orientá-los sobre alguns aspectos de vida estudantil. O que acontece é que nem todos os novatos conseguem alguém para recebê-los, e foi nessa condição que a estudante Binta Djaló e outros foram deixados a sua “sorte”, até conseguirem alugar uma casa em Acarape ou em Redenção, no mesmo dia que chegaram ao Ceará.

Os anfitriões são apoiados financeiramente para complementar as despesas da casa (água, luz, produtos de higiene e alimentação) para fins de semana, incluindo as refeições diárias no Restaurante Universitário (RU) nos dias úteis da semana. Acontece que o PHS não teve continuidade, uma vez que alguns estudantes não conseguiram ter acolhedor, ademais, soma-se com os supostos problemas entre alguns acolhidos e anfitriões no tocante ao uso do auxílio (dinheiro).

Diante desses fatos, a UNILAB passa a hospedar os estudantes novatos em pousada durante um tempo determinado, enquanto estão no processo de regularização de documentos na Polícia Federal (PF) e, conseqüentemente, de suas matrículas na universidade e demais problemas burocráticos, que sabemos que são difíceis de resolver, principalmente para recém-chegados. Por isso, são acompanhados nesse primeiro momento pela equipe de PROPAE, PROGRAD e alunos bolsistas.

Atualmente, o acompanhamento e o acolhimento no processo de adaptação de estudantes de PALOP se dão por intermédio do Programa de Acolhimento e Integração de Estudantes Estrangeiros (PAIE), no qual os bolsistas Tutores Júniores acompanham o processo dos tutorandos, futuros alunos da UNILAB, ainda em seus países de origem, via telefone, e-mail, Facebook, Skype ou via WhatsApp. E, ao chegarem à UNILAB, durante uma semana são convocados para assistir ao Seminário de Ambientação Acadêmica (SAMBA). Este evento é:

[...] direcionado para os novos alunos da Unilab, o seminário tem intervenções artísticas, palestras sobre assuntos ligados à região, além da apresentação dos programas, serviços e estrutura da universidade. Trata-se de uma ação de todas as Pró-reitorias da Unilab que se uniram com o objetivo de receber os calouros, deixando-os mais envolvidos com a realidade da universidade, além de proporcionar uma integração entre alunos e servidores (UNILAB: MANUAL DO TUTOR - PAIE, 2015, p. 21).

Apesar desse acompanhamento, às dificuldades e impactos sempre têm surgido, o choque cultural onde praticamente tudo é diferente de onde os estudantes vieram. No entanto, a realidade da infraestrutura de município de Redenção e Acarape também foram citadas como um dos impactos e decepção por parte de alguns estudantes que esperavam encontrar cidade como as que sempre viam nas telenovelas transmitidas pela mídia brasileira mundo afora, mostrando as metrópoles urbanas de grandes cidades brasileiras. Segundo a estudante Aissato Badjana:

Nos primeiros tempos eu não consegui adaptar. Eu chorava muito (risos)! Eu só queria voltar para Bissau, porque eu fiquei muito chocada. Na verdade, [...] pensei que a gente vai para o outro Brasil, e não esse Brasil que encontramos, né, ou para outra cidade ou para outro estado que eu via na novela (risos)! Mas quando eu cheguei aqui, fiquei muito chocada. Falei nossa! É aqui que eu vou ficar cinco anos? Fiquei muito arrependida. Por que eu vim aqui para estudar? Aqui [Redenção e Acarape] não tem condição. Não é uma grande cidade assim, é muito quente [...] até hoje eu não me adaptei com o clima daqui [...]. Aqui é muito quente em relação ao clima de Bissau. [...] Eu não gostei da cidade (risos)! Eu fiquei aqui só, tipo me conformei com a cidade por causa do curso e da faculdade também, é só isso, às vezes eu falo para os meus colegas, “aqui não tem nada para oferecer além da universidade, si não fosse à universidade eu não estaria aqui”. (Entrevista 06, realizada em 03/05/2020).

Alguns estudantes não esperavam encontrar o lugar que encontraram uma cidade do interior aparentemente carente em termos de infraestruturas sociais de base, com poucas opções de lazer. Foi um choque para muitos estudantes. Na época da chegada dos estudantes entrevistados aos municípios de Acarape e Redenção, foi visível a carência em termos de saneamento básico e a oferta de serviços públicos de saúde, segurança pública, e pouca opção de lazer e outros.

No próximo item, buscamos compreender as dinâmicas de integração e interação social entre os estudantes africanos (guineenses) residentes no município de Redenção e Acarape, onde estão instalados os campi universitários da UNILAB (Liberdade, Auroras e Palmares), com os redencionista e acarapenses.

4.4 Entre Redenção e Acarape: desafios e dinâmicas de integração e interação entre estudantes africanos (guineenses) com a população redencionista e acarapense

No plano local, o cotidiano da diáspora estudantil guineense entre os municípios de Redenção e Acarape é essencialmente acadêmica para os residentes dos dois municípios durante todo o processo de formação. Esses sujeitos vivenciam novas formas de encontro e produção de suas experiências individuais e coletivas, realizam atividades recreativas de

caráter cultural e esportivas, – por exemplo, reuniões por meio da Associação dos Estudantes Guineenses na UNILAB (AEGU) para identificar problemas existentes no seio dos estudantes a fim de solucioná-los, eventos alusivos à comemoração de independência da Guiné-Bissau, jogos amistosos entre nacionalidades, torneio intercurso, - são eventos pensados pela própria comunidade estudantil guineense como forma de fortalecer as relações de amizade com as demais comunidades acadêmicas de PALOP, e nacionais brasileiros.

A maior parte de estudantes africanos da UNILAB-CE reside nos municípios de Redenção e Acarape, em casas ou apartamentos alugados devido à construção da residência universitária para estudantes ainda não ter sido finalizada. Desde a inauguração da UNILAB, em 2011, essa instituição passa a receber anualmente estudantes de PALOP, Timor-Leste, e cidadãos brasileiros.

No entanto, essa realidade fez com que os preços dos aluguéis venham aumentando cada vez mais nos referidos municípios, com notável carência de infraestruturas de saneamento básico, e segurança pública. A “falta da residência universitária” há dez anos da existência da UNILAB ainda é um desafio enorme para diferentes gestões da universidade, e para a própria comunidade estudantil. Existem várias versões que circulam na comunidade acadêmica unilabiana sobre o fato de a construção da residência universitária não estar concluída, predominando duas destas, a saber:

A primeira é de que na elaboração do projeto das residências, os responsáveis se esqueceram de desenhar o sistema de esgotos. A segunda é que as residências foram construídas em um terreno com excesso de pedregulhos, situação que encareceu ainda mais a obra, impedindo que o sistema de esgoto fosse concluído, bem como, impediu que mais residências e outras infraestruturas (sic) da Universidade fossem construídas. (LANGA, 2016, p. 305).

Como as residências universitárias não foram terminadas, os estudantes são obrigados a morar em casas, apartamentos, quitinetes, muitas vezes com valores de alugueis muito elevados. Assim, alguns alunos acabam morando com muitas pessoas num espaço com poucos cômodos. Vale ressaltar que para manutenção das despesas, os alunos da UNILAB recebem auxílio mensal no valor de R\$ 530,00 (quinhentos e trinta reais), por meio do Programa de Assistência ao Estudante (PAES)⁴¹, para arcarem com as despesas de moradia e alimentação. Em caso do estudante que não possui o auxílio, a manutenção das despesas fica por conta do aluno ou por meio do apoio dos familiares.

⁴¹ O Programa de Assistência ao Estudante (PAES) “tem como finalidade viabilizar o acesso a direitos de assistência estudantil por meio de apoio institucional. Garantir a permanência dos estudantes matriculados em cursos de graduação presencial na Unilab cujas condições socioeconômicas são insuficientes para a permanência acadêmica exitosa” (MANUAL DE PROGRAMA DE ASSISTÊNCIA AO ESTUDANTE, p. 02, s./ano).

Em relação ao deslocamento dos alunos entre o campus da Liberdade, Auroras (Redenção) e campus dos Palmares (Acarape), este se realiza por intermédio de uma linha de ônibus intercampi. O percurso é de ida e vinda, com pontos de paradas e horários estabelecidos de embarque e desembarque. No entanto, fora dos horários definidos, os estudantes têm que se deslocar por meios próprios, isto é, por meio do transporte público intermunicipal (ônibus, topics), táxis ou mototáxi.

Segundo Maciel (2016, p. 196), a presença dos estudantes africanos de PALOP no município de Redenção e também em Acarape é marcada por “dinâmicas de (in)visibilidade”, tendo em conta a pequena extensão territorial desses municípios localizados no interior do estado do Ceará, Brasil. O autor lembra que as linguagens urbanas sobre o passado histórico da escravidão que liga o Brasil e o continente africano ainda são presentes nesses lugares, representadas por meio de objetos, monumentos e nomenclaturas atribuídas a alguns estabelecimentos comerciais, e instituições públicas e privadas, por exemplo: Supermercado Abolição, Avenida da Abolição, Campus da Liberdade, Campus dos Palmares, e etc, são marcos simbólicos que fornecem a imagem potente às pessoas que vêm de fora sobre o passado recente do Brasil.

Diante dessa realidade, interessa-nos entender o que a dinâmica de “visibilidade” ou “invisibilidade” indica para a comunidade estudantil africana da UNILAB-CE, e como eles lidam com ela?

A expressão sociológica dessa questão é um pouco complexa, mas ressalta-se que, tanto em Redenção quanto em Acarape, a “visibilidade” ou “invisibilidade” dos estudantes oriundos de PALOP inseridos na UNILAB talvez não seja por causa do tamanho desses municípios ou por serem locais com um passado histórico do processo de escravidão e abolição que liga África e Brasil. Contudo, os dois acontecimentos e as relações diplomáticas entre o continente africano foram um dos motivos da instalação da UNILAB no Ceará e no São Francisco do Conde, estado da Bahia-BA. No entanto, para responder à questão proposta, é importante considerar essa presença nos termos de condição de estudantes internacionais africanos beneficiários de acordos de cooperação educacional e cultural entre os seus países com o Estado brasileiro, “[...] o que lhes facilita o acesso à educação, nomeadamente de nível superior” no Brasil, concretamente na UNILAB (GUSMÃO, 2012, p. 202).

Conforme Benevides e Pinheiro (2014), as perspectivas cotidianas da diáspora estudantil guineense (e também cabo-verdiana) na UNILAB permitem pensar as relações que estes estabelecem dentro e fora do espaço universitário, sobretudo na interação com os redencionista e acarapenses.

O estudo urbano de integração de sujeitos diaspóricos, sobretudo no âmbito de estudo, possibilita conhecer com maior profundidade a realidade dessas pessoas e a relação com a cidade, como foi indicado por Foote-Whyte (2005); onde o clássico autor da sociologia ressalta a importância de pesquisa urbana como um dos meios pelos quais podemos ter informações muito mais detalhadas acerca do local e dos sujeitos de pesquisa – e como esses interagem dentro dessa esfera-cenário.

Ainda segundo esse autor, a observação e reflexões acerca de relações sociais de integração e interação de grupos, e dos seus membros, em diferentes atividades que estes costumam organizar na cidade pode ser o ponto de partida mais central para compreender as conexões de como a diáspora é rearranjada em novos territórios: ler cotidianos e experiências no campo de seus acontecimentos.

Assim, a interação e integração é um processo de socialização humana que representa uma dimensão social complexa, uma vez que o ser humano não se integra sozinho, para tal, é necessário que haja outros indivíduos para se relacionar uns aos outros, e é preciso que essa interação ocorra num determinado espaço e tempo.

De acordo com Pires (2012, p. 76), vale destacar que “[...] a integração social é facilitada pela parametrização parcial das relações entre pessoas, seja no plano instrumental, através da constituição de rotinas relacionais, seja no plano comunicacional, através da constituição de rituais de interação”. A expressão sociológica de Giddens (2009, p. 104-105) também caminha nesse sentido ao dizer que: “A integração depende do ‘posicionamento’ dos indivíduos nos contextos espaço-temporais de atividade. As relações sociais dizem respeito ao ‘posicionamento’ dos indivíduos dentro de um ‘espaço social’ de categorias e vínculos simbólicos”.

O espaço social de vínculos entre estudantes africanos (guineenses) da UNILAB-CE com os redencionista e acarapenses deve ser compreendido como um processo de encontros e desencontros de relação social e cultural entre sujeitos portadores de múltiplas identidades em constante construção e reconstrução.

Assim, a instalação da UNILAB nesses municípios do interior do Ceará está incrementando a expansão do mercado imobiliário, permeada pela construção de casas, condomínios, prédios comerciais e residenciais de iniciativas privadas motivadas pela criação da UNILAB. E, por fim, a dinâmica urbana nos municípios em questão está ganhando nova configuração urbana e especulação imobiliária, isto é, altos preços nos valores dos aluguéis e produtos de primeira necessidade (RIBEIRO, 2012; MACIEL, 2016).

Apesar de ser de uma forma muito lenta, a dinâmica urbana desses municípios é importante não só do ponto de vista de investimentos materiais mais também político, social e cultural para toda a comunidade acadêmica e externa por meio de projetos de intervenção social que os docentes e discentes bolsistas da UNILAB vêm realizando no Maciço do Baturité. Sendo assim, vale destacar que a expansão e interiorização de universidades têm sido uma importante política adotada pelo governo brasileiro no combate à desigualdade social, cultural e econômica no País.

Conforme Vasconcelos (*apud* IMPERATORI, 2017, p. 287), é importante lembrar que a expansão da educação superior no Brasil começou a partir das décadas de 1950 e 1970, nas quais foram criadas “[...] universidades federais em todo o Brasil, ao menos uma em cada estado, além de universidades estaduais, municipais e particulares”. Naquela época, a maioria das universidades no Brasil estava concentrada nas capitais e metrópoles de cada estado. O acesso à universidade era mais fácil para habitantes de capitais, majoritariamente, ao passo que os habitantes de municípios interioranos, sobretudo da região nordeste, eram os que mais enfrentavam carência em termos de acesso à universidade.

De acordo com Rieder (2011, p. 231), a concentração das universidades nas capitais e metrópoles trouxe duas consequências, em primeiro lugar, “Este modelo acentuava as carências do interior brasileiro e aprofundava os problemas sociais nas capitais e metrópoles”; em segundo lugar, “Mantinha um interior modesto e pobre, enquanto as capitais apresentavam um desenvolvimento desordenado e descontrolado”.

Diante deste contexto, a política de interiorização e expansão de ensino superior começou a ser implementada nos municípios interioranos em todo o Brasil, a partir da instituição do Plano Nacional da Educação (2000 - 2010); Plano de Desenvolvimento da Educação, e o Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais iniciado em 2007. Esses programas têm como propósito expandir e interiorizar o ensino superior a nível nacional, no sentido de facilitar aos habitantes locais o acesso à universidade e, conseqüentemente, aumentar o número de estudantes nos cursos de graduação nas universidades federais num prazo de dez anos (UNILAB, 2010; 2013).

Nessa política de expansão e interiorização também está incluída a internacionalização e integração de ensino superior brasileiro por meio de cooperação internacional com Estados membros de CPLP, principalmente com os PALOP, que resultou na criação da UNILAB em 2010.

A expressão sociológica da instalação da UNILAB no estado do Ceará tem sido importante para os redencionista e acarapenses, ou seja, para os habitantes do Maciço de

Baturité em geral, no domínio cultural de acesso à formação superior a nível local, o que antes não era fácil para a maioria dos estudantes da UNILAB, entre eles brasileiros e internacionais, africanos de PALOP, e timorenses (asiáticos).

De acordo com Machado, Lima, e Furtado (2017, p. 53), é importante ressaltar que: “A UNILAB está alterando quantitativa e qualitativamente as necessidades urbanas na cidade, em suas dimensões materiais e imateriais, as funções e papéis desempenhados, as relações, dinâmicas e fluxos urbanos em variadas escalas”.

Porém, as mudanças urbanas vigentes nos dois municípios “[...] atingem não somente aspectos materiais, mas também imateriais”. A título de exemplo, é possível observar tais mudanças “[...] no imaginário urbano envolvendo expectativas e motivações antes inexistentes, agregando agora potencialidades de ascensão social e profissional, pelo menos para parcelas dos estudantes do ensino fundamental e médio e suas famílias”. Assim, a presença da UNILAB, e dos sujeitos nela ineridos, vem incrementando de forma paulatina as demandas no tocante a bens e serviços, “dinamizando a economia local, provocando um impulso econômico nas atividades de comércio e serviços”, principalmente de iniciativas privada (MACHADO, LIMA; FURTADO, 2017, p. 55-56).

No tocante ao relacionamento social, há um acerto estranhamento, principalmente por parte dos estudantes africanos (guineenses) em relação às desigualdades sociais existentes no seio da população brasileira, sobretudo entre pretos e brancos. As falas de alguns entrevistados revelam um sentimento de surpresa e decepção em relação à discriminação racial e preconceito de cor no Ceará. Vários entrevistados afirmam que a realidade que encontram em Redenção e Acarape é totalmente diferente da que esperavam encontrar, pois, muitos acreditavam que no Brasil a “democracia racial”, ou seja, a igualdade racial entre as raças era uma realidade cotidiana.

O problema de preconceito de cor e de origem continental aos quais os estudantes africanos (guineenses) estão sujeitos em Redenção e Acarape nos leva a dialogar com alguns estudiosos como Subuhana (2005) e Kaly (2001), esses são apenas alguns nomes que se destacaram sobre o processo de integração e interação de estudantes africanos em outros contextos no Brasil. Esses autores fizeram abordagem com base nas suas próprias experiências como pretos e estudantes/pesquisadores africanos no Brasil.

Os referidos autores apontam que os estudantes universitários africanos no Brasil enfrentam, cotidianamente, o preconceito e/ou a discriminação racial devido à tonalidade da cor da sua pele. As conclusões apresentadas por esses autores corroboram com a expressão sociológica do sociólogo Oracy Nogueira (2006, p. 292):

[...] como *preconceito racial* uma disposição (ou atitude) desfavorável, culturalmente condicionada, em relação aos membros de uma população, aos quais se têm como estigmatizados, seja devido à aparência, seja devido a toda ou parte da ascendência étnica que se lhes atribui ou reconhece. Quando o preconceito de raça se exerce em relação à aparência, isto é, quando toma por pretexto para as suas manifestações os traços físicos do indivíduo, a fisionomia, os gestos, o sotaque, diz-se que é *de marca*; [...] (NOGUEIRA, 2006, p. 292).

As falas dos entrevistados revelam diversas formas e situações de atitudes e comportamentos preconceituosos e estereótipos contra eles na relação social no Ceará. Neste caso, percebe-se que os estudantes africanos no Brasil são vítimas de duplo preconceito, isto é, de origem, por serem oriundos de África, e o de “*de marca*”, devido à cor de sua pele (NOGUEIRA, 2006, 291). Segundo o estudante Ocante Djú:

[...] a questão de preconceito quase é diário. [...] Várias vezes você vê certos tipos de comportamento, por exemplo, você mora na casa de alguém, chega momento em que ele já começa a ter várias outras coisas sobre ti, coisas que você vê que não acontece com outras pessoas como brasileiros, moradores da mesma casa também, isso é um preconceito que sempre verifico aqui. O olhar deles também para a gente, como é que responde certas coisas, e assim quase é frequente esse preconceito. (Entrevista 01, realizada em 27/04/2020).

Como afluamos anteriormente, de acordo com Gusmão (2009), os estudantes africanos, às vezes, são vistos e tratados pela sociedade brasileira, por conta de tonalidade de sua pele, e também por conta do privilégio de eles serem beneficiários de acordos de cooperação no âmbito de ensino superior estabelecidos entre os seus países de origem e o Brasil, que lhes permite o acesso às universidades brasileiras, que muitos brasileiros não possuem. Nas palavras de Gusmão (2009, p. 818):

[...] a natureza das relações sociais na sociedade brasileira que ao envolver a questão da cor, resulta também num problema de ordem racial. No caso de uma sociedade altamente estratificada e competitiva como é a sociedade brasileira, o campo étnico e racial gera tensões que antes de qualquer coisa, considera a cultura do estudante africano, suas condutas e valores como diferentes. Ao mesmo tempo, os discrimina em função de sua fenotípia e comportamentos e os olha como dotados de qualidades que os opõem aos negros brasileiros, operando uma distinção e também certo exotismo e folclorização de seus modos de ser e de viver.

O preconceito em termos de características de deficiência física, também foi revelado por alguns entrevistados como um dos obstáculos no dia a dia na UNILAB-CE e no seu entorno. No depoimento abaixo, a estudante Tereza Sá, revelou o seguinte:

Eu começo por dizer que eu sofro preconceito todos os dias. Não relativamente a minha cor de pele, mas, sim, aos meus problemas de saúde, minha deficiência [física]. Aí que começa a batalha. Bem na porta da minha casa, eu subindo aqui, mas teve que desprezar o incidente e entrar porque não estava a fim de ficar falando com a pessoa. E lidar com essa situação não tem sido nada fácil. Nada fácil mesmo. Até da vontade de sair daqui e ir para outro lugar. Mais você para e pensa e vê que é uma situação que pode acontecer em qualquer parte do mundo que você for. É só saber como lidar com aquilo. Só de sair de casa e deparar com olhares na rua, tipo a pessoa querendo... te dizendo assim na cara, “sai daqui, aqui não é o seu lugar”, mas não pode só olhar para ti. Isso tem sido difícil, mas eu tento lidar com a situação, porque sei que eu não vou ficar aqui. Às vezes afeta na faculdade mesmo. Chega dia que você nem está com a cabeça para estar na faculdade, porque devido alguns problemas que antecederam. Eu já faltei aulas várias vezes porque não me senti pronta para ir para faculdade e enfrentar outros tipos de olhares. Enfim, me superando a cada dia. (Entrevista 07, realizada em 06/05/2020).

Percebe-se que essas atitudes e comportamentos preconceituosos de pré-julgamentos que os estudantes africanos (guineenses) passam cotidianamente lhes afetam psicologicamente e emocionalmente. Ademais, isso pode resultar de forma negativa no desempenho acadêmico do estudante, ou seja, em abandono do curso.

Alguns estudantes apontam ter percebido na convivência com a sociedade cearense certas atitudes e comportamento na forma como são tratados e indagados sobre África, o que às vezes não acontece exclusivamente nas ruas de Redenção e Acarape, mas também é um fenômeno que eles enfrentam cotidianamente por onde transitam, por exemplo, nas instituições públicas privadas, bancos, cartórios, lotéricas, restaurantes, supermercados, nos transportes públicos e dentro da própria comunidade acadêmica unilabiana.

Segundo o estudante Santos Té:

Mano, eu sinto isso quase todos os dias, tanto na universidade quanto nas ruas das duas cidades nas quais os campi da universidade estão inseridos. Próprios colegas brasileiros fazem discriminação com a gente. [...] muitos professores não ajudam [...] minimizam o nosso esforço [e a] nossa capacidade etc. Mas estamos cá para atingir os nossos objetivos, nenhum tipo de empecilhos vai nos impedir de alcançá-los. Essa coisa de preconceito e discriminação é quase todo dia. Ah! [...] alguns professores não ajudam [...] minimizam os nossos esforços [e] nossa capacidade etc. Mas estamos cá para atingir os nossos objetivos, nenhum tipo de empecilhos vai nos impedir de alcançá-los. (Entrevista 03, realizada em 28/04/2020).

O trecho acima corrobora com as constatações de Souza (2015, p. 146) sobre as diferentes formas de manifestações e práticas de racismo e preconceito que ainda “[...] impera na sociedade brasileira atinge consideravelmente o viver dos estudantes africanos e as impressões de si mesmo e da comunidade diante dos percalços encontrados no morar, con(viver) e estudar.” Conforme Mendonça (2017, p. 72-73), “Hoje, o Brasil destaca-se

internacionalmente por ser uma nação que possui a maior população negra fora do continente africano e a segunda maior do planeta, estando atrás somente da Nigéria”.

O Brasil é um país com população majoritariamente negra, no entanto, isso não significa que não existem problemas de relações raciais, e, sobretudo, a resistência de negação do pertencimento de laços de irmandade, e as tentativas de apagamento e silenciamento de população negra/preta historicamente marginalizada. De acordo com Mourão (2016, p. 15), é de salientar que:

[...] a presença desses estudantes africanos em Redenção revela não só os limites de enxergar as diversas formas de apagamento da história a que o estado foi submetido, e que geraram grandes equívocos na sociedade, mas também implica encarar as fronteiras do preconceito, da ignorância e da falta de interesse em relação à presença do negro e de suas contribuições na formação do Ceará. Além de outras mazelas, de uma sociedade que se disse libertária no século XIX, mas que, no entanto, insiste em não querer de forma alguma aceitar sua negritude, nem a dos “outros”.

As tentativas de apagamento, negação e silenciamento da população negra/preta contradizem “[...] o orgulho nacional pela situação de convivência pacífica, sem conflito, entre os elementos de diferente procedência étnica que integram a população”, tendo em conta “as manifestações ostensivas e intencionais de preconceito assumem o caráter de atentado contra um valor social que conta com o consenso de quase toda a sociedade brasileira, sendo por isso evitadas”. (NOGUEIRA, 2006, p. 298).

Na experiência do estudante Infamara Tambadu, não existe uma relação forte e visível entre estudantes africanos (guineenses) com os brasileiros nativos (de Redenção e Acarape). Ainda esse aluno aponta que a relação entre eles acontece mais direta com os proprietários das casas ou apartamentos onde moram. Nas palavras desse entrevistado:

A sociabilidade entre os guineenses e brasileiros [em Acarape e Redenção] eu acho que essa questão não tem uma visibilidade ampla. Os guineenses que tem uma relação muito forte com os brasileiros são poucos. Então, podemos observar uma relação mais ou menos em relação aos prioritários de casa. Esse vínculo que a gente tem com os proprietários de casa, então o relacionamento fica mais ou menos neste campo, então, saindo neste campo do proprietário e nós já não tem uma relação dessa questão de amigo, de sair juntos, não sei o quê. Até as vizinhanças não há um relacionamento muito próximo e afetivo. Tem certas vezes que você observa essa questão, não sei se é questão de preconceito ou alguma coisa assim [...] muitas vezes quando um menino se aproxima [da gente], a mãe ou o pai logo corre e pega a criança e leva. Às vezes eu penso que eles acham que você vai machucar a criança ou você vai fazer alguma coisa com a criança. Então, isso eu acho que tem alguma coisa impregnada na mente da vizinhança. (Entrevista 10, realizada em 23/11/2020).

É importante ressaltar que a sociabilidade entre indivíduos é uma questão de reciprocidade que varia de pessoa para pessoa, tendo em conta as redes de relação social

construídas. A sociabilidade entre os estudantes africanos (guineenses) com os redencionista e acarapenses, conforme o estudante Ocante Djú:

[...] varia de pessoa para pessoa porque existem certas pessoas que têm uma boa relação com brasileiros tanto aqui na Acarape [...] assim como em Redenção. Mas, isto depende sempre de cada pessoa. Como sabe existe essa percepção do brasileiro para o africano ou do brasileiro para o guineense, e da mesma forma também existe esta percepção do guineense para o brasileiro. Para você ver uma relação intrínseca, nós podemos dizer entre brasileiros e africanos, existe sempre o preconceito do jeito que uma pessoa pode passar mal junto de um brasileiro ou pode ser tratado mal junto de um brasileiro, e essa informação se ele passar para os colegas acaba por ser acatada como uma medida que as pessoas entendem que o resto dos brasileiros vão-se comportar do mesmo jeito. Acontece que o comportamento varia de pessoa para pessoa.

É dessa mesma forma que os brasileiros também entendem. Nós lidamos sempre com eles, e se houver algo de problema assim, entre brasileiros e guineenses, os brasileiros como se conversam entre eles passam essa informação entre eles e acaba por criar esta mente, e esse preconceito, defendendo ou definindo todas as pessoas baseando na característica de uma, [...] (Entrevista 01, realizada em: 27/04/2020).

Além da situação de preconceito e/ou discriminação racial, a diáspora estudantil africana e também timorense é constantemente assaltada e roubada em Redenção e Acarape. Em junho de 2015, um estudante de nacionalidade timorense foi baleado durante um assalto dentro da sua residência em Redenção. Os bandidos conseguiram roubar alguns objetos eletrônicos dos estudantes. Diante do clima de medo e insegurança devido a recorrentes assaltos e roubos, a comunidade estudantil africana solicitou o aumento de patrulhamento e maior atuação da Polícia entre os campi da Liberdade, Auroras e Palmares, principais locais onde transitam os estudantes da UNILAB/CE.

Diante desse contexto de medo e insegurança que afeta cotidianamente a comunidade estudantil africana no estado do Ceará, sobretudo, estudantes africanos na UNILAB/CE, no dia 19 de abril de 2016, sob a iniciativa do Projeto Diálogos Urbanos da Unilab e da Comissão de Cidadania e Direitos Humanos da Assembleia Legislativa do Estado do Ceará, por intermédio dos deputados estaduais Elmano de Freitas e Renato Roseno, foi realizada uma audiência pública⁴² no auditório do Campus da Liberdade, em Redenção-CE, na qual foi debatido o tema “Juventude, direitos e violências no Maciço de Baturité”, devido a vários tipos de violência que atingem a população do Maciço de Baturité, principalmente a juventude.

⁴² Projeto Diálogos Urbanos da Unilab e da Comissão de Cidadania e Direitos Humanos da Assembleia Legislativa do Estado do Ceará, realiza Audiência Pública no auditório de Campus da Liberdade Redenção-CE, sobre “**Juventude, direitos e violências no Maciço de Baturité**”. Disponível em: <http://www.unilab.edu.br/noticias/2016/04/14/audiencia-publica-debater-juventude-direitos-e-violencias-no-macico-de-baturite/>. Acesso em: 05 ago. 2020.

Os organizadores destacam o papel que a universidade pode assumir para enfrentamento das violências no Maciço de Baturité. Assim, a universidade deve ser o principal ator “[...], enquanto espaço de diálogo crítico entre diferentes agentes sociais, buscando pautar politicamente e fundamentar tecnicamente o enfrentamento das violências múltiplas e a construção coletiva de direitos no Maciço de Baturité”.⁴³

Outra audiência pública foi realizada no dia 11 de dezembro de 2017, na Câmara Municipal de Acarape, sob a organização do vereador e vice-presidente da Câmara Pedro Henrique Alcino, sobre a “Segurança Pública em Acarape e no entorno da Unilab”⁴⁴. Participaram várias entidades, autoridades e representantes de órgãos públicos, comunidade acadêmica unilabiana, com a presença do Pró-reitor de Relações Institucionais, Coordenador do Grupo de Pesquisa em Segurança Pública, Justiça e Direitos Humanos e membro do Comitê Gestor em Direitos Humanos da Unilab, representante do Diretório de Estudantes da Unilab, o deputado estadual Wagner Sousa Gomes (Capitão Wagner), o tenente comandante do Pelotão da Polícia Militar de Redenção, o major comandante da Companhia de Polícia de Baturité, representante da Igreja Católica de Acarape, vereador de Acarape, e do secretário municipal de Segurança de Acarape.

Nessa audiência foram apresentadas inúmeras demandas, entre as quais:

[...], a necessidade, com urgência, do levantamento e produção de dados estatísticos de violências nas cidades de Acarape e Redenção e em toda a macrorregião do Maciço de Baturité, além da prioridade quanto a realização de ações conjuntas entre prefeitos e prefeitas, as câmaras municipais, as organizações sociais, a polícia militar, a polícia civil e a universidade. Dentre os inúmeros casos de ocorrência de delitos e incidências criminosas, os presentes solicitaram que haja uma sinergia entre trabalhos de investigação, prevenção e ações multifatoriais com a proposta de aumento de corpo de oficiais e equipamentos de trabalho (CÂMARA MUNICIPAL DE ACARAPE, 11/12/2017).

No tocante ao apoio a UNILAB-CE, foram propostas alternativas para intensificação da parceria com os órgãos de segurança e a comunidade da região do Maciço de Baturité, além da necessidade do desenvolvimento de pesquisas e produção de informações qualitativas e dados estatísticos sobre a criminalidade; recomenda para que a UNILAB “se faça mais presente nas escolas e comunidades com integração de projetos de extensão com as

⁴³ Projeto Diálogos Urbanos da Unilab; Comissão de Cidadania e Direitos Humanos da Assembleia Legislativa do Estado do Ceará: Audiência Pública, realizada no dia 19 de abril 2016.

⁴⁴ “**Segurança Pública em Acarape e no entorno da Unilab**”, é o tema da Audiência Pública realizada na Câmara Municipal de Acarape, no dia 11/12/2017. Disponível em: <http://www.unilab.edu.br/noticias/2017/12/20/seguranca-publica-em-acarape-e-no-entorno-da-unilab-foi-tema-de-audiencia-publica/>. Acesso em: 05 ago. 2020.

políticas públicas dos municípios, direcionadas para as mulheres, as crianças e jovens de Acarape, Redenção, Antônio Diogo e o Maciço de Baturité” (CÂMARA MUNICIPAL DE ACARAPE, 11/12/2017).

Apesar de todas as adversidades que ocorrem na UNILAB/CE e no seu entorno; no mínimo existem ou existirão estratégias para enfrentamento de combate a qualquer tipo de violência na região do Maciço de Baturité.

Retomando a questão anterior, vale pontuar que, às vezes, devido à sutileza de preconceito e discriminação racial brasileira, há um número reduzido de estudantes que afirma nunca ter passado por preconceito, ou seja, até pode passar, mais de forma despercebida. Alguns afirmam que preferem não se importa e deixar a situação passar em branco. Na nossa perspectiva, qualquer que seja discriminação racial e preconceito, quer contra brasileiros ou africanos, deve ser denunciado perante autoridades competentes.

Todavia, não há uma relação interpessoal de muita afetividade entre alguns estudantes africanos com os moradores nativos de Redenção e Acarape, mas, vale destacar, que existe também uma boa relação considerada de irmandade entre alguns estudantes africanos (guineenses) com os redencionista e acarapenses. As duas afirmações podem ser constatadas na fala da estudante Aissato Badjana, relatou o seguinte:

Eu conheço muitos brasileiros, tanto aqui em Acarape assim como em Redenção. Eu tenho uma boa relação com eles. Às vezes tem os que comportam mal com a gente, mas, mesmo assim, a minha relação com eles é muito bom. Tem outros que vão dizer que as pessoas de Acarape são preconceituosas, de Redenção também não comportam bem com a gente, essas coisas assim, fazem racismo com eles. Para mim, eu não sofri essas coisas de preconceito ou até posso sofrer, mas eu não percebi. Eu também não levo em consideração essas coisas. (Entrevista 06 realizada em 03/05/2020).

Por exemplo, a estudante Brinsam Tchongo salientou que:

[...] uma vez teve uma mulher, conversando com a minha amiga, e eu e a outra estávamos conversando no crioulo, e ela disse que nós não podemos falar o crioulo porque não estamos no nosso país. Nós devemos falar a língua que ela fala, [...]. Antes de nos falar essa conversa ela perguntou vocês não sabem falar o português? Nós dissemos sim sabemos falar o português. Ela disse por que vocês não falam o português e andam a dizer a vossa língua? Vocês não sabem que não estão no vosso país? Vocês devem falar à língua que nós vamos ouvir porque estão no nosso país [Brasil].

Outra mulher aqui [...] a nossa vizinha diz que os africanos têm mais força e tem capacidade de levantar coisas mais pesadas em relação a eles. Outros falam ah! Você entende a nossa língua? Vocês falam como nós? Será que no vosso país também é assim? Onde você aprendeu a falar o português? (Entrevista 04, realizada em 29/04/2020).

O relato acima corrobora com a pesquisa empírica de Elias e Scotson (2000) realizada numa comunidade da periferia urbana de Winstson Parva, Inglaterra, denominada *Os Estabelecidos e Outsiders*. Os estabelecidos são grupos de antigos moradores e os *outsiders* são os grupos de moradores recém-chegados (os de fora).

Os guineenses, por exemplo, quando estão em grupo preferem se comunicar em Crioulo, fato que é considerado por alguns redencionista, acarapenses, e até alguns estudantes, professores, técnicos administrativos, e alguns sujeitos de pesquisa como falta de consideração perante as pessoas que se encontram no momento, uma vez que eles sabem por bem que nem todo mundo entende a língua crioula. Nesse sentido, alguns estudantes entrevistados, e pela minha própria experiência como ex-aluno na UNILAB/CE, várias vezes escuto os brasileiros dizendo que os guineenses têm um comportamento “etnocêntrico” em relação às outras comunidades africanas unilabiana.

Elias e Scotson (2000) demonstram a questão de relação social de diferença, exclusão social e a estigmatização que os antigos moradores (estabelecidos) fazem contra os *outsiders*, no caso, os residentes recém-chegados na comunidade (os de fora). É perceptível que a organização social que os estudantes africanos (guineenses), assim como os redencionista e acarapenses, demonstra claramente uma configuração social de interação, integração de diferenciação, separação, exclusão, e, conseqüentemente, interdependência.

Nesse processo de inserção no Brasil, em particular em Redenção e Acarape, os estudantes palopianos percebem a dificuldade dos cearenses em chamá-los pelos nomes próprios, ou seja, por nacionalidades. Em consequência disso, são tratados de forma homogênea e reducionista como “africanos”, ou mesmo, ‘negão’. A última denominação é a “categoria nativa brasileira”, na qual os pretos brasileiros, assim como os pretos estrangeiros, são chamados (LANGA, 2014, p. 108).

Assim, as particularidades e as inomogeneidades nacionais, culturais, étnicas, linguísticas, religiosas, geográficas e etc. dos estudantes são desconhecidas e/ou ignoradas pela maioria dos cearenses. Diante dessa realidade, os estudantes africanos (guineenses) às vezes não se identificam nas classificações e distinções étnicas⁴⁵ mais usuais na Guiné-Bissau, onde a maior parte da população costuma se identificar da seguinte forma: sou *biafada*, *pepel*, *mankanhi*, *mandinga*, *balanta*, *fula*, por exemplo.

Perante os brasileiros, são comuns os estudantes africanos se identificarem como africanos, ou seja, aceitar assumir rapidamente a identidade continental como forma também de se diferenciar de negros/pretos brasileiros. Nessas ocasiões, as identidades étnicas e

⁴⁵ As étnias *biafada*, *pepel*, *mankanhi*, *mandinga*, *balanta*, *fula*, é uma das etnias que compõem a Guiné-Bissau.

nacionais são omitidas a olho dos nacionais, tendo em conta que a identidade é um elemento em constante construção e transformação em função de relações sociais. Percebe-se que “neste processo de contato com o novo ambiente sociocultural, os valores e os discursos identitários destes estudantes são reconstruídos cotidianamente (sic) em função das experiências vividas”. (MUNGOI, 2012, p. 127).

Apesar de todas as adversidades no morar, viver e estudar no Brasil, de acordo com os estudantes entrevistados, é de suma importância conviver com a diferença, com pessoas de outras culturais. Como pode perceber no depoimento, abaixo o estudante Infamara Tambadu ressaltou o seguinte:

Eu vejo essa questão da diversidade como uma contribuição rica em relação a minha própria formação. As diferenças sempre nos fortificam e por mais que a gente não parece no modo de convivência mais aprendendo com diferente de certa forma é muito relevante. Eu vejo a partir de encontros e relacionamentos. A diferença de certa forma está sendo positiva a partir de partilhas e discussões de pontos de vistas. Então, esses pontos de vistas diferentes de certa forma traz um contributo positivo na medida em que a gente interage. (Entrevista 10, realizada 23/11/2020).

A presença dos estudantes palopianos, timorenses e brasileiros em Redenção e Acarape, ou seja, na UNILAB/CE e no Maciço de Baturité em geral, constituiu como um processo pedagógico de construção de novos conhecimentos, e, conseqüentemente, desconstrução de estereótipos da África e dos africanos.

No item a seguir, serão apresentados os dois momentos considerados de maior sociabilidade entre a comunidade acadêmica unilabiana.

4.5 UNILAB e suas comemorações: 25 de maio “Semana da África” e dia das independências de países de CPLP na UNILAB

Retomando a questão anterior, contudo, os estudantes internacionais passam momentos de tensão e conflitos tanto entre eles ou com os nacionais, nessa empreitada acadêmica, também há momentos e espaços considerados de maior sociabilidade entre estudantes africanos (guineenses), assim como na comunidade acadêmica unilabiana em geral. Por exemplo – a sociabilidade muito é bastante verificada nos espaços como Restaurante Universitário (RU), pátio da universidade, nos torneios de futebol entre nacionalidades ou entre cursos, Festivais Culturais da UNILAB, Semanas Universitária, comemoração alusiva às datas de independências de países de CPLP, 25 de maio “Semana da África” etc.

Para o estudante Santos Té:

Eu acho razoável a relação da sociabilidade da comunidade acadêmica unilabiana. Conseguimo-nos sociabilizar, mas nos RUs [Restaurante Universitária] nas Assembleias de Diretório Central Acadêmico (DCA) nas baladas, calouradas, a gente se consegue juntar e também nas festivais de cultura que se organiza anualmente, a gente se consegue [...] integrar e sociabilizar tendo em conta as nacionalidades que constituem essa [...] universidade. (Entrevista 03, realizada em 28/04/2020).

Outros momentos e espaço que consideramos de maior sociabilidade da comunidade acadêmica unilabiana são aqueles em que se comemora o aniversário da independência de algum país da CPLP, que têm estudantes na UNILAB, com ênfase nos PALOP e celebração do dia 25 de maio, que é realizada a “Semana da África”. Este último é um dia histórico no qual foi criada a Organização da Unidade Africana (OUA), em 1963, em Addis Abeba, na Etiópia, por um grupo de líderes e governos de vários países africanos independentes com o intuito de se unirem com os demais países e formar uma estrutura para lutar contra o colonialismo e o neocolonialismo na África.

Os objetivos da OUA, expressos na sua criação, visa garantir o seguinte:

O direito dos povos em disporem de si próprios (autodeterminação dos povos), o ideal da liberdade, da justiça e da igualdade, um desejo comum de união e de ajuda mútua, a preocupação em preservar a independência e a soberania dos Estados africanos, a fidelidade dos signatários a Carta das Nações Unidas e a Declaração Universal dos Direitos Humanos. (KODJO; CHANAIWA, 2010, p. 903).

Em 2002, o nome OUA foi substituído pela União Africana (UA). Essa data é comemorada em vários países da África e na sua diáspora, por meio de atividades e debates sobre problemas e desafios comuns do continente africano, além de possíveis mecanismos e soluções, conforme as especificidades internas de cada país. Ademais, vale ressaltar que a comemoração da “Semana da África” não é uma comemoração apenas festiva, é um momento impar, no qual a comunidade acadêmica da UNILAB, assim como em outras universidades do mundo onde estão os estudantes africanos, sempre costuma organizar eventos acadêmicos para debater os problemas do continente africano no seu passado, na atualidade e perspectivas para o futuro face aos desafios do desenvolvimento da África e do seu povo.

Na UNILAB, as atividades em comemoração alusiva à “Semana da África” costuma ser planejado com antecedência por intermédio de uma comissão formada por estudantes africanos e brasileiros, cada ano é escolhido um tema geral e subtemas sobre a África para serem debatidos. A organização sempre conta com o apoio institucional da UNILAB. O evento é realizado durante uma semana, com palestras, mesas-redondas, roda de

conversas, oficinas, desfiles de moda de trajes típicos de países africanos que compõem a UNILAB e Timor-Leste, e apresentação de artes e fotografias, danças, entre outros.

De um lado, os debates e apresentações culturais têm como pano de fundo debater, de forma crítica e construtiva, sobre o passado e o contexto da atualidade política, econômica, social e cultural, em relação ao desenvolvimento do continente africano. Por outro lado, esses eventos realizados na UNILAB visam desmistificar os estereótipos e imagens negativas que às vezes são veiculados na mídia brasileira sobre a África, vista como um lugar de pobreza, miséria, fome, guerra etc.

A pesquisa realizada por Soares, Barbosa e Carvalho (2009), sobre análise das imagens de África, especificamente dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa, (PALOP) transmitidas na mídia brasileira, como: “Rede Globo, Canal Futura, Portais Terra e G1, Revista Veja e Jornal Folha de São Paulo”, chegaram as seguintes conclusões:

[...] a África é representada na mídia, em primeiro lugar, apenas como uma denominação geográfica, um continente homogêneo, “A África”, dando-se pouca atenção às especificidades étnicas, sociais, culturais e políticas dos seus países ou ainda, como se essas especificidades não existissem. Além disto, observamos que há a predominância de duas imagens mais recorrentes de África que são, de um lado, o lugar do exotismo cultural e, de outro, da fome, da miséria e das estatísticas trágicas; aspectos que dificilmente podem ser considerados como positivos. (SOARES, BARBOSA, CARVALHO, 2009, p. 2).

Após os debates e apresentações de trabalhos acadêmicos, é realizada festa de confraternização aberta a toda comunidade acadêmica e externa. Os ingressos são vendidos semanas antes. Na festa tocam músicas, especialmente de países da África como *kuduro*, *gumbe*, *quizomba*, *funana*, afro-house, mas também música brasileira, e outros estilos de música. A diversidade do continente africano é também demonstrada na comida. São preparadas comidas típicas da África – um pouco de todos os países presentes na UNILAB –, para serem degustadas por todos os participantes da festa. O momento é de muita diversão, no qual se cria e recria laços de amizade. Esse é um aspecto que vale a pena ressaltar, na verdade, “[...] a amizade permite a descoberta de si e do outro” (ONFRAY, 2009, p. 33).

Além de 25 de maio, é habitual a comemoração, na UNILAB, do dia das independências dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP). Aqui, falamos especificamente da República da Guiné-Bissau, situada na Costa Ocidental da África, que conquistou a sua independência no dia 24 de setembro de 1973, depois de muita luta e sacrifício contra o colonialismo português.

Para realização do referido evento, em setembro de cada ano, a Associação dos Estudantes Guineenses na UNILAB/CE (AEGU-CE), por intermédio de uma comissão

organizadora, costuma realizar uma série de eventos acadêmicos, nos quais são debatidos problemas e desafios que a Guiné-Bissau está enfrentando em suas diversas facetas. O evento sempre conta com apoio institucional da UNILAB.

Na abertura, assim como no encerramento do evento, é entoado o Hino Nacional da Guiné-Bissau. Geralmente, são apresentados aspectos históricos do país, principalmente sobre o processo de luta de libertação nacional, que terminou com a conquista triunfal do povo guineense contra os colonialistas portugueses. Na sequência, costuma-se debater questões política, culturais, econômica e social do país. Nas apresentações culturais, se realiza desfile de roupas de diferentes grupos étnicos que compõem a Guiné-Bissau.

Nos desfiles, costumam participar estudantes de outras nacionalidades, apresentando a vestimenta de outros grupos étnicos que compõem a Guiné-Bissau, como forma de incrementar a integração e internacionalização entre a comunidade acadêmica unilabiana. Ademais, na exposição de fotos e vídeos, são apresentadas algumas belezas e riquezas naturais do país.

Tanto na comemoração do dia 25 de maio como a celebração do dia das independências dos PALOP na UNILAB, visa-se demonstrar a formação das nacionalidades desses países no contexto da descolonização e pós-independência, mas também apresentar para o público brasileiro, principalmente da região do Maciço de Baturité, as diferenças geográficas, físicas e culturais que existem dentro do continente africano, com ênfase entre os PALOP. Ademais, o espaço serve também de afirmação e resignificação de identidades. No tocante a este último, de acordo com Woodward, (2000, p. 14):

A identidade é, na verdade, relacional, e a diferença é estabelecidas por uma *marcação simbólica* relativamente a outras identidades (na afirmação das identidades nacionais, por exemplo, os sistemas representacionais que marcam a diferença podem incluir um uniforme, uma bandeira nacional [...]) (grifos do autor).

Os eventos realizados por ocasião dessas celebrações são oportunidade não só de afirmação de identidades por parte de estudantes de PALOP, mas também de construção e resignificação identitária. Nessa perspectiva, e nas palavras de Mourão (2016, p. 3), os estudantes palopianos da UNILAB:

[...] elaboram suas identidades na interação com outros indivíduos e grupos, revelando situações ora de resistência identitária, ora de produção de novas identidades, também incorporando e modificando hábitos e códigos de interação. Pela situação de contato (em contexto de deslocamento) envolver diferentes constrangimentos, mudanças e contrastes entre códigos culturais distintos, os processos de negociações identitárias tornam-se ainda mais intensos, implicando um

olhar mais aprofundado e crítico sobre suas identidades e posições sociais como africanos, negros, estrangeiros, imigrantes transitórios e/ou temporários [...].

Nesses deslocamentos, os estudantes guineenses transportam consigo vários elementos identitários, cultura, religião, culinária, fazendo circular objetos, roupas, ideias, formas de ser e estar em lugares por onde circulam. Essas experiências também são negociadas, criadas e recriadas, conforme a dinâmica social na qual estão inseridos, no caso a UNILAB/CE, e na sociedade redencionista e acarapense.

De acordo com Fonseca (2009, p. 24), “[...] essa população está dialogando com novos sujeitos – os jovens que encontram na festa, no lazer e no estudo – uma liberdade e um futuro a ser construído longe ou perto da instituição familiar”, por essa razão acabam adquirindo novas configurações identitárias, mas sem cortar o vínculo com os valores de onde vieram. Sendo assim, percebe-se que,

[...] a identidade não é algo dado a priori, ao contrário, é sempre relativa a algo específico que está em jogo, construída e reconstruída continuamente na relação de antagonismo, confrontação e negociação com outras identidades, dependendo do contexto, sempre em transformação. [...] a identidade é vista aqui como contextual, interativa, estratégica, política, como representação e criação discursiva, permitindo que os indivíduos manipulem e se apropriem de elementos culturais múltiplos e plurais que selecionam para usos próprios, [...] (MOURÃO, 2014, p. 75).

A comemoração de 25 de maio, data considerada “Semana da África” e dia das independências dos países africanos presentes na UNILAB:

São eventos que acionam uma imagem de comunhão entre os estudantes por serem um exemplo bastante significativo das reinvenções da identidade, por meio dos vários elementos que são incorporados nesses momentos de celebração, que remetem a um passado que é revivido de uma outra maneira no presente [...] (MOURÃO, 2011, P. 268).

Para Subuhana (2005, p. 136), os eventos acadêmicos e “as festas não só revelam com quem os [...] [estudantes] andam”, mas também é possível ver a “reconstrução de identidades” desses sujeitos de diversas formas, sobretudo pela música, roupa e pratos típicos preparados nas festas. São momentos de maior diversão e demonstração do vínculo com a Guiné-Bissau, mesmo estando fora. Nas festas, tocam-se músicas de Guiné-Bissau, como *gumbe*, *batida*, *tina*, assim como *kuduro*, (Angola); funana (Cabo Verde), funk, sertanejo, forró (Brasil), e assim por diante. O ambiente é uma oportunidade para os brasileiros vivenciarem e degustarem as comidas típicas da Guiné-Bissau, ou seja, para os guineenses é uma demonstração do pertencimento à nação guineense.

A expressão sociológica de pertencimento à nação foi explicada por Mourão (2009). Ao estudar o deslocamento de estudantes guineenses e cabo verdianos formados no Brasil, ressalta que o pertencimento à ideia de nação se constrói com experiências da saudade de onde os estudantes são originários. Porém,

O pertencimento a uma nação refere-se ao sentimento de identidade e identificação com aqueles de quem se descende, com quem se parece no pensar, na aparência, na maneira de falar, de comer, de rezar, de gesticular e a quem se está empaticamente ligado, haja o que houver. (GEERTZ, 2000 *apud* MOURÃO, 2009, p. 88).

Nas apresentações e festa de confraternização que se realizam no final do evento, são exibidos bandeira da Guiné-Bissau, o hino e músicas do país. O local de festa, o convite e o bolo de aniversário costumam ser decorados com as cores da bandeira da Guiné-Bissau. O momento é considerado de maior sociabilidade entre os estudantes guineenses da UNILAB e comunidade acadêmica em geral.

As “noites africanas” são eventos de menor dimensão. Geralmente ocorrem durante as férias. Contudo, são momentos e espaços de diversão, mas, segundo uma entrevistada, já não se realizam mais as “noites africanas”, tendo em conta os problemas que vêm acontecendo nas festas⁴⁶. Em suma, é importante frisar que a construção dos dados empíricos visa compreender a sociabilidade e relação social de estudantes guineenses na UNILAB/CE, no sentido de descortinar as configurações do universo das suas relações e problemas enfrentados dentro e fora da universidade.

Outro momento considerado de maior sociabilidade entre a comunidade acadêmica unilabiana é o evento denominado “Festival das Culturas da UNILAB”. O referido evento “já se constitui como importante espaço internacional de encontro da diversidade de expressões culturais que compõem a nossa universidade”.⁴⁷ É um momento e espaço que congregam o maior número de docentes, discentes, técnicos administrativos, e ainda aproxima a comunidade externa do Maciço de Baturité com a universidade, por meio de apresentações artísticas e culturais. Ademais, a Semana Universitária é o maior evento realizado na UNILAB, congregando toda a comunidade acadêmica. Nesse evento, são apresentados trabalhos das mais variadas áreas e campos de conhecimento a partir de saberes locais e internacionais.

⁴⁶ Segundo uma interlocutora, as festas de noites africanas não estão mais acontecendo devido a problemas de várias ordens, por exemplo, brigas entre meninos, excesso de barulho etc.

⁴⁷ Sobre Festival das Culturais da UNILAB segue o link: <http://unilab.edu.br/festival-das-culturas/>. Acesso em: 16 set. 2020.

As festas organizadas anualmente para a comemoração da independência da Guiné-Bissau, para além de serem “momentos de maior diversão”, servem também para reunir guineenses no sentido de fortalecer os vínculos de amizades entre eles e com outras nacionalidades. Ademais, serve também como espaço social para amenizar a saudade da terra, da família, amigos, da comida etc.

5 CONCLUSÃO

Esta dissertação teve como objetivo analisar a construção do projeto de estudar no exterior, nomeadamente Brasil, por parte dos estudantes guineenses e a sociabilidade destes sujeitos na UNILAB, estado do Ceará-CE, e no seu entorno.

A principal questão deste estudo foi: **“como essa política de internacionalização, interiorização e integração é colocada em prática?”** Essa pergunta, assim como outras que foram feitas ao longo desta dissertação, foi respondida com base nos objetivos específicos, nos quais procuramos identificar e analisar os fatores que influenciam as vindas, a escolha e a importância do Brasil na formação de estudantes guineenses da UNILAB/CE. Buscamos também analisar o cotidiano e a relação de sociabilidade de estudantes guineenses na universidade e no seu entorno, e, por fim, analisar os dilemas do retorno e expectativas para o futuro.

Os sujeitos de pesquisa foram jovens estudantes guineenses em formação na UNILAB, residentes no município de Redenção e Acarape, estado do Ceará, Brasil.

Antes de tudo, recordar-se que a Guiné-Bissau é um Estado recém-independente, que conquistou a sua independência em 24 de setembro de 1973, após um longo período de luta armada contra os colonialistas portugueses. Desde a independência do país até a redação deste texto, a Guiné-Bissau tem sido constantemente palco de instabilidade política militar e governativa, o que tem afetado o país de forma negativa, sobretudo o setor da educação.

Discutimos, ao longo deste trabalho, o processo de vinda, permanência e dinâmica de sociabilidade de estudantes guineenses em formação na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), assim como em outras universidades brasileiras e em outros países do mundo, está intimamente ligado aos fatores como instabilidade política-governativa, escassez de universidades pública estatal e gratuita a todos os cidadãos guineenses.

Diante dessa realidade, o acordo de cooperação internacional entre o Brasil e os demais Estados membros da CPLP, principalmente com os PALOP, devido a alguns problemas e interesses comuns existentes entre eles, resultou na criação da UNILAB, cujo objetivo visa promover a internacionalização de ensino superior, integração e intercâmbio cultural entre o povo brasileiro com os demais povos africanos de expressão portuguesa.

Nesse interim, é importante destacar que o processo de vinda e presença dos estudantes guineenses no Brasil lhes permitiu ressignificar suas identidades devido ao contato com a cultura brasileira e com a cultura dos estudantes Angolanos, Cabo Verdiano,

São-tomense, Moçambicana e Timorense. Ademais, percebe-se que a sociabilidade e interação com essas identidades e culturas de estudantes dos demais países de PALOP e Brasil incrementaram o processo de construção e reconstrução da identidade dos estudantes guineenses como sujeitos diaspóricos.

A experiência de estudar no Brasil, sem dúvida, é uma experiência muito importante, desafiadora e enriquecedora tanto para os sujeitos de pesquisa quanto para o pesquisador devido às abordagens, inquietações e interrogações do “outro”, e de si mesmo, como sujeitos diaspóricos.

No que concerne à expectativa de retorno, vale destacar que todos os estudantes entrevistados nos afirmaram que um dia vão regressar à Guiné-Bissau e dar as suas contribuições no processo de desenvolvimento do país nas suas respectivas áreas de formação, sendo que a Guiné-Bissau ainda precisa muito de profissionais em todas as áreas de formação, sobretudo no setor da educação.

Diante deste contexto, concluímos que os projetos de vida e os processos de vinda dos estudantes guineenses para fins de estudo no Brasil são projetos individuais e, ao mesmo tempo, projetos de cunho familiar, cuja finalidade visa beneficiar a CPLP, sobretudo a sociedade Bissau-guineense.

Até aqui, concluímos que as leituras e narrativas dos interlocutores, que nos contaram suas histórias de vida, motivações, desejos e perspectivas para o futuro, nos permite dizer que alcançamos o objetivo principal deste estudo, no entanto, é importante ressaltar que, ao longo do texto, existem lacunas que não foram possíveis de preencher devido às dificuldades e falta de informações. Mesmo assim, acreditamos que as luzes que já lançamos vão permitir a outras pessoas construir novos trabalhos que vão retomar e questionar coisas que nós não questionamos, apresentando, assim, novas conclusões e novas perspectivas. Ou seja, espera-se dar continuidade, numa futura pesquisa, tanto a esta temática quanto às questões que ficaram soltas.

REFERÊNCIAS

AUGEL, Moema Parante, 1939. **O contexto geográfico, histórico e social**. In: O desafio do escombro: nação, identidade e pós-colonialismo na literatura da Guiné-Bissau. Rio de Janeiro: Garamond, 2007.

AUGEL, Moema Parante. Desafios de ensino superior na África e no Brasil: a situação do ensino universitário na Guiné-Bissau e a construção da guineidade. Estudos de Sociologia. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFPE**. V. 15, n. 2, jul./dez., 2009.

AZEVEDO, Mário Luiz Neves; CATANI, Afranio Mendes. **Educação superior, internacionalização e circulação de ideias: ajustando os termos e desfazendo mitos**. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 38, n. 2, p. 273-291, mai./ago. 2013.

BAECHLER, Jean. **Grupos e sociabilidade**. In: BOUDON Raymond et al. Tratado de Sociologia. Tradução de Teresa Curvelo; revisão técnica de Renato Lessa. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1995. p. 65-106.

BALTHOLO Jr; S. Roberto; BURSZTYN, Marcel. Prudência e Utopismo: Ciência e Educação para a Sustentabilidade. In: Marcel Bursztyn (org.). **Ciência, Ética e Sustentabilidade**: desafios ao novo século. São Paulo: Cortez; Brasília, UNESCO, 2001. p. 159-188.

BENEVIDES, Mário Henrique Castro, PINHEIRO, Carlos Henrique Lopes. **Relatos de travessia**: narrativas de estudantes guineenses e caboverdianos no Brasil – a UNILAB na fronteira empírica do pós-colonialismo, 2014.

BOURDIEU, Pierre. **O senso prático**. Tradução de Maria Ferreira; revisão da tradução, Odaci Luiz Coradini. 2. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. – (Coleção Sociologia).

CÁ, Cristina Mandau Ocuni. **A trajetória dos quadros guineenses formados e em formação no Brasil na visão de estudantes e profissionais de 3º. grau**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 2009.

CÁ, Lourenço Ocuni. **Gestão democrática da escola**. In: ESTADO: políticas públicas e gestão educacional. Cuiabá: EdUFMT, 2010. p.37-62.

CÁ, Lourenço Ocuni. **Política educacional da Guiné-Bissau de 1975 a 1997**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 1999.

CARDOSO, Carlos. **A transição democrática na Guiné-Bissau: um parto difícil**, 1995. In: Lusotopie, n°2, pp. 259-282, 1995.

CARVALHO, Celisa dos Santos Pires de. **Guiné-Bissau: a instabilidade como regra**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias Departamento de Ciência Política, Segurança e Relações Internacionais, 2014.

CASTRO, Alda; NETO, Antonio Cabral. O ensino superior: a mobilidade estudantil como estratégia de internacionalização na América Latina. **Revista Lusófona de Educação**, 21, 2012, p. 69-96.

CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação** Set /Out /Nov /Dez No 24, p. 05-15, 2003.

Comunidade dos Países de Língua Portuguesa: **Declaração de Fortaleza**, 2004. Disponível em: <http://www.cplp.org/Files/Filer/cplp/redes/educ/DECLARACAODEFORTALEZA.pdf>. Acesso em: 02 mai. 2020.

Comunidade dos Países de Língua Portuguesa: **Estatutos** (com revisões de São Tomé/2001, Brasília/2002, Luanda/2005, Bissau/2006 e Lisboa/2007).

CONSTITUIÇÃO da República da Guiné-Bissau: Assembleia Nacional Popular, 1996.
Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien – 1990).
Declaração Universal dos Direitos Humanos, Paris, 1948.

DECLARAÇÃO universal dos direitos humanos: adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948.

DELORS, Jacques, *et al.* **Educação um tesouro a descobrir**: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, 1998.

DIRETORIA de Registros e Controle Acadêmico: quadro geral de alunos ativos – presencial (UNILAB). Disponível em:
<http://www.unilab.edu.br/wp-content/uploads/2019/02/QUANTITATIVO-2018.2-1.pdf>.
Acesso em: 10 abr. 2020.

DJALÓ, Mamadú. **Relações Sul-Sul: A Cooperação Brasil – Guiné-Bissau na Educação Superior no Período de 1990 – 2011**. 2014. 273 p. Tese (doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política, 2014.

ELIAS, Norbert & SCOTSON, John L. **Os estabelecidos e os outsiders**: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Tradução: Vera Ribeiro– Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

FACCO, Edson; SANTANA, Beatriz **Identidade e construção**. Disponível em:
editorarevistas.mackenzie.br/index.php/cpgl/article/download/9659/5936. S./Ano.

FERNANDES, Antero da Conceição Monteiro. **Guiné – Bissau e Cabo Verde**: da unidade à separação. (Dissertação de mestrado em Estudos Africanos) – Universidade do Porto, Faculdade de Letras (Centro de Estudos Africanos), 2007.

FONSECA, D. J. **A tripla perspectiva**: a vinda, a permanência e a volta de estudantes angolanos no Brasil, 2009. Pro-Posições, Campinas, v. 20, n. 1 (58), p. 23-44, jan./abr. 2009.

FOOTE-WHYTE, William. 1914-2001. **Sociedade de Esquina**. Tradução, uma área urbana pobre e degradada. Maria Lúcia de Oliveira; revisão técnica, Karina Kuschnir; apresentação de Gilberto Velho. – Rio de Janeiro Zahar Ed. 2005.

FREITAS, Isaurora Cláudia Martins de; BRAGA, José Ricardo Marques. **Os universitários viajantes**: suas práticas e sociabilidades. O público e o privado - Nº 21 - Janeiro/Junho – 2013.

GIDDENS, Anthony. Cap. II. **Consciência, self, e encontros sociais**. In: A constituição da sociedade. Tradução Álvaro Cabral. 3ª. ed. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009. p. 47-108.

GOMES, Nilma Lino; VIEIRA, Sofia Lerche. Construindo uma ponte Brasil-África: a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). Revista Lusófona de Educação, 24, 81-95, 2013.

GUINÉ-BISSAU - Inaugurada a primeira universidade pública. Artigo de Agence France-Presse na da educação Online. Agence-France Presse. Edições> Nº 130>, Ano 13, Janeiro 2004. Disponível em: <https://www.apagina.pt/?aba=7&cat=130&doc=9849&mid=2;>. Acesso em: 28 jul. 2021.

GUINÉ-BISSAU: Relatório da Situação do Sistema Educativo: Margens de manobra para o desenvolvimento do sistema educativo numa perspectiva de universalização do Ensino Básico e de redução da pobreza, 2013.

GUSMÃO, Neusa M. M. (2008) “**África e Brasil no mundo acadêmico – diálogos**”. *Focus*, Unicamp, 10. Disponível em: https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/3012/1/Gusm%C3%A3o_COOPEDUI_4.7.pdf . Acesso em: 13 abr. 2020.

GUSMÃO, Neusa M. M. **Africanos no Brasil, Hoje**: Imigrantes, Refugiados e Estudantes. Tomo: Revista do Programa de Pós-graduação em Sociologia da Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, n. 21, p. 13-36, 2012.

GUSMÃO, Neusa M. M. **Diásporas académicas**: estudantes angolanos no ensino superior português. In: X Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais: sociedades desiguais e paradigmas em confronto, Universidade do Minho, Campus do Gualtar, Braga, 4 a 7 de fevereiro de 2009.

GUSMÃO, Neusa M. M. UNICAMP. “**Na Terra do Outro**”: presença e invisibilidade de estudantes africanos no Brasil, de hoje*. *Dimensões*, vol. 26, p. 191-204. ISSN: 2179-8869. 2011.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologias qualitativas na Sociologia**. 12. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

HARRIS, Joseph E. ZEGHIDOUR, Slimane. **A África e a diáspora negra**. In: História geral da África, VIII: África desde 1935 / editado por Ali A. Mazrui e Christophe Wondji. – Brasília: UNESCO, 2010.

HELENO, Maurício Gurjão Bezerra. **A política externa do governo Lula**: a experiência da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab). Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Ceará – Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Sociedade, Fortaleza, 2014.

IMPERATORI, Thaís Kristosch. **A trajetória da assistência estudantil na educação superior brasileira**. Serv. Soc. Soc., São Paulo, n. 129, p. 285-303, maio/ago. 2017.

Instituto de Estadística de la UNESCO. **Compendio mundial de la educación: comparación de las estadísticas de educación en el mundo**, Montreal, 2006.

KALY, Alain Pascal. **O ser preto africano no paraíso “terrestre” brasileiro: um sociólogo senegalês no Brasil**. In: *Lusotopie*, nº8, 2001, pp. 105-121.

KAUFMANN, Jean-Claude, 1948- **A entrevista compreensiva: um guia para pesquisa de campo**. Tradução: Thiago de Abreu e Lima Florencio. Petrópolis, RJ: Vozes; Maceió, AL: Edufal, 2013.

KODJO, Edem, CHANAIWA, David. **Pan-africanismo e libertação**. In: História geral da África, VIII: África desde 1935 / editado por Ali A. Mazrui e Christophe Wondji. – Brasília: UNESCO, 2010. p. 897-924.

KOUDAWO, Fafali. **Guiné-Bissau o país da dupla transição**. In: Cabo Verde e Guiné-Bissau: da democracia revolucionária à democracia liberal. Kacu Martel, Série Ciências Sociais, n. 14, setembro, 2001. p.131-230.

LANGA, Ercílio Neves Brandão. **Diáspora Africana no Ceará no Século XXI: Ressignificações Indenitárias de Estudantes Imigrantes**. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Sociologia 2016.

LANGA, Ercílio Neves Brandão. **Diáspora Africana no Ceará: Representações sobre as festas e interações afetivo-sexuais de estudantes africano (a)s em Fortaleza**. Revista Lusófona de Estudos Culturais | Lusophone Journal of Cultural Studies Vol. 2, n.1, pp. 102-122, ISSN 2183-0886, 2014.

LEANDRO, M. E. **“Dinâmica social e familiar dos projetos migratórios: uma perspectiva em análise”**. Análise Social (Revista do Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa.), 170, vol. XXXIX, abril e junho de 2004. p. 95-118.

LEITE, Patrícia Soares. **O Brasil e a cooperação Sul-sul em três momentos: os governos Jânio Quadros/João Goulart, Ernesto Geisel e Luiz Inácio Lula da Silva**. Brasília: Fundação Alexandre de Gusmão, 2011.

LIMA, Marcos Ferreira Costa da; MELO, Vico Dênis Sousa de. **Revalorização do lugar da África: política de Desenvolvimento e as Relações Sul – Sul no Governo Lula da Silva**. SÉCULO XXI, Porto Alegre, V. 1, Nº1, jan-dez 2010.

M'BUNDE, Timoteo Saba. **As políticas externas brasileira e chinesa para a Guiné-Bissau em abordagem comparada (1974-2014)**. Rio de Janeiro: Gramma, 2018.

MACHADO, Eduardo Gomes; LIMA, Erlanio Ferreira; FURTADO, Osvaldo Vaz. **Urbanização e desafios à política urbana em pequenas cidades: o caso de Redenção, Ceará, no contexto de implantação da UNILAB**. Revista Políticas Públicas & Cidades, v.5, n.1, p.43–63, jan./jul. 2017.

MACIEL, Wellington. **Usos de uma cidade da liberdade:** estudantes africanos em Redenção. CADERNO CRH, Salvador, v. 30, n. 79, p. 189-201, Jan./Abr. 2017.

MANZINI, E. J. **Entrevista semi-estruturada:** análise de objetivos e de roteiros. *In:* Seminário Internacional Pesquisas e estudos Qualitativos, 2, 2004, Bauru. A pesquisa qualitativa em debate. Anais... Bauru: USC, 2004.

MENDONÇA, Francisco Wesley Oliveira. **Implicações psicossociais do preconceito e do racismo em estudantes africanos da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira.** (Dissertação de Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Fortaleza, 170 f. 2017.

MINAYO, Maria Cecília Souza de. **O desafio da pesquisa social.** *In:* Pesquisa Social: teoria, método e criatividade/ Suely Ferreira Deslandes, Romeu Gomes; Maria Cecília de Souza Minayo (organizadora). 30. Ed. – Petrópolis, Rj: Vozes, 2011.

MOREIRA, Domingos. **Políticas públicas de alfabetização de massa na Guiné-Bissau.** Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2006.

MOURÃO, Daniele Ellery. **Cabo Verde, Guiné-Bissau, Brasil Saudade e festa como reconstrução e afirmação de elos afetivos.** RBSE – Revista Brasileira de Sociologia da Emoção, v. 10, n. 29, Agosto de 2011.

MOURÃO, Daniele Ellery. **Entre Palmares e Liberdade:** reconfigurações identitárias de estudantes africanos na UNILAB. Trabalho apresentado na 30ª Reunião Brasileira de Antropologia, realizada entre os dias 3 e 6 de agosto de 2016, João Pessoa/PB.

MOURÃO, Daniele Ellery. **Estudantes cabo-verdianos no Brasil tensões raciais e “reafricanização”.** O público e o privado - Nº 23 - Janeiro/Junho – 2014.

MOURÃO, Daniele Ellery. **Guiné-Bissau e Cabo Verde:** identidades e nacionalidades em construção. Pro-Posições, Campinas, v. 20, n. 1 (58), p. 83-101, jan./abr. 2009.

MUNANGA, Kabengele. **Teoria social e relações raciais no Brasil Contemporâneo,** 2010.

MUNGOI, Dulce. M. D. C. João. **“O mito atlântico”:** relatando experiências singulares de mobilidade dos estudantes africanos em Porto Alegre no jogo de construção e reconstrução de suas identidades étnicas. Dissertação (Mestrado), apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção de grau de Mestre em Antropologia Social, Brasil, Porto Alegre, 2006.

MUNGOI, Dulce. M. D. C. João. **Ressignificando identidades:** um estudo antropológico sobre experiências migratórias dos estudantes africanos no Brasil. Rev. Inter. Mob. Hum., Brasília, Ano XX, Nº 38, p. 125-139, jan./jun. 2012.

NOGUEIRA, Oracy. **Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem:** Sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil. Tempo Social, revista de sociologia da USP, v. 19, n. 1, pp. 287-308, nov. 2006.

ONFRAY, Michel, 1959- **Teoria da Viagem**: poética da geografia. Tradução de Paulo Neves. – Porto Alegre, RS; L&PM, 2009. Edição eletrônica: S. Bacamarte.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA: Em Guiné-Bissau, o sistema educativo precisa em grande parte de ser construído, 2016. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247043_por. Acessado em: 13 de fev. 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA: O Marco de Ação de Dakar. Educação Para Todos: Atingindo nossos Compromissos Coletivos. Texto adotado pela Cúpula Mundial de Educação Dakar, Senegal - 26 a 28 de abril de 2000.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA: Conferência Mundial sobre Ensino Superior 2009 - As Novas Dinâmicas do Ensino Superior e Pesquisas para a Mudança e o Desenvolvimento Social. Paris, julho de 2009.

Perfil municipal de Acarape. *In*: Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará, 2017. Disponível em: https://www.ipece.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/45/2018/09/Acarape_2017.pdf. Acesso em: 07 mai. 2020.

Perfil municipal de Redenção. *In*: Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará, 2017. Disponível em: https://www.ipece.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/45/2018/09/Redencao_2017.pdf. Acesso em: 07 mai. 2020.

PIRES, Rui Pena. **O problema da integração.** Sociologia, Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Vol. XXIV, p. 55-87, 2012.

Programa de Acolhimento e Integração de Estudantes Estrangeiros – PAIE. Manual do Tutor 2015. Disponível em: <http://www.unilab.edu.br/wp-content/uploads/2018/08/PAIE-Manual-Tutor.pdf>. Acesso em: 06 set. 2020.

REIS, Luiza Nascimento dos. **“África volta à Bahia”**: o Centro de Estudos Afro-Orientais (CEAO/UBA) e o intercâmbio de estudantes africanos (1961-1965). *In*: Lugares, pessoas e grupos: as lógicas do pertencimento em perspectiva internacional. / organizador, Wilson Trajano Filho – 2ª ed. – Brasília: ABA Publicações, 2012.

REPÚBLICA DA GUINÉ-BISSAU: 4º Inquérito por amostragem aos Indicadores Múltiplos (MICS) & 1º Inquérito Demográfico de Saúde Reprodutiva (IDSR), 2010. Resultados Preliminares. Disponível em: http://www.statguineebissau.com/publicacao/relatorio_preliminar_mics4_idsr1.pdf. Acesso em: 08 mar. 2020.

REPÚBLICA DA GUINÉ-BISSAU: Instituto Nacional de Estatística. *In*: Ministério da Economia do Plano e Integração Regional. Educação e escolarização. III Recenseamento geral da população e habitação, 2009.

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

REPÚBLICA DA GUINÉ-BISSAU: Ministério da Educação Nacional, Cultura, Ciência, Juventude e dos Desportos. Lei de Bases do Sistema Educativo, 2010.

REPÚBLICA DA GUINÉ-BISSAU: Ministério da Educação Nacional, da Cultura, da Juventude e dos desportos. Carta da política do sector educativo, 2009.

REPÚBLICA DA GUINÉ-BISSAU: Ministério da Educação Nacional, da Cultura, da Juventude e dos desportos. Relatório da Situação do Sistema Educativo: Margens de manobra para o desenvolvimento do sistema educativo numa perspectiva de universalização do Ensino Básico e de redução da pobreza, 2013.

REPÚBLICA DA GUINÉ-BISSAU: Ministério da Educação. Plano Nacional de Ação: Educação Para Todos. Fevereiro, 2003. Disponível em: https://planipolis.iiep.unesco.org/sites/planipolis/files/ressources/guinea_bissau_pna_ept.pdf Acesso em: 20 de dez. 2019.

REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 4. Ed. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Temáticas, 2020.

REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL. Ministério das Relações Exteriores: Manual do Estudante Convênio. Disponível em: http://www.dce.mre.gov.br/PEC/G/docs/Manual_do_Estudante-Convenio_PT.pdf. Acesso em: 14 abr. 2019.

REZENDE, Claudia Barcellos. **Os limites da sociabilidade:** "cariocas" e "nordestinos" na Feira de São Cristóvão. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, n. 28, p. 167-181, 2001.

RIBEIRO, Fabrício Américo **UNILAB:** políticas educacionais e as transformações do espaço urbano em Redenção - Ceará – Brasil. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Ceará, Centro de Ciências e Tecnologia, Programa de Pós-Graduação em Geografia, Curso de Mestrado Acadêmico em Geografia, Fortaleza, 2012.

RIEDER, Arno. **A interiorização da educação superior no Brasil:** caso do Mato Grosso. Rev. GUAL. Florianópolis, v. 4, n. 3, p.228-247, set/dez. 2011.

RIZZI, Kamila Raquel. **O grande Brasil e os pequenos PALOP:** a política externa brasileira para Cabo Verde, Guiné-Bissau e São Tomé e Príncipe (1974-2010). Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: 2012.

ROMUALDO, Tania. **A Educação no espaço da CPLP.** In: Pensar, comunicar, actuar em língua portuguesa. 10 anos de CPLP – Comunidade dos Países de Língua Portuguesa, 2007. SANÉ, Samba. A contribuição do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa da Guiné-Bissau para a sustentabilidade científica e o desenvolvimento. Revista de Administração Frederico Westphalen v. 9 n. 14 p. 65-96, 2009.

SANGREMAN, Carlos *et al.* **A evolução política recente na Guiné-Bissau:** as eleições presidenciais de 2005 - Os conflitos - O desenvolvimento - A sociedade civil. Coleção, Documentos de trabalho nº 70. Lisboa: CESA, 2006.

SANHÁ, Alberto. **Educação superior em Guiné-Bissau**. 2009. p. 23-67 Disponível em: ><http://www.pucrs.br/edipucrs/cplp/arquivos/sanha.pdf>>. Acesso em: 04 dez. 2015.

SANI, Quecoi; OLIVEIRA, M. R. **Educação superior e desenvolvimento na Guiné-Bissau: contribuições, limites e desafios**. Revista Pedagógica, Chapecó, v.16, n.33, p. 127 - 152, Jul./Dez. 2014.

SANTOS, Boaventura Sousa de. **A Universidade no Século XXI: Para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade**. In: A Universidade no Século XXI: Para uma Universidade Nova. Coimbra, Outubro 2008. p. 13-106.

SANTOS, Roberta de Freitas; CERQUEIRA, Mateus Rodrigues. **Cooperação Sul-Sul: experiências brasileiras na América do Sul e na África**. História, Ciências, Saúde – Manguinhos, Rio de Janeiro, v.22, n.1, jan.-mar. 2015, p.23-47.

SCANTAMBURLO, Luigi. **O léxico do crioulo guineense e as suas relações com o português: o ensino bilingue português-crioulo guineense**, 2013.

SILVA, Luiz Inácio Lula da. **Pronunciamento do Presidente da República**, Luiz Inácio Lula da Silva, na sessão solene de posse no Congresso Nacional Brasília – DF, 01 de janeiro de 2003. Disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/presidencia/ex-presidentes/luiz-inacio-lula-da-silva/discursos/discursos-de-posse/discurso-de-posse-1o-mandato>. Acesso em: 04 mai. 2020.

SILVA, Luiz Inácio Lula da. **Discurso – Outorga do Título de Doutor Honoris Causa da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – 1º de Março de 2013**.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **A produção social da identidade e da diferença**. In: Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais. SILVA, Tomaz Tadeu da; HALL. Stuart; WOODWARD. Kathryn. (org.). Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 73-102.

SIMMEL, Georg, 1858-1918. **A sociabilidade**. In: Questões fundamentais da sociologia: indivíduo e sociedade. Tradução, Pedro Caldas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006. p. 59-118.

SOARES, Astréia, BARBOSA, Luiz Henrique, CARVALHO, Vanessa de. **África como notícia**. In: V ENECULT – Quinto Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura, 27 a 29 de maio de 2009. Faculdade de Comunicação/UFBA, Salvador-Bahia-Brasil, 2009.

SPEARS, Eric. **O valor de um intercâmbio: mobilidade estudantil brasileira, bilateralismo & internacionalização da educação**. Revista Eletrônica de Educação, v. 8, n. 1, p.151-163, 2014.

SUBUHANA, Carlos. **A experiência sociocultural de universitários da África Lusófona no Brasil: entremeando histórias**. Pro-Posições, Campinas, v. 20, n. 1 (58), p. 103-126, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v20n1/v20n1a07.pdf>. Acessado em: 28 de out. 2017.

SUBUHANA, Carlos. **Estudar no Brasil: imigração temporária de estudantes moçambicanos no Rio de Janeiro**. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Escola de Serviço Social, 2005.

SUCUMA, Arnaldo. **Estado e ensino superior na Guiné-Bissau 1974-2008**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CFCH. Programa de Pós-Graduação em Ciência Política, Recife-PE, 2013.

SUCUMA, Arnaldo. **O ensino Superior na Guiné-Bissau: elementos estruturais, conjunturais e suas implicações no desenvolvimento das universidades guineenses**. 206f. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Universidade Federal de Pernambuco. CCSA, 2018.

TCHAM, Ismael. **A África fora de casa: sociabilidade, trânsito e conexões entre os estudantes africanos no Brasil**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Antropologia. Recife: O autor, 2012.

TRAJANO FILHO, Wilson. **JITU TEN: a investigação científica na Guiné-Bissau**, 1998.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2013.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2013.

UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA (UNILAB): Caminhos e Desafios Acadêmicos da Cooperação Sul-Sul. (orgs.) Camila Gomes Diógenes e José Reginaldo Aguiar. Redenção: UNILAB, 2013.

UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA. Diretrizes gerais, 2010.

VERDE, Valéria Villa. **Territórios, Ruralidade e Desenvolvimento**. Curitiba: IPARDES, fev. 2004. Disponível em: <http://www.ipardes.gov.br/biblioteca/docs/territorios.pdf>. Acesso em: 07 ago. 2019.

VIEGAS, Claudiana Augusta Tavares. **Justiça de Transição na Guiné-Bissau o Papel das Organizações de Manutenção da Paz**. (Dissertação de Mestrado) – Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo, SP, 145f, 2013.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. SILVA, Tomaz Tadeu da; HALL. Stuart; (org.). Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 7-72.

**APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DA
PESQUISA APLICADA AOS ESTUDANTES GUINEENSES NA UNILAB-CE**



**UNIVERSIDADE
FEDERAL DO CEARÁ**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DA PESQUISA
APLICADA AOS ESTUDANTES GUINEENSES NA UNILAB-CE**

Convidamos o(a) senhor(a) para participar da nossa pesquisa de Dissertação de Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Sociologia na Universidade Federal do Ceará – PPGS/UFC, intitulado: **Mobilidade acadêmica: uma análise de sociabilidade a partir de uma universidade internacional.**

A presente entrevista é parte do trabalho para análise de dados da pesquisa do mestrando **Calilo Fati**, a qual tem como objetivo analisar os recursos conceituais para uma investigação sociológica da internacionalização da educação superior, tendo como fio condutor a mobilidade acadêmica internacional de estudantes guineenses na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB/CE.

Orientadora: Prof. Dra. Danyelle Nilin Gonçalves (UFC)

Mestrando: Calilo Fati⁴⁸ (UFC)

E-mail: malamcalilo@gmail.com

⁴⁸ Calilo Fati, mestre em Sociologia no Centro de Humanidades – Departamento de Ciências Sociais, no Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal do Ceará – PPGS/UFC, linha de pesquisa: Cidade, movimentos sociais e práticas culturais, bolsista de Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), sob orientação da Prof. Dra. Danyelle Nilin Gonçalves (UFC).

**CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DA PESQUISA PARA ESTUDANTES
GUINEENSES NA UNILAB/CE**



**UNIVERSIDADE
FEDERAL DO CEARÁ
UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DA PESQUISA
APLICADA AOS ESTUDANTES GUINEENSES NA UNILAB-CE**

A pesquisa será realizada por meio da entrevista gravada e, após a coleta e a transcrição de dados, alguns trechos dos depoimentos serão utilizados exclusivamente para fins da pesquisa acadêmica. No entanto, a informação coletada estará sob cuidado do pesquisador, e serão mantidas em sigilo todas as identificações do entrevistado (a) através do anonimato.

Sendo assim, declaro de acordo com as informações supracitadas que é da minha livre vontade que aceito participar, e conceder entrevista/informações para construção deste estudo.

Obrigado(a) pela sua participação!

Assinatura do entrevistado(a)

Fortaleza

2020

**APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA APLICADA
AOS ESTUDANTES GUINEENSES NA UNILAB/CE**



**UNIVERSIDADE
FEDERAL DO CEARÁ
UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DA PESQUISA
APLICADA AOS ESTUDANTES GUINEENSES NA UNILAB-CE**

Primeiro momento da entrevista

Nome completo: _____ Idade: _____ Estado civil: _____ Sexo/gênero: _____ Ano de ingresso/edital: _____ Curso: _____ Semestre: _____ Município de residência no Brasil: _____.

1. Fale um pouco sobre sua família, e de número de irmãos que você tem, bem como da profissão e renda mensal dos teus pais.
2. Você estudou na escola pública ou privada?
3. Durante o seu percurso escolar, houve estímulos para que você pudesse estudar?
4. Como foi o seu percurso escolar?
5. Como foi o processo de vinda para UNILAB-CE?
6. Você fez algum curso na Guiné-Bissau antes de vir para a UNILAB-CE?
7. Como você tomou o conhecimento sobre bolsa de UNILAB-CE?
8. Por que você escolheu vir estudar no Brasil e não noutro país?
9. Você teve alguma ajuda para sua vinda ao Brasil?
10. Como você imaginava o Brasil antes da sua chegada à UNILAB-CE?
11. Como foi a recepção na UNILAB-CE?
12. Qual é o seu curso, e por que você escolheu esse curso?
13. Como foi o seu processo de adaptação na UNILAB-CE?
14. Você recebe algum tipo de bolsa ou auxílio para se manter no Brasil/UNILAB-CE?

15. Você recebe algum tipo de ajuda proveniente da sua família?

Segundo momento da entrevista

1. Como é seu cotidiano na UNILAB-CE?
2. Qual é a sua percepção sobre relação de sociabilidade entre os estudantes guineenses na UNILAB-CE?
3. A sua relação de convivência é só com os estudantes guineenses ou de outras nacionalidades na UNILAB/CE?
4. Como você vê relação de sociabilidade entre estudantes guineenses com estudantes de outras nacionalidades na UNILAB/CE?
5. Qual é a sua percepção sobre relação de sociabilidade entre os estudantes guineenses com os professores e técnicos administrativos na UNILAB/CE?
6. Você já sofreu algum tipo de preconceito, discriminação ou racismo na UNILAB/CE?

Terceiro momento da entrevista

1. Com quem você mora? Na sua visão, há uma diferença entre morar com estudantes guineense e/ou de outras nacionalidades?
2. Qual é a sua percepção acerca de sociabilidade entre os estudantes guineenses e a população local de Redenção e Acarape?
3. Você já sofreu algum tipo de preconceito, discriminação ou racismo no município de Redenção e/ou em Acarape?
4. Na sua experiência como é ser estudante internacional e africano no Ceará-CE?

Quarto momento da entrevista

1. Qual é a sua opinião sobre a comemoração de 25 de maio “Dia da África” na UNILAB?
2. O que você acha sobre a comemoração do dia da independência de países de CPLP na UNILAB, em especial da Guiné-Bissau?
3. Além de atividades do seu curso, você participa em alguma atividade/evento cultural ou esportiva? Caso sim, como você vê a relação de sociabilidade nestes espaços?
4. Como você está lidando com as diferenças culturais na UNILAB-CE?

Quinto momento da entrevista

1. Após a sua formação, você pretende ficar aqui no Brasil ou voltar para Guiné-Bissau? Se sim, qual seria a sua contribuição no país?

2. Na sua visão que política o Estado guineense deve adotar para atrair o retorno de estudantes após a formação?
3. Você tem ideia sobre o emprego na sua área de formação na Guiné-Bissau? Se sim, qual é a sua perspectiva?