UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA

INSTITUTO DE HUMANIDADES E LETRAS

BACHARELADO EM HUMANIDADES

ESTUDANTES GUINEENSES NA UNILAB, CEARÁ, BRASIL: COEXISTÊNCIA, REPRESENTAÇÕES INTERÉTNICAS E QUESTÕES DE GÊNERO

IADIRA ANTONIO IMPANTA

Redenção - CE

2015

UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA

INSTITUTO DE HUMANIDADES E LETRAS

BACHARELADO EM HUMANIDADES

ESTUDANTES GUINEENSES NA UNILAB, CEARÁ, BRASIL: COEXISTÊNCIA, REPRESENTAÇÕES INTERÉTNICAS E QUESTÕES DE GÊNERO

IADIRA ANTONIO IMPANTA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Bacharelado em Humanidades da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Bacharel.

Orientador:
Professor Doutor Carlos Subuhana

Redenção - CE

2015

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro- Brasileira

Direção de Sistema Integrado de Bibliotecas da UNILAB (DSIBIUNI)

Biblioteca Setorial Campus Liberdade

Catalogação na fonte

Bibliotecário: Francisco das Chagas M. de Queiroz – CRB-3 / 1170

Impanta, Iadira Antonio.

I31e

Estudantes guineenses na UNILAB, Ceará, Brasil: coexistência, representações interétnicas e questões de gênero. / Iadira Antonio Impanta. Redenção, 2015.

90 f..: il.; 30 cm

Monografia do curso do Bacharelado em Humanidades do Instituto de Humanidade e Letras da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira – UNILAB.

Orientador (a): Prof. Dr. Carlos Subuhana.
Inclui Lista de siglas, Referências e Anexos.

1. Guiné Bissau. 2. Migração. 3. Discriminação. 3. Educação. I. Título. II. Subuhana, Carlos.

CDD 325

IADIRA ANTONIO IMPANTA

ESTUDANTES GUINEENSES NA UNILAB, CEARÁ, BRASIL: COEXISTÊNCIA, REPRESENTAÇÕES INTERÉTNICAS E QUESTÕES DE GÊNERO

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Bacharelado em Humanidades da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Bacharel.

Redenção – CE, 05 de agosto de 2015

BANCA EXAMINADORA

_____
ORIENTADOR: Professor Doutor Carlos Subuhana
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB

_____
Professor Doutor Luís Tomás Domingos
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB

_____
Professor Doutor Sebastião André Alves Lima Filho
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB

_____
Professor Doutor Mário Fernandes Biaguê
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB

SUPLENTE

_____
Professor Doutor Maurílio Machado Lima Junior
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB

MAPA DA GUINÉ-BISSAU

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho ao meu pai Antonio Impanta *(in memoriam*), à minha mãe Teresa Antonio Napoco, à minha irmã mais velha Alexandra Antonio Impanta e ao meu cunhado Luís Camala por tudo que sou hoje.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela vida e pela família humilde e trabalhadora que possuo; agradeço aos mentores de tudo que sou e faço hoje (Alexandra Antonio Impanta e ao meu cunhado Luís Camala); aos meus irmãos Arnaldo Antonio Impanta, Anselmo Antonio Impanta, Aldito Antonio Impanta, Mimosa Antonio Impanta, Nena Antonio Impanta, João Antonio Impanta, Quinta Antonio Impanta, aos meus sobrinhos Luisa Camala, Bruno Camala, Ilenio Camala e Acelenio Camala, aos meus primos e de modo especial a Marcos Biaguê, aquele que é o meu conselheiro de sempre. Aos meus tios, José Biaguê, João Biaguê e sua esposa Dania Malaca e às minhas tias.

Ao meu orientador Prof. Dr. Carlos Subuhana, que acreditou em mim e no meu projeto, eu agradeço muito (pois além de ter sido meu orientador, ele foi também um amigo nos momentos difíceis). Por esta razão agradeço sua paciência, seu incentivo e sua presença constante, acompanhando passa a passo, este Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), meus agradecimentos também ao Prof. Dr. Bas´ilele Malomalo, Prof. Dr. Mario Fernandes Biaguê, Prof.Dr Luis Tomas Domingos e a todos os professores da Unilab, em especial do BHU.

Agradeço às minhas amigas, irmãs e companheiras Leodinilde Pinto Caetano e Zaida Mantunk por estarem comigo desde o começo da minha vida universitária, por terem me apoiado e aconselhado em todos os momentos do dia-a-dia, sabendo dividir e/ou compartilhar comigo os segredos e as dificuldades.

Durante todo o Bacharelado, amigos queridos e companheiros de caminhada auxiliaram e dividiram comigo os melhores e piores momentos que passamos juntos. Fernando Siga, Felizberto Mango, Inaldina Diana Cruz Gomes, Marceano Tomás Urem da Costa, Alfa Aliu Embaló, David Joaquim, Jailson Antonio da Almeida Pereira, André da Silva Indú, Natividade Maria Beia, Izaque Gil Sá, Noé Saba Nbundé, Betinho Mendonça, Dimar Monteiro Sanca, Jorge Artur Artur Avelino Cambinda, Jacinto Pedro Nicolau, Teresa Antonio, Tamilton Gomes Teixeira, e Elisio Júlio Fernandes; meu agradecimento de forma especial ao meu grande amigo conselheiro Karol Maria Oringa Simões pelo apoio em todos os momentos que precisei; ao Edgar Djú por ser a primeira pessoa a me

acolher, esses agradecimentos se estendem a todos os estudantes da UNILAB, em especial aos estudantes guineenses.

Meus sinceros agradecimentos às pessoas que aceitaram participar desta pesquisa, bem como àquelas que contribuíram direta ou indiretamente para a sua concretização.

Agradeço à minha madrinha Adavlasta Nancassa e ao meu padrinho Leonildo Mendes de Carvalho, que mesmo estando longe, contribuiram para a minha caminhada, ao meu afilhado Júlio Reis António Nicolau.

Agradeço à Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), aos professores (as), aos técnicos administrativos, aos terceirizados e aos Servidores do Instituto de Humanidades e Letras (IHL).

EPÍGRAFE

“O desejo sincero e profundo do coração é sempre realizado. Em minha própria vida tenho verificado a certeza disso.” (Mahatma Gandhi)

RESUMO

IMPANTA, Iadira Antonio. **Estudantes Guineenses na UNILAB, Ceará, Brasil**: Coexistência, representações interétnicas e questões de gênero. Redenção, 2015. TCC (Bacharelado em Humanidades) – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), 2015.

O presente Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), intitulado – "Estudantes Guineenses na UNILAB, Ceará, Brasil: coexistência, representações interétnicas e questões de gênero" - teve como objetivo geral fazer um breve estudo sobre a presença das estudantes guineenses na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), Redenção, um município da macrorregião do Maciço de Baturité, Estado do Ceará- Brasil. O foco da pesquisa foi a migração feminina, com ênfase na análise de identidades, das questões de gênero, das representações interétnicas, projetos e campo de possibilidades dessa população migrante, que integra a sociedade africana e a guineense em particular. Este trabalho não deixa de estar relacionado com os de outros especialistas, das áreas de ciências sociais e humanas, que abordam questões relativas ao deslocamento estudantil, a pesquisa segue a mesma linha, sendo que neste caso a estudante é vista como imigrante que às vezes acaba assumindo outras responsabilidades, como a de ser mãe. Os dados coletados para a elaboração deste TCC se relacionam a: i) sociabilidade, convivência e redes sociais; ii) relações conjugais e dinâmicas familiares no contexto da emigração estudantil; iii) identidades, coexistência e representações interétnicas; iv) etnicidade, gênero e educação e por último; v) projetos de vida e campo de possibilidades. A pesquisa se constitui em um estudo descritivo, realizado através de um estudo de caso com abordagem qualitativa. Os dados e o material aqui analisados foram coletados através de entrevistas - com questões abertas e fechadas - com as estudantes guineenses na UNILAB e a análise teve como base um referencial teórico multidisciplinar. No total foram realizadas quinze entrevistas (15), numa média de duas horas por entrevista. Durante a pesquisa verificou-se que estas estudantes já mantinham contatos com um ou mais conterrâneos que estudam na UNILAB e foi esse prévio conhecimento da instituição que as fez decidir escolher esta universidade e a cidade de Redenção. Entretanto, a partir da análise dos dados coletados, pôde-se perceber que as redes sociais dessas jovens são bem amplas e diversificadas, não se restringindo a um grupo especifico. Ao fazermos uma discussão sobre a questão de gênero, percebemos que na Guiné Bissau, as políticas e leis em vigor promovem a igualdade de gênero em diversos domínios (educação, acesso a cuidados de saúde). Por outro lado, a sua aplicação é pouco efetiva, não só por causa de algumas disposições legais em contradição com o princípio da igualdade consagrado na constituição da Guiné-Bissau, mas também devido a práticas tradicionais, por exemplo, casamentos prematuros, gravidez precoce. Conclui-se, a partir do estudo, que a integração e a participação mais igualitária das mulheres na família, no trabalho e na sociedade contribui para a coesão social, o desenvolvimento e o bem-estar, assim como para a promoção dos direitos, da cidadania e igualdade de oportunidades.

Palavras-chave: Guiné-Bissau, migração feminina, deslocamento estudantil, projetos de vida, diversidade étnica, relações de gênero.

ABSTRACT

IMPANTA, Iadira Antonio. **Estudantes Guineenses na UNILAB, Ceará, Brasil**: Coexistência, representações interétnicas e questões de gênero. Redenção, 2015. TCC (Bacharelado em Humanidades) – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), 2015.

This Course Conclusion Paper (CCP) entitled - "Guineans Students in UNILAB, Ceará, Brazil: coexistence, inter-ethnic representation and gender issues" - aimed to make a brief study on the presence of Guinean students at the University of Integration International Lusophone African-Brazilian (UNILAB) in Redenção, a town in the macro-region of the Baturité Massif, State of Ceará, Brazil. The focus of the research was female migration, emphasizing the identity analysis of gender issues, inter-ethnic representations, projects and field of possibilities of this migrant population, which includes the African society and in particular the Guinean society. This work is not unrelated to those of other specialists in the fields of humanities and social sciences that address issues related to student displacement, the research follows the same line, although in the present case the student is seen as an immigrant, who eventually ends up taking other responsibilities, such as being a mother. Data collected for the elaboration of this CCP relate to: i) sociability, conviviality and social networks; ii) marital relations and family dynamics in the context of student emigration; iii) identities, coexistence and inter-ethnic representations; iv) ethnicity, gender and education and finally; v) life projects and field of possibilities. The study constitutes a descriptive study, conducted through a case study with a qualitative approach. The data and the material analyzed here were collected through interviews - with open and closed questions - with the Guinean students in UNILAB and the analysis was based on a multi-disciplinary theoretical framework. In total fifteen interviews were conducted (15), an average of two hours per interview. During the research it was found that these students had already maintained contacts with one or more fellow Guineans studying in UNILAB and it was this prior knowledge of the institution that made them decide to choose this university and the town of Redenção. However, from the analysis of the collected data, it was possible to realize that the social networks of these young women are very broad and diverse, not limited to a specific group. In making a discussion about the gender issue, we realized that in Guinea-Bissau, there are policies and laws promoting gender equality in various fields (education, access to health care). On the other hand, its implementation is ineffective, not only because of some legal provisions in contradiction with the principle of equality enshrined in the constitution of Guinea-Bissau, but also because of traditional practices, such as early marriage, early pregnancy, lack of opportunities, references, field of possibilities and female initiation rites. It was concluded from the study, that the integration and more egalitarian participation of women in the family, at work and in society contributes to social cohesion, development and well being as well as for the promotion of rights, citizenship and equality of opportunities.

Keywords: Guinea-Bissau, female migration, student displacement, life projects, ethnic diversity, gender relations.

RÉSUMÉ

IMPANTA, Iadira Antonio. **Estudantes Guineenses na UNILAB, Ceará, Brasil**: Coexistência, representações interétnicas e questões de gênero. Redenção, 2015. TCC (Bacharelado em Humanidades) – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), 2015.

La présente dissertation intitulée “Les étudiantes guinéennes à UNILAB, Ceará, Brésil: coexistence, représentation inter-ethniques et les questions de genre”, a comme but faire une brève étude sur la présence des étudiantes guinéennes à l'Université de l'Intégration Internationale Lusophone Afro-Brésilienne (UNILAB) à Redenção, une ville dans la macro-région du Massif de Baturité, État de Ceará- Brésil. L'objectif de la recherche a été la migration féminine, mettant l'accent sur l'analyse des identités, des questions de genre, des représentations inter-ethniques, des projets et le champ de possibilités pour cette population migrante, qui comprend la société africaine et la guinéenne en particulier. Ce travail est d´une certaine manière lié à d'autres travaux des spécialistes dans les domaines des sciences humaines et sociales, qui abordent des questions concernant le déplacement des étudiants, la recherche suit la même ligne, en étant l'étudiante, dans ce cas, considérée comme une immigrante, qui parfois finit par assumer d'autres responsabilités, telles que la maternité. Les données recueillies pour la préparation de cette dissertation portent sur: i) la sociabilité, la convivialité et les réseaux sociales; ii) les relations conjugales et les dynamiques familiales dans le contexte de l'émigration des étudiants; iii) les identités, la coexistence et les représentations inter-ethniques; iv) l'éthnicité, le genre et l'éducation et enfin; v) les projets de vie et le champ des possibilités. L'étude constitue une étude descriptive, réalisée à travers de une étude de cas avec une approche qualitative. Les données et le matériel analysé ici ont été recueillis au moyen d'entretiens - avec des questions ouvertes et fermées - avec les étudiantes guinéennes à UNILAB et l'analyse a été basée sur un référentiel théorique pluridisciplinaire. Au total, une quinzaine d'entretiens ont été réalisés (15), une moyenne de deux heures par entretien. Au cours de la recherche, il a été constaté que ces étudiantes avaient déjà maintenu des contacts avec un ou plusieurs collègues qui étudient à UNILAB et ce fut cette connaissance préalable de l'institution qui les a amenées à la décision de choisir cette université et la ville de la Redenção. Cependant, à partir de l'analyse des données recueillies, il a été possible de constater que les réseaux sociaux de ces jeunes sont assez plus larges et diversifiés, plutôt que limités à un seul groupe spécifique En faisant une discussion à propos de la question du genre, nous sommes rendu compte que en Guinée-Bissau, il y a des politiques et des lois visant à promouvoir l'égalité des sexes dans divers domaines (éducation, accès aux soins de santé). D'autre part, sa mise en œuvre est inefficace, non seulement en raison de certaines dispositions juridiques en contradiction avec le principe d'égalité consacré par la constitution de la Guinée-Bissau, mais aussi à cause des pratiques traditionnelles, telles que les mariages précoces, les grossesses précoces, le manque d'opportunités, les références, le champ des possibilités et les rites d'initiation des femmes. Il a été conclu de l'étude, que l'intégration et la participation plus égalitaire des femmes dans la famille, au travail et dans la société, contribue à la cohésion sociale, au développement et au bien-être, ainsi qu´à la promotion des droits, à la citoyenneté et à l'égalité des chances.

Mots-clés: Guinée-Bissau, migration féminine, déplacement des étudiants, projets de vie, diversité ethnique, relations de genre.

LISTA DE SIGLAS

ALAMUTA- Associação de Mulheres Camponesas
AMAE - Associação de Mulheres das Atividades Econômicas
ANDIFES - Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior

ANP - Assembleia Nacional Popular

BCEAO - Banco Central dos Estados da África Ocidental

CFA – Comunidade Financeira Africana

CPLP - Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (

DENARP - Documento de Estratégia Nacional de Redução da Pobreza

EU - União Europeia

IDH – Índice de Desenvolvimento Humano

INEC - Instituto Nacional de Estatística e Censos

IPAD - Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento

MEC -Ministérios da Educação

MC&T -Ministério de Ciência e Tecnologia

MRE – Ministério das Relações Exteriores

ONGs –Organizações Não Governamentais

REMAMP-GB - Rede de Mulheres Africanas ex-Ministras e Parlamentares
PAIGC -Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde

PAES - Programa de Assistência Estudantil

PIB – Produto Interno Bruto

PNA - Plano Nacional de Ação

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PALOP - Angola, Cabo Verde, Moçambique, São Tomé e Príncipe UEMOA - União Econômica e Monetária Oeste-Africana

UNIAM - Universidade Federal da Integração da Amazônia Continental

UNILA - Universidade Federal da Integração Latino-americana

UNILAB - Universidade Federal de Integração Luso-Afro-Brasileira

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO **16**

CÁPÍTULO I: GUINÉ-BISSAU E UNILAB **27**

I.I Guiné-Bissau: o país da emigração **27**

I.1.I Localização geográfica **27**
I.I.II Educação na Guiné-Bissau **32**

I.II A UNILAB no contexto da internacionalização da educação superior no Brasil **35**
CÁPITULO II. SOCIABILIDADE, CONVIVÊNCIA E REDES SOCIAIS **38**

II.I Relações conjugais e dinâmicas familiares no contexto da emigração estudantil **44**

CAPÍTULO III. IDENTIDADES, COEXISTÊNCIA E REPRESENTAÇÕES INTERÉTNICAS **47**

III.I Etnicidade, gênero e educação **50**
III.I.I Etnicidade **50**
III.I.II Gênero **52**

III.III As relações raciais brasileiras interpretadas pelas guineenses que estudam na UNILAB **58**

CAPÍTULO IV. ESTUDAR NA UNILAB: Projetos de vida e campo de possibilidades **61**

CONCLUSÃO **68**

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS **72**

ANEXOS

ANEXO I: Guia de questões para entrevistas (com questões abertas e fechadas)..... 83

ANEXO II: Apresentação das Entrevistadas..... 89

Anexo III: Mapa étnico da Guiné Bissau e Casamansa..... 90

INTRODUÇÃO

Um trabalho acadêmico é sempre vinculado ao olhar e à perspectiva de quem o escolhe como tema de investigação, esse é o caso deste Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Decidimos abraçar a presente pesquisa não só por sermos guineenses, mas também porque sempre almejamos um dia poder escrever algo que pudesse mudar, de alguma forma, a sociedade guineense em geral, tendo como foco questões de gênero, por acreditarmos que as mulheres têm sido as mais desfavorecidas e recorrentemente sofrido violações de direitos humanos**.** Essa foi uma das principais motivações que nos fizeram escolher o tema, sem deixar de lado as nossas ambições intelectuais. Por outro lado, acreditamos também, que com este estudo, teremos como desmistificar o senso comum no que diz respeito às questões da emigração estudantil, em especial à migração feminina.

Este TCC, teve como objetivo geral fazer um breve estudo sobre a presença das estudantes guineenses na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), Redenção, um município da macrorregião do Maciço de Baturité, no estado do Ceará, no Brasil. O foco da pesquisa foi a migração feminina, com ênfase na análise de identidades, questões de gênero, representações interétnicas, projetos e campo de possibilidades dessa população migrante.

É um trabalho que não deixa de estar relacionado com o de outros especialistas das áreas de ciências sociais e humanas que abordam questões relativas ao deslocamento estudantil, a pesquisa vai na mesma linha, sendo que neste caso a estudante é vista como imigrante, que às vezes acaba assumindo outras responsabilidades, tais como a maternidade.

Hoje a UNILAB conta com cerca de 439 estudantes oriundos da Guiné-Bissau, numa faixa etária que varia de 18 a 29 anos. Essa população está mais concentrada nos cursos de Bacharelado em Humanidades e Administração Pública, sendo que nos demais cursos (Agronomia, Ciências Biológicas,

Enfermagem, Engenharia de Energias, Letras – Língua Portuguesa, Matemática, Química, Sociologia e História) está menos representada.

Praticamente todo(a)s o(a)s estudantes guineenses da UNILAB são solteiro(a)s, havendo casos de estudantes que moram ou chegaram a morar junto(a)s com o(a) parceiro(a), alguns chegando a ter filhos.

Os estudos dessa população são financiados por recursos do Programa de Assistência Estudantil (PAES) do governo brasileiro, por pais e parentes.

Em termos de origens sociais, os pais e parentes desses estudantes são, em sua maioria, funcionários do setor público, privado e de ONGs, havendo entre eles também filhos de camponeses. Mais de 90% dessa população é oriunda de Bissau, capital do país, sendo possível encontrar estudantes originários de regiões como Gabú, Biombo, entre outras. Os pais de muito(a)s do(a)s que nasceram em Bissau, podem ser originários de outras regiões.

Contextualização teórica

A principal questão teórica usada para a elaboração deste Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e/ou monografia é e/imigração, no caso presente, e/imigração temporária, em especial a migração feminina. Segundo Martins (1988:45 *apud* SASAKI & ASSIS, 2000), migrar temporariamente é mais do que ir e vir - é viver em espaços geográficos diferentes, temporalidades dilaceradas pelas contradições sociais. Ser migrante temporário é viver tais contradições em duplicidade; é ser duas pessoas ao mesmo tempo, cada uma constituída de relações sociais historicamente definidas; é viver como presente e sonhar como ausente. Se em termos demográficos - o temporário - é essencial para o estudo das migrações temporárias, em termos sociológicos o essencial é a concepção de ausência. É temporário, na verdade, aquele migrante que se considera a si mesmo ‘fora de casa’, ‘fora do lugar’ ausente, mesmo quando em termos demográficos tenha migrado definitivamente.

Preferimos usar o termo imigração temporária por acreditar que o conceito ‘imigração’ *stricto sensu* seria definitivo demais, uma vez que essas estudantes entram no Brasil com visto temporário IV, o qual pode ser renovado e prorrogado anualmente, bem como transformado em visto permanente. Como deixou bem claro Sayad (*apud* SUBUHANA, 2005) a imigração consiste no deslocamento de populações por todas as formas de espaço socialmente qualificados (o espaço econômico, político no duplo sentido, cultural, sobretudo em suas dimensões simbolicamente mais ‘interessantes’, o espaço linguístico e religioso, entre outros).

Esta questão é discutida em todos os capítulos, outros temas como convivência social, relações conjugais e dinâmicas familiares do contexto da emigração estudantil, coexistência, identidades e representações interétnicas, etnicidade, gênero e escolaridade, projetos de vida e campo de possibilidades, são abordados a partir da questão principal. A base do nosso trabalho consiste em investigar e compreender como essas estudantes experimentam a vivência de saída do país natal (Guiné Bissau), por que migram, quem deixaram, o que mudou em suas vidas, o porquê dessa iniciativa, o que acontece quando chegam na UNILAB (Ceará/Brasil), o que vêm a se tornar quando chegam aqui, como constroem suas próprias identidades e sua auto-imagem, como se relacionam nesse novo contexto e depois como voltam, o que as faz voltar, quem volta para lá e de que maneira volta.

Sayad (*apud* SUBUHANA, 2005) diz que a imigração é um ‘fato social completo’, única característica, segundo o autor, em que há concordância na comunidade cientifica e, por conseguinte, todo o itinerário do imigrante seria ‘epistemológico’, constituindo no cruzamento das ciências sociais, o ponto de encontro de inúmeras disciplinas.

É ‘fato social’, pois falar da imigração segundo Sayad (*apud* SUBUHANA, 2005) é falar da sociedade como um todo, falar dela em sua dimensão diacrônica, ou seja, numa perspectiva histórica e também em sua extensão sincrônica, ou do ponto de vista das estruturas presentes e do seu funcionamento, mas com a condição de não tomarmos deliberadamente o

partido de mutilar esse objeto de umas de suas partes integrantes, a parte relativa à emigração.

Os migrantes de todos os tempos, de acordo com Sasaki & Assis (2000), evocam diversas imagens: a partida, a viagem, o trajeto e a chegada a uma nova terra constrói um fio e uma trajetória que os inquieta.

Estas imagens, quando associadas aos migrantes da virada do século XIX para o século XX, sugeriam desagregação social, quebra de laços familiares, guetos e criminalidade. Estes processos e problemas decorrentes da urbanização, que emergiram nas cidades receptoras de grande contingente de migrantes de diversos lugares, muitas vezes foram associados à presença desta população. Assim, foi nos EUA, país receptor de milhões de imigrantes de diferentes nacionalidades, que a migração tornou-se um problema sociológico. Isto significou problematizar estas imagens acerca dos migrantes e procurar desvelar estes deslocamentos populacionais.

Migração como problema sociológico

A migração tem se constituído objeto de análise de estudiosos de diferentes áreas do conhecimento, podendo ser caracterizada como um campo multidisciplinar. As bases teóricas assentam-se em clássicos como os estudos de Ravenstein (*apud* SASAKI & ASSIS, 2000), sobre as leis da migração, no final do século XIX e, mais recentemente, a teoria dos fatores *push and pull* proposta por Everett Lee (*apud* SASAKI & ASSIS, 2000), na segunda metade do século XX. Essas abordagens enfatizam as determinações econômicas na decisão do indivíduo de migrar, analisam algumas regularidades e singularidades do fenômeno, bem como características tanto nos locais de origem, como de destino, que podem ser determinantes para o indivíduo na sua tomada de decisão.

Desde a obra pioneira de Ravenstein (*apud* SASAKI & ASSIS, 2000), diversos estudos, em distintas áreas do conhecimento, como a demografia, a economia, a sociologia, a geografia, entre outras, têm tomado como objeto de

análise a migração que, embora não seja um fenômeno recente, não é uma categoria de fácil definição. A dificuldade de elaboração do conceito de migração, de acordo com Martine (1980 *apud* SASAKI & ASSIS, 2000), pode ser reflexo de uma discrepância conceitual entre as diferentes áreas e paradigmas epistemológicos que se ocupam do fenômeno. Para outros autores como Oliveira e Stern (1971 *apud* SASAKI & ASSIS, 2000) e Baganha (2001 *apud* SASAKI & ASSIS, 2000), pode ser consequência da ausência de uma teoria geral dos processos migratórios. De acordo com Standing (1984 *apud* SASAKI & ASSIS, 2000), essa dificuldade deve-se ao fato de que, para definir migração, há que se considerar quatro dimensões cruciais: espaço, residência, tempo e atividade laboral.

De acordo com Sasaki & Assis (2000), o tema da migração não era uma questão relevante para os estudos sociológicos da virada do século XIX para XX. Richmond (1988 *apud* SASAKI & ASSIS, 2000), ao analisar os clássicos – Malthus, Marx, Durkheim e Weber – demonstrou que a migração era analisada enquanto consequência do processo de desenvolvimento do capitalismo, assim como os processos de industrialização e urbanização. Isto envolvia o declínio das comunidades rurais e a criação de culturas heterogêneas e cosmopolitas, na concorrência dos imigrantes por emprego e na luta para sobreviver numa cidade de ambiente estranho. Para demonstrar este argumento, Richmond (*apud* SASAKI & ASSIS, 2000), demonstra como os autores clássicos da sociologia abordaram a questão da migração.

Segundo Malthus (*apud* SASAKI & ASSIS, 2000), a migração era vista como uma consequência inevitável da superpopulação. O Novo Mundo possibilitava um espaço para as migrações temporárias para fugir do ciclo de pobreza e miséria. Este pensamento derivava de sua concepção de que a população crescia em ordem geométrica, enquanto a capacidade de gerar tecnologias crescia em ordem aritmética.

Já Karl Marx discordava de Thomas Malthus, cuja visão considerava reacionária, pois apontava para a inevitabilidade e/ou naturalização da pobreza. Marx colocava a culpa do quadro de pobreza nos empreendedores capitalistas que deliberadamente abaixavam os salários para maximizar seus ganhos. Ao examinar os efeitos das mudanças econômicas e políticas na França, Irlanda, e Escócia, Marx realçou a cumplicidade dos governos e dos militares na coerção

de camponeses e pequenos proprietários para a migração, através de movimentos de cercamentos (*enclosures*), autorização de partida e assistência estatal aos movimentos de emigração. (Cf. SASAKI& ASSIS, 2000)

Durkheim reconhecia claramente a migração como um dos fatores de quebra das comunidades tradicionais mantidas juntas pelos laços de solidariedade mecânica. A transição para a solidariedade orgânica, baseada numa divisão social de trabalho e interdependência econômica, era frequentemente acompanhada pela anomia, ou o colapso do sistema de valores comuns, que resultava em desintegração social, que, por sua vez, poderia levar a consequências patológicas. Tais consequências incluíam crime, suicídio e conflito de grupo. (Cf. SASAKI& ASSIS, 2000)

De acordo com Sasaki & Assis (2000), Max Weber percebia a migração de forma menos definida. Como Marx e Durkheim, Weber estava concentrado nas consequências da industrialização e crescimento do capitalismo. Ele estava impressionado com os efeitos desintegradores e notava a importância da religião, particularmente pelo que chamou de 'ética protestante', a qual reconhecia como condição necessária para acumulação de capital e para impor um código de disciplina sobre a força de trabalho. Weber dizia que a migração era um fator incidental, criando novas classes sociais e grupos de status étnicos.

Para Malthus, Marx, Durkheim e Weber, segundo Sasaki & Assis (2000), a migração era analisada como consequência do desenvolvimento do capitalismo, que, por sua vez, dava-se através da industrialização, urbanização e mobilidade populacional. Ou seja, a migração era uma preocupação secundária para estes autores, naquele contexto.

Sasaki & Assis (2000) afirmam que, no início do século XX, os sociólogos americanos foram levados a colocar a migração como um problema, dada à crescente mobilidade populacional da Europa para os países do Novo Mundo, particularmente os Estados Unidos. Essa mobilidade, decorrente do crescimento populacional e das crises econômicas naqueles países, gerou um intenso debate político nos Estados Unidos, sobretudo tendo em vista a preocupação emergente nesse país com a constituição da sociedade frente à presença de imigrantes, debate este que ainda hoje é bastante polêmico.

O estudo pioneiro dentro dessa abordagem, a obra de Thomas & Znaniecki (1918, *apud* SASAKI & ASSIS, 2000), *The Polish Peasant in Europe and America*, influenciou fortemente os estudos posteriores de migração. Esta obra é considerada importante por que, embora tratasse de um objeto específico

– os cerca de dois milhões de poloneses que migraram para a América entre 1880 e 1910 – também demonstrou como o processo de migração quebrava os laços de solidariedade, particularmente o sistema familiar. Os estudos influenciaram o surgimento da sociologia urbana e da sociologia do desvio, temas retomados pela Escola de Chicago.

A Escola de Chicago desenvolveu as análises de Thomas & Znaniecki em várias direções. O foco destas análises estava nos processos de adaptação, aculturação e assimilação dos grupos imigrantes dentro da sociedade americana. Estes teóricos acreditavam que ocorreria uma completa assimilação estrutural e cultural, embora não fosse claro se isso envolveria a adoção de valores anglo-americanos. O termo *melting pot,* segundo Sasaki & Assis (2000), passaria a se referir a esse processo de assimilação e/ou americanização dos imigrantes, não implicando, no entanto, no total abandono de seus valores e modo de vida, mas sim em tornarem-se grupos cada vez mais amplos e inclusivos.

Ao longo dos anos 50, como uma das consequências das transformações políticas e econômicas do período pós-guerra, ocorreu uma reconfiguração dos fluxos migratórios internacionais. Novos grupos migrantes, tais como latino-americanos, asiáticos e outros, entraram no *melting pot* e evidenciaram a persistência dos grupos étnicos, o que colocou em questão os pressupostos assimilacionistas. A partir dos anos 60, os estudos realizados podem ser caracterizados, segundo Poutignat & Streiff-Fenart (1998 *apud* SASAKI & ASSIS, 2000), como *revival* étnico e expressaram a crise das análises baseadas nos princípios da modernização.

Uma outra contribuição teórica é a compreensão da migração a partir de estudos da sociologia e economia nos Estados Unidos, com ênfase na estratificação e divisão ou segmentação do mercado de trabalho nas sociedades industriais avançadas.

Migração Feminina

Historicamente a imigração guineense tem se constituído como um fenômeno que atinge predominantemente os homens. Apenas recentemente tem crescido o número de mulheres emigrantes, o que parece indicar algumas transformações importantes na estrutura da emigração na sociedade guineense. No entanto, o número de emigrantes do sexo masculino ainda é muito superior, apresentando um impacto no país. (DIAS, 2000)

A literatura existente sobre as migrações femininas nas ciências sociais é enorme, sobretudo a partir dos anos 80, que é quando se começa a trabalhar no sentido de buscar as causas específicas da mobilidade das mulheres e as consequências disto em seu *status* social e econômico. (PUERTA & MASDEU, 2007)

Concretamente, de acordo com Puerta & Masdeu (2007), é a partir dos trabalhos de Annie Phizacklea (1983 *apud* PUERTA & MASDEU, 2007) e Mirjana Morokvasik (1983, 1984 *apud* PUERTA & MASDEU, 2007) que as mulheres migrantes são analisadas como sujeitos independentes e não tanto a partir da perspectiva da mobilidade masculina. O aumento, em número e qualidade, dos estudos sobre migrações nos anos 90 e até mesmo na atualidade, nos informa não só o caráter cada vez mais feminizado dos fluxos migratórios, como também o aumento do número de mulheres que se deslocam de maneira autônoma e independente, ao mesmo tempo, por outro lado, que se evidenciam as diferentes motivações dos homens e das mulheres, ou seja, o fato de que uns e outras têm projetos migratórios distintos.

Começam, segundo Puerta & Masdeu (2007), a generalizar-se os estudos que têm em conta a perspectiva transnacional que, no caso das mulheres, se centra nas famílias transnacionais, amplamente trabalhadas, entre outros, por Claudia Pedone (2006 apud PUERTA & MASDEU, 2007), em seu protagonismo como iniciadoras de redes migratórias e, em geral, se trabalha a análise de desenvolvimento das chamadas instituições de imigração, organizações e agências que operam no negócio da migração.

Puerta & Masdeu (2007) afirmam que a experiência diferenciada do processo migratório das mulheres em relação aos homens se centra em vários

fatores: 1) a existência de um marcado sistema patriarcal que explica as restrições morais da mobilidade feminina, porque também é um impulso precisamente para libertar-se destas restrições; 2) a existência de determinadas condições laborais, como por exemplo a divisão do trabalho em função do gênero, que fomenta a ocupação das mulheres em determinados setores demandados nos países de destino (trabalho doméstico, assistência e prostituição) ou as precárias oportunidades de desenvolvimento profissional de que dispõem em seus países de origem; 3) e a experiência estigmatizada da mulher no âmbito doméstico caracterizada pela existência de acentuadas relações desiguais de poder e a situação da parte subordinada das mesmas.

Metodologia

O material aqui analisado foi coletado através de entrevistas (com questões abertas e fechadas) com as estudantes guineenses na UNILAB.

A escolha das entrevistadas não foi aleatória. Tivemos o cuidado de entrevistar estudantes de diversos cursos, diversas origens etnolinguísticas e regionais. Em se tratando de estudantes, procuramos respeitar as que alegaram não ter tempo de nos atender porque tinham provas ou por outros motivos.

No total foram realizadas quinze entrevistas (15), numa média de duas horas por entrevista. As entrevistas ocorreram nas casas das interlocutoras e na universidade. As entrevistas foram armazenadas em um gravador, com o consentimento das interlocutoras e posteriormente transcritas.

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

Através da internet, baixamos livros, teses, dissertações, artigos, de dentro e fora do Brasil, que forem indispensáveis para a análise dos dados, sendo que o estudo teve como base fontes primárias.

Projetamos quatro etapas de trabalho, sendo a primeira uma revisão bibliográfica, a segunda, a construção dos elementos de pesquisa (pesquisa de campo), a terceira, a análise do material coletado e a quarta a redação do trabalho final.

Este trabalho compõe-se de três partes: uma introdução, quatro capítulos e uma conclusão.

A introdução inclui aspectos metodológicos que direcionaram a pesquisa, os elementos que justificam nosso estudo e a contextualização teórica.

O primeiro capítulo, “Guiné Bissau e UNILAB”, é uma breve consideração sobre os aspectos geográficos, socioeconômicos, educacionais e culturais, bem como uma breve contextualização da UNILAB no âmbito da internacionalização do ensino superior no Brasil.

No segundo capítulo, “Sociabilidade, convivência e redes sociais” a questão das redes sociais - e seu significado – recebeu uma atenção especial. Procuramos compreender como essas redes se organizam, suas estratégias, desde o país de emigração (Guiné Bissau) – no momento do afastamento do ambiente familiar - até o país de imigração (Brasil).

No terceiro capítulo, “Identidades, coexistência e representações interétnicas” a problemática ‘racismo’ recebeu uma atenção especial não só por ser um tema com uma bibliografia vasta, como também pelos vários e ricos fatos que as interlocutoras trouxeram à tona no decorrer das entrevistas. Contudo, o preconceito racial é apontado como a principal causa do mal-estar de nossas interlocutoras em terras brasileiras.

No quarto, “Estudar na UNILAB: projetos de vida e campo de possibilidades”, nosso interesse foi saber quais eram os projetos de vida dessas estudantes antes de sua vinda ao Brasil. A pesquisa nos indicou que os projetos de vida de muitas dessas estudantes estavam mais atrelados à família, mesmo que umas chegassem a afirmar que suas trajetórias e seus projetos de vida eram

individuais. Existe uma circularidade, um campo de possibilidades e uma dimensão cultural nesses projetos.

Na parte final do TCC apresentamos as reflexões conclusivas que incidem num conjunto de considerações, sínteses, resultados, preocupações e limitações aferidos ao longo da investigação realizada e à luz do quadro conceitual apresentado e discutido.

Seguem-se as referências bibliográficas, que podem ser úteis aos leitores interessados em aprofundar esta temática ou desejosos de conhecer pormenores do estudo de determinado autor.

CAPÍTULO I: GUINÉ-BISSAU E UNILAB

I.I Guiné-Bissau: o país da emigração

I.1.I Localização geográfica

A Guiné Bissau, oficialmente República da Guiné-Bissau, é um estado de democracia constitucional, localiza-se na costa ocidental da África, com uma superfície de 36.125 km2[1], conta com cerca de 350 quilômetros de costa marítima. Tem fronteira com Senegal ao norte, a leste e a sudeste com a República da Guiné-Conacry e ao sul e a oeste com o Oceano Atlântico.

O país é constituído, além da parte continental, pela parte insular, composta pelos arquipélagos dos Bijagós com 88 ilhas[2] e no seu território continental, por uma baixa zona plana estendendo-se até à planície do Senegal, com vários rios, dentre os quais se destacam: Cacheu, Buba, Geba, Mansoa e Corubal. (SEMEDO, 2005, p.19; MANÉ, 2006).

O clima é tropical, húmido e quente, com duas estações, a seca e a das chuvas. A primeira estende-se sensivelmente de dezembro a abril. As chuvas se iniciam habitualmente em meados de maio, indo até outubro (PINTO, 2009, p.12). A média anual de temperatura é de 30°[3].

A Guiné-Bissau está dividida em três províncias (Norte, Sul e Leste), oito (08) regiões administrativas (Bafatá, Gabú, Oio, Cacheu, Tombali, Quinara, Biombo e Bolama Bijagós) que fazem parte do território continental, contando com o setor autônomo de Bissau (capital do país) e trinta e sete (37) setores[4], constituídos por seções, compostas por aldeias; 31% da população vive na

---

[1]A superfície continental consiste numa parte costeira semipantanosa e numa zona plana com poucas elevações e muitos rios, canais, entre quais o Cacheu, o Mansôa e o Geba, que percorrem o território e são as melhores vias de penetração no interior do país. Terras baixas e litorais bastante recortados sujeitos a alagamentos quando chove.

[2] Dessas 88 ilhas, apenas 21 são habitadas. Fonte: <Inforbijagos.blogspot.com>.

[3]As condições climáticas da Guiné-Bissau são favoráveis à vegetação e à agricultura, favorecendo a produção de arroz, feijão, milho e mancarra (amendoim), um dos maiores produtos de subsistência que o país produz. O setor agrícola depende muito das condições climáticas do ano em curso.

[4] Setor equivale a município.

capital Bissau. As principais cidades do país são: Bissau (a capital, que fica no setor autônomo de Bissau), Bafatá (Bafatá), Gabú (Gabú), Bissorã (Oio), Bolama (Bolama - Bijagós), Canchungo (Cacheu), Catió (Tombali), Buba (Quinara).

A população é de aproximadamente 1,7 milhão de habitantes, dividida em aproximadamente trinta (30) grupos etnolinguísticos, entre eles: balantas (30%, vivem na região costeira do sul), fulas (20%, concentrados no leste do território), manjacos (14%, ocupam as áreas costeiras do centro e norte), mandingas (13%), papéis (7%), mancanhas, beafadas, bijagós, felupes, cassangas, banhus, baiotes, sussos, saracolés, balantas-mané e nalus, entre outros. Os brancos[5] e mestiços e/ou mulatos, com ascendência mista de portugueses, guineenses nativos e cabo-verdianos, são menos de 2%.

Carlos Lopes (1982) considera que a luta armada provocou muito poucas alterações nos hábitos das etnias da Guiné-Bissau, embora tenha trazido inúmeras inovações. Pinto (2009, p.17), porém, salienta que essas inovações implementadas durante a luta prolongaram-se ou tiveram reflexos *a posteriori*, principalmente na convivência social entre as diferentes etnias.

O período da luta de libertação promoveu também o incremento do crioulo (*kriyol*) como língua franca e a sua importância na prossecução da luta pela independência. Esta expansão do crioulo é, de acordo com Pinto (2009, p.17), uma mudança significativa nos hábitos intra e interétnicos e, por outro lado, reflete não o nascimento, mas um renascimento (após uma perturbação durante o período da colonização efetiva) associado a uma significativa colaboração interétnica. Pinto (2009, p.17) afirma que é provável que em nenhuma outra luta pela autodeterminação na África, tenha participado, em colaboração, tal diversidade de etnias como no caso da Guiné-Bissau. A proximidade revelada neste período pode ser parte da explicação para a convivência pacífica que se verifica em Bissau, onde estão presentes todas as etnias, convivendo em total proximidade, desde a independência. Mas há que reconhecer que a convivência pacífica é claramente transformada em equilíbrio sensível quando está em causa a luta pelo poder. (CÁ, 2009; PINTO, 2009; SEMEDO, 2011)

Hoje, em qualquer aldeia da Guiné-Bissau, sempre que alguém chega, tem uma ou mais pessoas que falam ou entendem o crioulo, diferentemente do

[5]Em 1950 viviam apenas 2263 brancos na Guiné portuguesa. (PINTO, 2009, p13).

português - falado por cerca de 11% da população -, que é considerado língua oficial, mas que, na prática, só é falado nas escolas, ou melhor, nas ‘salas de aula’, em alguns ‘departamentos’ e também é utilizada na comunicação com estrangeiros que se encontrem no país. Devido à falta da prática do português, muitos jovens, principalmente os da nova geração, estão cada vez mais com maior dificuldade de falar a língua, no dia a dia, a língua portuguesa é substituída pelo crioulo.

A maioria da sua população encontra-se no campo e vive da prática da agricultura de subsistência. O país produz e exporta, por ano, 135. 500 toneladas de castanha de caju, o que rende 60 milhões de dólares por ano, dependendo da conjuntura econômica mundial. No continente africano, situa-se na terceira posição no ranking dos países produtores de castanha de caju e sexta a nível mundial. (DENARP II, 2011, p.78)

A agricultura representa 56% da economia da Guiné-Bissau. A indústria responsabiliza-se por 13% e os serviços contribuem com aproximadamente 31% de seu PIB. Além de responsabilizar-se pela geração da maior parte do PIB local, a agricultura é também o principal indutor de mão-de-obra, ocupando cerca de 80% da população economicamente ativa. A agricultura tem como principal atividade o cultivo da castanha de caju (o principal produto da pauta guineense) e o algodão. Citam-se também as culturas de arroz, milho, feijão, café, batatas e cana-de-açúcar, além de frutas tropicais. A criação de gado tem ganhado importância econômica. Autoridades governamentais locais já manifestaram preocupação no sentido de controlar a exploração dos vastos recursos florestais do país, que cobrem cerca da metade do território guineense.

A pesca também é outro segmento com grandes possibilidades econômicas, tendo sido firmado um acordo de pesca com a União Europeia (EU). A Guiné Bissau conta com reservas de bauxita e fosfato.

As prioridades do governo local concentram-se no desenvolvimento da infraestrutura e na inclusão social, por meio da geração de empregos e renda, na diversificação da economia e na exploração de novos recursos minerais. A renda *per capita* da Guiné-Bissau é de aproximadamente US$ 500.

Em 1997 a Guiné-Bissau passou a integrar a UEMOA (União Econômica e Monetária Oeste-Africana), adoptou o franco[6] CFA e o BCEAO (Banco Central dos Estados da África Ocidental) assumiu as funções do banco central.

O país tornou-se independente de Portugal em 24 de setembro de 1974, através da luta armada (1963-1974), levada a cabo pelo Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde, (PAIGC), liderado por Amílcar Cabral[7] e seus colegas.

A Guiné-Bissau, após a proclamação da independência em 1974, passou a ser dirigida por um regime de partido único do PAIGC (Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde). Com o início da década de 90 começaram as reformas com vista à democratização da vida política guineense, na sequência de pressões internas e internacionais. Iniciou-se um período de transição para o multipartidarismo e coube a "Nino" Vieira afirmar que as forças armadas se desligariam do PAIGC. A reforma constitucional de 1991 afirmou, além disto, o estabelecimento de uma economia de mercado livre. As eleições legislativas e presidenciais - as primeiras eleições pluripartidárias da Guiné-Bissau - anunciadas inicialmente para novembro de 1992, após consecutivos adiamentos, realizaram-se em 3 de julho de 1994. O PAIGC conquistou a maioria dos lugares na ANP (Assembleia Nacional Popular), mas a vitória de "Nino" só foi confirmada após novo sufrágio em 7 de agosto, uma vez que em Julho a sua maioria de votos não foi absoluta, obrigando a um segundo turno. (SUCUMA, 2013; PINTO, 2009, p.16)

Hoje a Guiné -Bissau é um país semipresidencialista, no qual o Presidente e o Primeiro Ministro são eleitos pelo sufrágio universal, este último, através do partido mais votado. O sistema político tem três grandes poderes: judiciário (Tribunais), legislativo (Assembleia Nacional Popular) e executivo (Governo). O Presidente da República é o primeiro magistrado da nação. Assim, a constituição do país lhe reserva o direito de demitir o Primeiro Ministro e dissolver a Assembleia Nacional Popular em caso de grave crise política.

---

[6]A moeda da Guiné-Bissau é o franco CFA, também usada por mais sete países da UEMOA (União Econômica e Monetária Oeste-Africana), que são: Benim, Burquina Faso, Costa do Marfim, Mali, Níger, Senegal e Togo.

[7]Amílcar Cabral, homem de excepcionais e incontestáveis qualidades políticas, ideológicas e de liderança, não chegaria a assistir ao triunfo da sua luta. Foi assassinado em janeiro de 1973 por dissidentes do partido (embora se especule relativamente aos verdadeiros estrategas da execução, é fato comprovado a sua consumação por guineenses). (PINTO, 2009, p.13)

Os principais recursos naturais do país são de apelo turístico, como os florestais, agropecuários, destacando-se o cultivo do arroz, mancarra (amendoim), castanha de caju, coconote (coco), algodão, frutas e gado bovino, apícolas e piscatórios, em vista da grande variedade de espécies de peixes, frutos do mar e camarões, além de caranguejos (Siri), abundantes nos rios do território e numa plataforma continental extensa. (PNUD-IDH, 2005)

Os recursos não explorados: petróleo, bauxita e fosfato, bem localizados, não existindo até o momento produções reais ou potenciais minerais ou energéticos de vulto, devido à falta de infraestrutura na área de exploração e capital. Segundo os dados do Instituto Nacional de Estatística e Censos (INEC, 2005), a população ativa, distribui-se em cerca de 82% pela agricultura e apenas 4% na indústria e 14% nos serviços (quase só administração pública central). Os principais parceiros comerciais são: Portugal, China, Espanha e Índia (59% das exportações da Guiné-Bissau, em 2000, foram para estes países), mas também se faz intercâmbio comercial com os países vizinhos.

Podemos classificar a produção agrícola em dois grupos de produtos: os destinados ao mercado interno que são o arroz, outros cereais, frutas e o óleo de palma (óleo de dendê) e os exportáveis: amendoim, coconote, algodão, madeira, peixe e recursos haliêuticos (frutos do mar), sementes de palma e castanha de caju.

Segundo os dados do Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento (IPAD (2004), 50% dos guineenses continua a manter a religião tradicional africana e/ou animista, o islamismo é seguido por cerca de 40% da população, enquanto que o cristianismo é seguido por 10% de guineenses. (IPAD, 2004)

Hoje a cidade de Bissau, que antes era a terra dos papéis, é uma autêntica mistura entre pessoas de todos as etnias que compõem a Guiné-Bissau, assim como dos imigrantes oriundos dos países vizinhos, entre outros. Isso faz com que a principal língua de comunicação em Bissau seja o crioulo.

A população da Guiné-Bissau é constituída por 34% da população urbana, a maior parte da população reside nas zonas rurais e centros semi-urbanos, onde vive 78% da população, apresentando uma taxa média de crescimento anual de 2,6% e uma taxa de fecundidade de 5,4 filhos por cada mulher, sendo a expectativa de vida ao nascer da população situada nos 44,5 anos, para os homens 46 anos e 51 anos para as mulheres. A mortalidade infantil é de

130/1000, o analfabetismo é de 58,8%. De acordo com dados de Inquérito Ligeiro para Avaliação da Pobreza (Sylla, 2002:5), observa-se a existência de um grande nível de pobreza nas zonas rurais e urbanas.

I.I.II Educação na Guiné-Bissau

De acordo com Semedo (2011), falar da educação na Guiné-Bissau, para a maioria dos guineenses, é falar de problemas que começam com a falta de salas de aulas, de professores qualificados e que terminam com uma alta taxa de repetência, de desistência. Ainda mais, falar de salários baixos e pagos com grande atraso. Assim, o que deveria ser um direito elementar, pois proporcionar o direito à educação à criança é básico, porquanto se trata de um alicerce para a participação do indivíduo no seu exercício da cidadania, passa a ser algo reservado aos que têm possibilidades econômicas e uma grande batalha para os que vivem no limiar da pobreza. Nas nossas zonas rurais, essas dificuldades acabam sendo maiores, porque se nos centros urbanos e semi-urbanos as dificuldades de acesso são grandes, no campo, elas são ainda maiores.

Na Guiné-Bissau, a falta de recursos para a educação apresenta-se como um dos grandes entraves ao seu desenvolvimento e sustentabilidade, tornando incerto o aperfeiçoamento do sistema educativo, porquanto o recurso alocado para a educação no Orçamento Geral do Estado vem baixando fortemente de ano para ano, sendo que entre 1987 e 1995 baixou de 15% para 10% e na previsão feita para 2006 estava em 7,5%. Esta proporção equivale a 0.9% do PIB, comparado com a média na África subsaariana que é de 4% do PIB, no mesmo período (entre 1987/95).

No que concerne às despesas de funcionamento do Ministério da Educação, a parcela correspondente ao ensino primário diminuiu de 67% para 48% entre 1983 e 1994. Em 1998 e 1999 a percentagem das despesas da educação em relação às despesas do Estado eram de 5,2% e 9,3% respectivamente. Desta parcela, em média, apenas 2,4% é alocada para a educação básica. Segundo Semedo (2011), a Guiné-Bissau conheceu, durante

a era colonial, o Estatuto do Indigenato que, dentre as várias restrições aos guineenses, interditava o acesso à escola aos indígenas, escola essa então reservada aos 'civilizados'. Este documento viria a ser revogado apenas em 1961.

Porém, as medidas restritivas retiradas do papel iriam continuar na prática sob outras formas de limitação do acesso à escola. E isso, no entender de Semedo (2011), está na origem da implantação tardia da escola na Guiné-Bissau, sendo disso testemunha a criação do primeiro liceu de Bissau em 1959, período em que muitos países africanos, embora alguns sob colonização, já estavam assistindo ao estabelecimento de escolas superiores e de formação profissional.

O Estado da Guiné-Bissau, tal como muitos países que fazem parte do Concerto das Nações, assinou, subscreveu e ratificou várias convenções e resoluções, entre as quais a da não discriminação da Mulher, a Declaração Mundial sobre Educação Para Todos e a Convenção sobre os Direitos da Criança, que ratificou pela Resolução 6/90, do Conselho de Estado, de 18 de Abril de 1990 e procedeu à revisão da sua constituição, estabelecendo no seu Art. 49 o direito e o dever da educação para todo cidadão, atribuindo ao Estado a responsabilidade de promover gradualmente a gratuidade e a igual possibilidade de todos os cidadãos terem acesso aos diversos graus de ensino, etc.

A Declaração de Política Educativa adotada pelo Governo, documento base do Plano Nacional de Ação/EPT, apresenta grandes linhas de intervenção, constituindo algumas delas uma inovação no sistema educativo, como é o caso da Educação e Proteção da Pequena Infância, em que prevalece a proteção, atendimento e desenvolvimento da pequena infância, uma política da qual, até a elaboração do PNA/EPT, o país não dispunha, tendo até esse momento trabalhado com programas *ad hoc*.

A gratuidade do ensino básico é assumida no documento como um meio de inclusão de todas as crianças, evitando que muitos pais e parentes deixem de enviar os seus filhos para a escola por falta de meios financeiros para o pagamento de taxas de matrícula e propinas.

A promoção da escolarização das raparigas (moças) tem uma grande ênfase neste documento, atendendo ao que se constata como uma grande disparidade na participação de meninos e meninas na escola. As meninas são as mais prejudicadas, pois são chamadas pelas mães para ajudarem nas tarefas caseiras, assim como nas atividades geradoras de rendimento, para o sustento da família. O casamento e a gravidez precoces são também fatores que não favorecem a participação de meninas na escola, acabando esse elemento por estar na origem da fraca participação da mulher na vida política e nas esferas de tomada de decisão. Portanto, preconiza-se a eliminação paulatina das disparidades entre os sexos no ensino primário e secundário.

A desigualdade de gênero mina a eficácia do discurso e das políticas de desenvolvimento de várias maneiras relevantes. Na África, de acordo com Phalane (2014), este debate mantém-se ainda na periferia da discussão política e da tomada de decisões, tanto no plano nacional, como no plano internacional. Por um lado, a relutância dos decisores políticos em lidar com esta questão advém do facto dela afetar as normas societais, as tradições culturais ou regionais. Por outro lado, essa relutância advém da negligência e ignorância, real ou dissimulada, da natureza das disparidades de gênero, se não mesmo da diferença relativa à importância do bem-estar das mulheres nas perspectivas de desenvolvimento dos países. A autora citada afirma que para as políticas de gênero e de desenvolvimento na África, é digno de nota que nenhuma das declarações africanas revela as verdadeiras causas da desigualdade, assentes, sobretudo numa divisão pelo gênero. Uma das gerações de direitos centra-se, principalmente, em questões como a saúde, a habitação, a educação e o serviço social em geral. Estes são aspectos do desenvolvimento que afetam as mulheres, bem mais adversamente do que os homens.

I.II A UNILAB no contexto da internacionalização da educação superior no Brasil

Historicamente, de acordo com Manolita Correia Lima & Fábio Betioli Contel (2009 *apud* SUBUHANA, 2014), tanto a educação quanto a internacionalização da educação superior no Brasil estão fortemente atreladas ao Estado (como instância definidora de políticas, responsável pelo financiamento e regulação) e à participação das universidades públicas e institutos de pesquisa por ele mantidos. Consequentemente, a concretização dos primeiros programas de cooperação internacional dependeu da criação das universidades e da vontade política dos governantes.

Ainda de acordo com os autores citados, estima-se que a inauguração da política de cooperação internacional no Brasil ocorreu nos anos 30, ocasião em que os governos federal e estadual criaram quatro 'universidades sucedidas': Universidade Federal do Rio de Janeiro (1920), Universidade Federal de Minas Gerais (1928), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1934) e Universidade de São Paulo (1934) (Rossato *apud* Lima & Contel, 2009). Desde então, convencidos de que as possibilidades de desenvolvimento de uma nação soberana também dependem de progressivos investimentos na formação de recursos humanos e no fomento da ciência e da tecnologia, o Governo brasileiro (no contexto de regimes democráticos ou não), por meio de ações combinadas entre os Ministérios da Educação (MEC), Relações Exteriores (MRE), Ciência e Tecnologia (MC&T) tem atuado como importante provedor do processo de internacionalização da educação, da ciência e da tecnologia (Ribeiro *apud* Lima & Contel, 2009).

Em 2008, o Governo Federal brasileiro divulgou a intenção de desenvolver uma ambiciosa política de internacionalização ativa (capaz de atrair acadêmicos internacionais), de caráter contra-hegemônico, com a criação de três universidades públicas federais (Universidade Federal da Integração Latino-americana - UNILA, Universidade Federal da Integração da Amazônia Continental - UNIAM e da Universidade Federal de Integração Luso-Afro-Brasileira - UNILAB), de natureza supra-nacional, comprometidas com a promoção da inclusão social e da integração regional por meio do conhecimento e da cooperação solidária (Informativo UNILA, 2008), que estariam integradas à

rede de universidades federais de educação superior da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES).

A Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), fundada em 2009 e sediada no município de Redenção (Ceará), é uma instituição brasileira de ensino superior que tem como missão institucional a formação de recursos humanos aptos para contribuir para a integração, ao nível da educação, do Brasil com os países da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP). Nesse contexto, a UNILAB fomenta o desenvolvimento regional e o intercâmbio cultural, científico e educacional do Brasil com os países lusófonos e, em particular, com o continente africano. Assentando em um projeto político-pedagógico inovador.

O objetivo da UNILAB é tornar-se a principal instituição de ensino superior no espaço da lusofonia, servindo, desta forma, de elemento agregador e integrador de toda a comunidade lusófona. Mais do que um projeto brasileiro para África e Timor-Leste, a UNILAB representa um projeto lusófono com a África e Timor-Leste. Em sua plenitude, a UNILAB acolherá cinco mil estudantes de graduação, mestrado e doutorado presenciais e terá corpo docente composto por 300 professores, sendo150 permanentes (efetivos) e 150 temporários (visitantes), preferencialmente nativos dos países da CPLP (Projeto de Lei n.3.891 de 2008).

A arquitetura da UNILAB está centrada nos seguintes princípios: a concepção pedagógica e a oferta educativa da UNILAB são moldadas pelos interesses e necessidades da população-alvo. Com esse objetivo, as áreas de intervenção já identificadas incluem: Ciências da Saúde, com ênfase na saúde coletiva; Ciências Agro-Veterinário-Florestais, com ênfase na produção e distribuição de alimentos; Formação de docentes, com ênfase na Educação Básica; Gestão e Contabilidade, com ênfase nas áreas Pública e Privada; e Petróleo, gás e energias renováveis; Ciências Sociais e Humanas, entre outras. Essas áreas foram definidas após estudos rigorosos e em diálogo com os parceiros estrangeiros da UNILAB. (Speller, s.d)

A UNILAB organiza a sua arquitetura acadêmica de forma a assegurar o regresso e permanência dos estudantes estrangeiros aos seus países de origem para que contribuam com o desenvolvimento local. Para que esse objetivo seja alcançado com sucesso, segundo Speller, a formação dos alunos é talhada pelas

realidades e necessidades locais, não obedecendo, exclusivamente, à especificidade da realidade brasileira. Acredita-se que a UNILAB ajudará a evitar, por conseguinte, o *braindrain (fuga de cérebros)*.

A UNILAB está sendo construída em rede e não está exclusivamente confinada à sua sede em Redenção. Acordos de cooperação são assinados com agências governamentais, universidades, institutos e outros organismos da sociedade civil dos países participantes de forma a criar uma rede logística e educativa de suporte.

A UNILAB assenta no princípio da integração e do multilateralismo, unindo países e continentes por meio da educação. Igualmente inovador é o fato da sede da UNILAB estar localizada na simbólica cidade de Redenção, o primeiro município a abolir a escravidão no Brasil. O município foi pioneiro na libertação dos escravos em janeiro de 1883, cinco anos antes da Lei Áurea (assinada em 13 de maio de 1888 pela princesa Isabel).

A UNILAB prioriza temas de interesse convergente, em áreas consideradas estratégicas para o desenvolvimento e a integração desta rede de países (Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné Bissau, Portugal, São Tomé e Príncipe e Timor Leste). Trabalha intensivamente a cooperação internacional, estabelecendo programas de intercâmbio acadêmico e solidário com os países parceiros. Nesta direção, investe na captação de um corpo docente, embora de maneira tímida, e discente oriundo dos países que formam a CPLP, na fixação de convênios temporários ou permanentes com instituições sediadas nos países da CPLP.

CAPÍTULO II. SOCIABILIDADE, CONVIVÊNCIA E REDES SOCIAIS

De acordo com Subuhana (2005), as questões chaves que os antropólogos tentam responder em suas análises sobre redes são: de que forma estão as relações sociais vinculadas umas com outras? Como se compara a situação em que duas pessoas em contato direto têm conhecidos comuns, com aquela situação em que têm diferentes conhecidos? Para dar conta da complexidade das redes de relações sociais das estudantes guineenses na UNILAB, o conceito de rede, de grande relevância nas ciências sociais, foi de extrema importância.

A análise de redes começou a ser objeto de vários trabalhos desde meados dos anos cinquenta, com os trabalhos de Barnes (1969; 1972), Bott (1971), Whitten e Wolfe (1973), Mitchell (1969; 1974), Aronson (1970), Boissevan & Mitchell (1973), Boissevain (1974) e Wolfe (1978), entre outros. (PAULA & BARRETO, 2011; SUBUHANA, 2005)

A análise de redes não seria apenas um instrumento de investigação urbana, segundo Hannerz (1980: 188) ela começou a ganhar importância graças ao interesse antropológico pelas sociedades complexas. O primeiro a empregar o termo ‘rede’ com um sentido mais específico foi John Barnes (1954 *apud* HANNERZ, 1980) em seu estudo sobre Bremnes, pequena comunidade norueguesa de pescadores e agropecuários. Barnes buscava descrever o sistema social em Bremnes (Hordaland/Noruega). Pensava que seria útil considerar Bremnes como composta por três campos sociais analiticamente separados: um deles era o sistema territorial; o segundo campo se baseava na pequena indústria; o terceiro era constituído pelo parentesco, pela amizade e pelas relações, com vínculos continuamente mutáveis e sem grupos estáveis ou coordenação global. Cada pessoa estava em contato com um número de outras pessoas, algumas das quais estavam em contato direto entre si e outras não estavam. Este último seria o tipo de campo para o qual Barnes propunha o termo ‘rede’.

O estudo de Elisabeth Bott (1971, apud SUBUHANA, 2015) refere-se a famílias urbanas inglesas, onde o termo ‘rede’ é usado para ilustrar a importância das ligações informais e dos grupos primários, presentes também nas grandes cidades, tornando-se uma crítica ao modelo estrutural-funcionalista, principalmente das ideias de Parsons que defendia a hipótese de isolamento da família na sociedade urbana. (PISELLI, 2003 apud PAULA & BARRETOo, 2011)

A discussão sobre as redes, desenvolvida por Bott, refere-se às redes de relações sociais baseadas no comportamento das pessoas. Assim, ela analisa as diferentes formas de interação no interior das famílias, bem como as relações aí estabelecidas.

Mas, segundo Paula & Barreto (2010), há variações e diferentes concepções de sentido para o termo. As formulações que acreditamos ser relevantes na elaboração deste capítulo são as de Barnes, cuja ideia de rede está relacionada a um campo social formado por relações entre as pessoas que são estabelecidas por critérios subjacentes ao campo social, como relações de vizinhança, parentesco ou amizade, bem como relações em que predominam vínculos continuamente mutáveis e sem grupos estáveis ou coordenação global. A respeito da ideia de rede, Barnes afirma:

> A imagem que tenho [de rede] é a de um conjunto de pontos, alguns dos quais estão unidos por linhas. Os pontos são pessoas ou, às vezes, grupos, e as linhas indicam que pessoa interatua com cada uma das outras. Podemos certamente pensar que todo o conjunto da vida social gera uma rede deste tipo. (BARNES, 1954 apud HANNERZ, 1980)

Ao buscar compreender de que maneira as nossas interlocutoras estabelecem as redes de relações entre si, com estudantes de outras nacionalidades e com a comunidade externa, acreditamos ser importante pensar nas formas de sociabilidade presentes em tais situações.

A questão da sociabilidade foi tratada por vários autores, sendo que o conceito foi originalmente criado por Georg Simmel (1858-1918), que posteriormente seria ressignificado por algumas correntes teóricas, das quais destacaremos aqui a discussão da Escola de Chicago, pioneira na prática

etnográfica voltada para o contexto urbano. De acordo com Simmel, a sociabilidade é:

> Um tipo ideal entendido como o social puro, forma lúdica arquetípica de toda socialização humana, sem quaisquer propósitos, interesses ou objetivos que a interação em si mesma, vivida em espécie de jogos, nos quais uma das grandes regras implícitas seria atuar como se fossem todos iguais. (SIMMEL apud PAULA & BARRETO, 2011)

Dessa maneira, as diversas formas de sociabilidade teriam ações de reciprocidade conscientes entre os indivíduos, pois na concepção de Simmel não há eventos que tenham significados intrínsecos ou fixos, estes emergem em interação com outros eventos. Outra contribuição de Simmel a respeito da sociabilidade inclui a modalidade de *conversação* como aponta Frúgoli (apud PAULA & BARRETO, 2011). É o meio pelo qual se mantém o vínculo social enquanto forma, ou seja, é através das trocas de palavras e por meio de regras de amabilidade e etiqueta que os sujeitos preservam a relação em curso. Mas essa relação possui traços de fragilidade e fluidez, podendo ser quebrada a qualquer momento.

Na concepção de diversos pesquisadores da Escola de Chicago, o conceito de sociabilidade seria resgatado de forma mais empírica, assim entendida como uma consideração dos modos, padrões e formas de relacionamento social concreto em contextos ou círculos de interação e convívio social (FRÚGOLI, 2007apud PAULA & BARRETO, 2011). Tal como propunha um dos principais nomes dessa Escola, Robert Park, a sociabilidade foi tomando contornos mais concretos – como a convivência, interação, socialização, assim como uma localização espacial mais precisa. Seguindo por este raciocínio, as ideias de Park sugeririam a reflexão sobre duas dimensões a partir das conexões entre cidades e sociabilidade: uma organização física e uma ordem moral, propondo-se a circunscrever espacialidades e territorialidades específicas onde tais relações teriam lugar (PARK, 1967 apud PAULA & BARRETO, 2011).

No caso aqui estudado, as formas de sociabilidades, convivência, redes sociais e seu significado tiveram atenção especial. A partir das entrevistas com as estudantes guineenses na UNILAB deu para perceber que são tecidas redes de afinidades resultantes da convivência em determinado meio social, como por exemplo os círculos de amizades e vizinhança, que cultivam ao se estabelecer

na Universidade. Vale ressaltar que estas estudantes já mantinham contatos com um ou mais conterrâneos que estudam na UNILAB e foi esse prévio conhecimento da instituição que as fez decidir escolher esta universidade e a cidade de Redenção/CE. Percebemos, assim, que estas jovens estrangeiras buscam interagir com atores que já apresentam certo tipo de convivência decorrente de experiências em comum, vividas anteriormente de forma presencial (*face to face*) ou mesmo virtuais, via redes sociais (*facebook, whatsapp, skype*, entre outros) e outros meios de comunicação de massa, como o telefone, por exemplo.

No caso especifico dos estudantes guineenses em geral, alguns fatores em comum contribuem para a maior interação entre eles: a questão da língua, pois sempre que estes se encontram em vários ambientes sociais é comum o uso do crioulo. Note-se que muitas das vezes estes estudantes se comunicam em crioulo da Guiné-Bissau, não se importando com a presença de pessoas de outras nacionalidades. Entretanto, isso não nos leva a afirmar que os estudantes guineenses formam uma colônia e/ou grupo fechado, afinal “os guineenses se dão [bem] com [pessoas] de todas as nacionalidades” (Domingas).

Em termos de residência, há aquelas que preferem morar com pessoas da mesma nacionalidade, não importando o sexo, mas há aquelas que optam dividir a casa com pessoas de outras nacionalidades. Contudo, umas chegaram a afirmar que por vontade própria “nunca moraria[m] com [pessoas de] outra[s] nacionalidade[s]” (Maria). Essas opções têm suas vantagens e desvantagens, sendo que a privacidade foi a que mais apareceu nas falas das nossas entrevistadas, a exemplo da Maria que diz: “Sempre morei com meninas porque é melhor por questão da privacidade [...]”

> Moro com um menino [...]. Não vejo a diferença de morar com pessoas de outra nacionalidade, cheguei a morar com timorense, e acho que não tem muita diferença. (FATUMATA)

> Bem eu já morei com meninos e meninas, entretanto sei quais as vantagens de morar com um ou outro. A vantagem de morar só entre meninas é que vocês compartilham os trabalhos [domésticos] e as ideias, enquanto que com os homens não; e a vantagem de morar com meninos é que esses nunca vão querer saber da tua vida. (PONU)

A Domingas, uma das nossas entrevistas, por exemplo, disse que prefere morar com pessoas da mesma nacionalidade por se sentir mais à vontade e por reconhecer que em certos casos as diferenças culturais induzem às atitudes de preconceito e discriminação. O mesmo raciocínio é compartilhado pela Maria, que diz:

> Morar com um guineense eu acho melhor porque a gente tem a mesma cultura e mesma língua [crioulo] e isso facilita muito tanto na diversão assim como na vida pessoal. (MARIA)

Durante a pesquisa foi possível notar a preservação dos laços familiares, havendo casos de estudantes que moram com seus parentes e afins, como irmãos e primos, por exemplo.

Entre as entrevistadas, há aquelas que já são mães, sendo que muitas delas tiveram filhos no Brasil, há também casos de estudantes que deixaram filhos no país de origem, como é o caso da Maria, que tem "filhos gêmeos em Guiné", sob a responsabilidade da mãe. Um caso similar foi observado por Lobo (2006) em sua pesquisa em Boa Vista/Cabo Verde.

Praticamente todas as estudantes que se tornam mães no Brasil acabam morando com os filhos. Durante a pesquisa notamos que nenhuma delas mora com o companheiro (namorado, noivo, marido ou apenas pai da criança), mas é comum ouvir das entrevistadas que os mesmos estão sempre presentes. O namorado de uma das nossas interlocutoras mora na França e o casal se comunica via redes sociais.

Mesmo sendo recorrente ouvir de nossas entrevistadas que preferem morar sozinhas, com parentes ou com colegas da universidade, em geral elas sonham em constituir família, ou seja, em se casar com os atuais parceiros.

> Nunca pensei em morar mais com outra pessoa, mas caso eu venha a deixar de residir com o Aladje [irmão] vou morar com o meu marido e filho porque até lá eu já estarei casada. (FATUMATA)

Umas chegaram a afirmar que “as pessoas moram sós por privacidade, para poderem ter mais liberdade e às vezes até para experimentar a nova vida” (Serena).

Durante a pesquisa notamos que algumas entrevistadas, mesmo sendo mulheres, não tinham o hábito de se ocupar de atividades domésticas, como lavar, cozinhar, por exemplo, algo que elas fazem frequentemente hoje, seja morando sozinhas, ou com outras pessoas, não impontando o sexo. A Maria afirma: “Se eu morasse com um menino a gente ia dividir certos trabalhos domésticos, tipo lavar louça e arrumar a casa.” (Maria)

> [Em Bissau] tínhamos uma lavandeira, só que a minha tia não deixava colocar as minhas roupas para lavar, dizendo que eu tinha que aprender a lavar as minhas coisas, porque um dia não teria essa pessoa para fazer o mesmo, mas eu não entendia isso, pensava até que ela não gostava de mim, por isso queria sempre me ver trabalhando, só entendi quando cheguei aqui e comecei a cuidar de mim mesma, e faço mais do que fazia antes. (FATUMATA)

> Agora me sinto mais madura, porque em Guiné eu não sabia o que era pagar aluguel e cuidar da casa, mas agora cuido e faço tudo [...]. (DOMINGAS)

As falas da Fatumata e da Domingas deixam evidente que o afastamento do ambiente familiar torna as pessoas responsáveis por si mesmas, passando a fazer algo que antes era negligenciado.

Quando inquiridas sobre as relações estabelecidas entre guineenses e o(a)s brasileiro(a)s (colegas ou não) duas das nossas entrevistadas afirmaram que existe “preconceito”, atitude essa “mais presente dentro da universidade do que na rua” (Maria).

> [...] Do meu ponto de vista acho que os guineenses são [...] humildes e interagem facilmente com [pessoas de] outras nacionalidades. Em geral os guineenses são os que mais se integram com outros, são acolhedores e têm mais afinidade com angolanos e timorenses. (PONU).

> A relação dos guineenses com brasileiros é um pouco difícil de se falar [...]. Acho que os guineenses têm mais afinidade com os angolanos. (SUZETE)

A partir das falas da Ponu e da Suzete podemos afirmar que o(a)s estudantes guineenses estabelecem redes de relações com guineenses (dentro e fora do Brasil) e com pessoas de outras nacionalidades (dentro e fora da universidade). É nesse sentido que Barnes (1954: 43 apud Hannerz, 1980) fala de redes como um conjunto de pontos unidos por linhas e aqui as linhas seriam os afins, colegas, vizinhos, parentes e amigos que fazem a intermediação da interação entre as nossas interlocutoras e outros ambientes e/ou círculos sociais.

II.I Relações conjugais e dinâmicas familiares no contexto da emigração estudantil

Os guineenses que estudam na UNILAB, quando procuram suas parceiras para ficar[8], namorar ou casar não dão muita importância a fatores como raça, religião, etnia, ou origem socioeconômica, sendo recorrentes namoros entre os meninos guineenses e as brasileiras. Não tem sido comum encontrar as guineenses namorando brasileiros. As guineenses preferem o compatriota e "isso acontece [...] porque as mulheres tentam preservar as raízes, isto é, os hábitos e costumes guineenses" (Domingas). Durante a nossa estadia na UNILAB foi possível observar que as guineenses, em certos momentos, podem até namorar estrangeiros de outras nacionalidades africanas (angolanos, cabo-verdianos, moçambicanos, santomenses). Situação semelhante foi observada por Marnia Belhadj (2000) em seu estudo sobre as filhas de pais magrebinos e por

[8] Ficar: Namorar sem compromisso, durante um curto espaço de tempo, às vezes por uma noite. Cf. AURÉLIO: Novo Aurélio. O dicionário da língua portuguesa, 2000.

Subuhana (2005) em seu trabalho sobre os estudantes moçambicanos no Rio de Janeiro. Nos trabalhos citados, os autores descobrem que as escolhas matrimoniais, sobretudo no caso das mulheres, não passavam de um ajuste entre aspirações pessoais e expectativas familiares.

A vantagem de namorar pessoas da mesma nacionalidade, de acordo com as nossas entrevistadas, é facilitar a formação da família e a posterior "segurança dos filhos" (Ponu), futuramente, visto que durante o curso a expectativa do retorno é sempre presente. A questão cultural também pesa no momento da escolha.

Nem todos os parceiros (namorados, noivos e esposos) de nossas entrevistadas moram no Brasil. Uns estão na Guiné-Bissau, ou mesmo noutros países, como na França, por exemplo.

> Em Guiné não tenho ninguém, só em França e isso influencia muito nos meus estudos, porque há momentos em que preciso partilhar [alguns] problemas. Nesse momento ficou mais difícil, já que tenho uma filha, mas mesmo assim consigo administrar esse relacionamento. (SUZETE)

A fala da Suzete nos leva a afirmar que o maior desafio dessas guineenses tem sido saber administrar esses relacionamentos amorosos à distância, muitas vezes via redes sociais (*facebook, whatsapp, messenger*, entre outros), o que em certos casos interfere negativamente nos estudos. Por outro lado, esses parceiros podem ser úteis "nos momentos difíceis", enviando dinheiro para a parceira, por exemplo, mas não há como "partilhar os problemas [do dia-a-dia]." (Suzete).

Algumas entrevistadas encaram com seriedade os relacionamentos à distância, pois acreditam que ter um namorado, noivo ou esposo na Guiné pode fazer com que a estudante faça "de tudo para poder terminar o curso e voltar". O que leva essa população a ter receio nesses relacionamentos à distância é a falta de certeza de que o parceiro vá esperar seu retorno.

> Acho que as pessoas namoram com pessoas da mesma nacionalidade por questão cultural [...]. Estou conseguindo administrar esse relacionamento apesar de ser difícil. Às vezes eu penso besteira, acho que ele já tem outra namorada e isso está influenciando positivamente nos meus estudos, porque eu vou querer terminar os estudos bem rápido para poder voltar e ficar ao lado dele. É difícil pensar se ele vai me esperar ou não. (MARIA)

> Eu consigo equilibrar os estudos com o relacionamento porque o meu namorado é formado na minha área e ele acaba me ajudando com algumas explicações da matéria em caso de dúvidas. Constituir família cá é algo difícil porque é uma responsabilidade, tendo em conta que somos estudantes e isso traz muitas dificuldades. A vantagem é a dos parceiros se conhecerem antes do casamento. (FATUMATA)

> Eu tenho noivo em Guiné e isso influencia positivamente e negativamente. Positivo porque vou querer terminar rápido e voltar e negativo porque às vezes passa aquele sentimento e saudade e isso te faz ficar um momento sem estudar. Mas estou conseguindo administrar esse relacionamento, principalmente através dos meios de comunicação e estou conseguindo ficar longe dele e creio que ele também vai me esperar, apesar dos colegas dizerem que isso deve ser passado e já devo arranjar um outro namorado. (PONU)

> Eu acho a questão de namorar com alguém da mesma nacionalidade é preconceito**,** porque o que importa é o que você sente pela pessoa, mas para mim a prioridade é um guineense. Eu tinha um noivo em Guiné**,** mas infelizmente a distância não permitiu que continuássemos e agora estou com outra pessoa. (DOMINGAS)

Entretanto, a partir da análise dos dados coletados, deu para perceber que as redes sociais dessas jovens são bem amplas e diversificadas, não se restringindo a um grupo especifico. Durante a pesquisa foi possível observar que as nossas interlocutoras estabelecem redes de relações com estudantes oriundos do mesmo país, com estudantes dos PALOP (Angola, Cabo Verde, Moçambique, São Tomé e Príncipe), brasileiros, timorenses e com a comunidade externa. As redes sociais construídas por essa população seriam tal como apontado por Barnes (1972), construídas por vínculos, predominantemente mutáveis e instáveis, dada a condição de mobilidade em que se encontram.

CAPÍTULO III. IDENTIDADES, COEXISTÊNCIA E REPRESENTAÇÕES INTERÉTNICAS

De acordo com Subuhana (2005), pensar a categoria identidade não é algo novo, é uma questão que se coloca com o nascimento da modernidade (SANTOS, 1995 apud SUBUHANA, 2005) e se coloca para a antropologia como um estudo entre 'nós' e os 'outros'. Esta inclusive seria a base da separação disciplinar com a sociologia. A sociologia compreendia o estudo da própria cultura do pesquisador, o 'nós' e a antropologia o estudo do 'outro' constituído pelas 'sociedades primitivas' e pelos 'primitivos', muitas vezes designados como

'selvagens'. Os estudos iniciais da antropologia estão sempre debruçados sobre este 'outro' distante, retratado como portador de uma cultura diferente daquela do pesquisador, construída em bases epistemológicas bem diversas das culturas atuais.[9]O 'outro inicial' além de distante, segundo Subuhana (2005), era visto como um resíduo fossilizado de um passado da sociedade do pesquisador, a diversidade não era vista como uma resposta possível a questões semelhantes. O outro era um 'eu' passado ainda existente.[10]

Sem nos alongarmos na história do pensamento antropológico e suas diversas escolas, temos hoje uma antropologia que tem como objeto de estudo tanto as sociedades simples como as complexas; sociedades diferentes e distantes daquela do próprio pesquisador. E uma das questões norteadoras da análise interpretativa é a questão da identidade. (SANTOS, op. cit.)

A discussão da identidade tem ganhado importância nas últimas décadas, principalmente quando se refere às diferenças culturais. Não obstante, por muito tempo ela esteve atrelada à questão da identidade étnica. As discussões se iniciavam com a exposição do conceito, mas logo passavam à questão da etnicidade, o que é perfeitamente compreensível, pois até à segunda guerra mundial ainda era pertinente se falar em 'raça' e conceitos biológicos

[9] A antropologia "tendeu a apresentar uma fachada para o uso externo onde o interesse pelo exótico e distante, o penoso trabalho de campo e um certo tipo de bibliografia clássica constituíram as marcas de diferenciação". Gilberto Velho, 1980: 15.
[10] Cf. Da Matta, 1990; Mondlane, 1995; Mazula, 1995.

como criadores e fundamentais para o reconhecimento de uma determinada identidade (CUNHA, 1987).

Para Stuart Hall (1998, p. 38), a identidade é [...] algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento. Existe sempre algo 'imaginário' ou fantasiado sobre sua unidade. Ela permanece sempre incompleta, está sempre 'em processo', sempre sendo formada.

Rutherford (1990, p. 19-20), por sua vez, afirma que a identidade marca o encontro de nosso passado com as relações sociais, culturais e econômicas nas quais vivemos agora, "[...] a identidade é a interseção de nossas vidas cotidianas com as relações econômicas e políticas de subordinação e dominação."

Tomaz Tadeu da Silva (2004 apud SUBUHANA, 2005), por sua vez, diz que identidade, tal como diferença, constitui uma relação social. Isso significa que sua definição 'discursiva' e 'linguística' está sujeita a vetores de força e a relações de poder. Elas não são simplesmente definidas e sim impostas. Elas não convivem simplesmente lado a lado, em um campo sem hierarquias, uma vez que elas são disputadas.

O autor em questão enfatiza que onde existe diferenciação, ou seja, identidade e diferença, também está presente o poder. A diferenciação seria o processo central através do qual a identidade e a diferença produzir-se-iam. Haveria, segundo Silva, uma série de outros processos que traduziriam essa diferenciação, com ela guardando um estreito vínculo. As outras tantas marcas da presença do poder seriam: incluir/excluir ('estes pertencem, aquelas não'); demarcar fronteiras ('nós' e 'eles'); classificar ('bons e maus'; 'puros e impuros'; 'desenvolvidos e primitivos'; 'racionais e irracionais') ou normalizar ('nós somos normais; eles anormais').

Outrossim, afirma Silva, definir o mundo social entre 'nós' e 'eles' significa classificar. Isto pode ser entendido como "um ato de significação pelo qual dividimos e ordenamos o mundo social em grupos, em classes". Identidade e diferença estariam estreitamente relacionadas às formas pelas quais as classificações são produzidas e utilizadas pela sociedade. As classificações estariam sendo feitas sempre a partir do ponto de vista da identidade. Em outras

palavras, as classes nas quais o mundo social é dividido não são simplesmente agrupamentos simétricos. Silva diz que dividir e classificar significa neste caso também hierarquizar. Por outro lado, “deter o privilégio de classificar significa também deter o privilégio de atribuir diferentes valores aos grupos assim classificados”. (SILVA, op. cit. p. 82 apud SUBUHANA, 2015)

Maria Manuela Cunha (1985), por sua vez, diz que a identidade “é constituída de forma situacional e contrastiva”, ou seja, “ela constitui resposta política a uma conjuntura, resposta articulada com as outras identidades em jogo, com as quais forma um sistema. É uma estratégia das diferenças” (CUNHA, 1985: 206).

Cunha diz que nenhuma identidade é tão rígida e cristalizada, nenhuma é tão sólida que não possa ser questionada:

> Mesmo as identidades aparentemente mais sólidas, como a de mulher, homem, país africano, país latino-americano ou país europeu, escondem negociações de sentido, jogos de polissemia, choques de temporalidade em constante processo de transformação, responsáveis em última instância pela sucessão de configurações hermenêuticas que de época para época dão corpo e vida a tais identidades. Identidades são, pois, identificações em curso. Sabemos também que as identificações além de plurais, são dominadas pela obsessão da diferença e pela hierarquia das distinções. (SANTOS, 1995).

Discutir a questão da identidade é fundamental para entendermos a coexistência e as representações interétnicas do(a)s estudantes guineenses na UNILAB.

Um número considerável de nossas entrevistadas é originário da região de Cacheu, que fica no norte do país, porém todas elas nasceram na cidade de Bissau, capital do país.

Essas estudantes se identificam a partir de classificações distintas que se referem a distinções étnico-raciais, linguísticas que podem ou não se cruzar, como guineenses, fulas, mancanhas, manjacos, papéis, entre outros; são bilíngues e/ou multilingues, ou seja, falam português, francês, inglês, crioulo da Guiné-Bissau, fula, balanta, mancanha, manjaco, papel, entre outras línguas.

> Eu sou da etnia manjaca, religião católica e eu me identifico como uma guineense, seja em Guiné assim como no Brasil. Falo a língua manjaca e um pouco de papel e faço de tudo para respeitar a minha tradição. (MARIA)

> Sou da etnia mandjaca, mas não sei falar mandjaco e me identifico como uma guineense. (SUZETE)

> Sou mancanha da região de Cacheu, mas me identifico aqui como africana e guineense em algum momento. (MARIA)

III.I Etnicidade, gênero e educação

III.I.I Etnicidade

Hannerz (1980), fazendo uma síntese sobre a etnicidade, diz que ela seria um exemplo chave de atributo discriminador de papéis, “mas não se deve exagerar sua unicidade”. Em alguns sentidos a idade e o sexo operam de um modo semelhante. A etnicidade, segundo Hannerz, não se apresenta igual em todas as unidades sociais, e as categorizações étnicas tendem a ser as mais manipuláveis. Outros atributos discriminatórios seriam sexo, etnia, idade, região, entre outros.

Com Hannerz aprendemos que um atributo discriminatório de papéis (seja ele o sexo, idade, etnia e região) se difere de um local para outro. Ser jovem pode não significar o mesmo em Bissau/GB que no Maciço de Baturité/CE, ser mulher não é o mesmo em Guiné Bissau que no Brasil.

Manuela Borges (2010), defende ser necessário nos estudos sobre migrações, minorias étnicas e etnicidade não esquecer que os migrantes, por definição, são referenciados a duas sociedades, dois espaços, duas culturas no mínimo e não só a uma, pois geralmente nos estudos sobre as migrações, a sociedade de origem é esquecida ou analisada sumariamente, focalizando-se os estudos em referência à sociedade de acolhimento. Borges analisa o termo género como um princípio classificatório que atravessa o movimento migratório

e que, juntamente com outras categorias, como classe, geração e etnia, configura as oportunidades de mulheres e homens migrantes.

De acordo com Borges (2010), as experiências de homens e mulheres, enquanto migrantes diferem em grande medida, em consequência dos papéis, comportamentos e relações de género, que a sociedade sanciona e espera dos homens e mulheres, tanto no país de origem, como no país de destino. A autora citada sublinha que as mulheres não constituem um grupo homogêneo e uma perspectiva de gênero tem de levar em conta outras relações de poder, como a classe social, a etnicidade, o estatuto de cidadania, entre outras, que se intersectam, resultando que o impacto do gênero pode variar e mesmo ser contraditório, em diferentes grupos de mulheres.

Vale notar que em Guiné-Bissau as mulheres têm uma tradição de luta pela melhoria das condições, estatuto pessoal e dos filhos e não se assumem apenas como vítimas, desenvolvendo estratégias de resistência, nomeadamente através do ativismo associativo, seja nas associações formais ou informais como AMAE (Associação de Mulheres das Atividades Econômicas), ALAMUTA (Associação de Mulheres Camponesas), REMAMP-GB (Rede de Mulheres Africanas ex-Ministras e Parlamentares)

As falas de nossas interlocutoras nos habilitam a afirmar que um número considerável das estudantes guineenses na UNILAB preserva e em certos casos transmite a cultura de origem. A Fatumata, por exemplo, mesmo estando longe de casa, faz questão de respeitar a tradição, não fazendo coisas que não são permitidas na etnia fula, como usar roupa curta, por exemplo.

> Eu sou da etnia fula[...], não faço muitas coisas que não são permitidas na etnia fula**.** (FATUMATA)

> Sou mancanha da região de Cacheu, mas me identifico aqui como africana e guineense em algum momento, faço o possível para preservar a minha tradição e procuro ainda melhorar o meu conhecimento em relação ao assunto. (DOMINGAS)

III.I.II Gênero

A origem dos estudos de gênero pode ser creditada às lutas que se seguiram a diferentes movimentos sociais dos anos 60, de modo especial as mobilizações de 1968 ocorridas em vários países da Europa e nos Estados Unidos (Cf. SARTORI, 2008; SILVA, 2006; AMÂNCIO, 2003). Com efeito, nas lutas libertárias que eletrizaram corações e mentes no final dos anos 60, a participação das mulheres era intensa. Na mídia e mesmo em filmes e livros, esse período é fartamente descrito como os 'anos dourados' dos movimentos sociais. No entanto, as mulheres logo percebiam que essa participação em 'pé de igualdade' com os homens nas lutas sociais, não tinha correspondência na representação política. Nesse aspecto sua situação fica em segundo plano, pois

> Raramente elas eram chamadas a assumirem a liderança política: quando se tratava de falar em público ou ser escolhida como representante do grupo elas sempre eram esquecidas e cabia-lhes em geral o papel de secretárias e ajudantes de tarefas consideradas menos nobres como fazer faixas ou panfletar. (GROSSI, 1998, p.2 apud SARTORI, 2008)

Segundo Luca (2002), no continente africano, durante a presença européia, as africanas se rebelaram contra a destruição da ordem anterior, que lhes garantia certa autonomia. Acostumadas a uma relativa independência, a submissão do administrador branco foi percebida como uma dupla opressão e uma perda de direitos, sobretudo econômicos e sociais. Foi daí que começam a surgir líderes que defendiam o direito a mulher e a resistência anti-colonial. Foi sobretudo em contextos de extremo sofrimento em que as africanas demonstraram um maior compromisso, sobretudo durante as lutas armadas pela emancipação do domínio colonial. Países como Angola, Guiné Conacry, Moçambique, Zimbábue, entre outros integraram as mulheres em seus movimentos anti-coloniais.

Na Guiné-Bissau, a presença feminina contribuiu de forma eficaz no desenvolvimento do nacionalismo. No PAIGC, que desde o princípio se empenhou no combate contra a discriminação de género, durante a luta contra o colonialismo português existia o Destacamento Feminino, onde a mulher guineense sempre desempenhou um papel fundamental, ocupando cargos de

destaque dentro do movimento, a exemplo de Bwetna N'dubi, Canhe Na N`Tungue, Beatriz Cabral, Carmen Pereira[11], Ernestina Silá (Titina Silá), Francisca Pereira, Henriqueta Antónia da Silva Godinho Gomes, Lucette Andrade, Teodora Inácia Gomes, Teresa Badinca entre outras.

A categoria 'mulher' é uma construção social, mas eram visíveis as dificuldades teóricas para explicar a opressão das mulheres nas diferentes teias de relações sociais em que homens e mulheres cotidianamente convivem. Assim, por um lado, enquanto os estudos da condição feminina tinham a pretensão de homogeneizar todas as mulheres (desconsiderando as diferenças de classe, raça e idade), por outro, a ênfase dos estudos na problemática da mulher priorizava a questão de classe. Ambas as teorias demonstravam a falta de uma articulação das diferentes esferas em que se dá a opressão das mulheres. É nas limitações dessas teorias que surge o conceito de gênero enquanto categoria relacional, conceito que procurara articular as relações historicamente determinadas para além das diferenças de sexos, mas é sobretudo uma categoria que procura dar sentido às diferenças (SCOTT, 1990).

As primeiras disciplinas a introduzir o conceito de gênero foram a antropologia, a sociologia (OAKLEY, 1972 apud AMÂNCIO, 2003) e a psicologia (UNGER, 1979 apud AMÂNCIOo, 2003) e sua vertente médica, com o pesquisador John Money, em 1955, mas quem soube estabelecer amplamente a diferença entre sexo e gênero foi o psicólogo norte-americano Robert Stoller, no livro *"Sex and Gender"* ("Sexo e gênero"), publicado em 1968.[12] Para este autor, o que determina a identidade e o comportamento de gênero não é o sexo biológico, mas o fato de o indivíduo ter vivido desde o nascimento a experiência, ritos e costumes atribuídos a determinado gênero. Assim, 'sexo' está relacionado aos componentes biológicos, anatômicos e 'gênero' está ligado aos aspectos psicológicos, sociais e culturais. Ou seja, 'gênero' serve, portanto, para

[11] Foi a primeira mulher na presidência de um país na África e a única na história da Guiné-Bissau.

[12] Segundo Amâncio (2003), o considerar o sexo um construto a explicar, em vez de fator explicativo, o conceito de gênero correspondia, no plano teórico, ao propósito de colocar a questão das diferenças entre os sexos na agenda da investigação social, retirando-a do domínio da biologia, e orientava a sua análise para as condições históricas e sociais de produção das crenças e dos saberes sobre os sexos e de legitimação das divisões sociais baseadas no sexo. De contributo para a abertura de novos objetos de estudo, ou melhor, do retomar, em moldes, de uma velha questão, o conceito de gênero deu lugar, mais recentemente, a uma perspectiva crítica sobre a produção dos saberes em diversas disciplinas das ciências sociais.

determinar tudo que é social, cultural e historicamente determinado. (GROSSI, 1998 apud SARTORI, 2008)

Na teorização de Scott (1990), o gênero é considerado como uma forma primária de dar significado às relações do poder (mesmo que não seja a única), ou seja, é o campo primário, no interior, ou por meio do qual, o poder é articulado. Segundo essa teoria, os conceitos de gênero estruturam a percepção e a organização concreta e simbólica de toda a vida social. É exatamente nesse aspecto que está a importância desse conceito, pois ele coloca em evidência a maneira pela qual o poder é definido, estruturado e exercido. Nesse sentido, gênero, enquanto categoria de análise, possibilita diferenciações entre pessoas, coisas ou situações vivenciadas.

As relações entre homens e mulheres não são estanques, mas dinâmicas, constituindo-se o gênero como uma condição mutável e conjuntural. É o que nos faz lembrar a frase clássica de Simone de Beauvoir (1970) em "O segundo sexo: fatos e mitos" ("*Le deuxième sexe: les faits et les mythes"*): "não se nasce mulher, mas torna-se mulher". Esta condição também pode ser estendida para o gênero, ou seja, não se é masculino ou feminino, mas sim se está masculino ou feminino. Compreender que o masculino e o feminino estão permanentemente em mudança é entender que "em todas as sociedades do planeta o gênero está sendo todo o tempo ressignificado pelas interações concretas entre indivíduos do sexo masculino e feminino. Por isso diz-se que o gênero é mutável. (GROSSI, 1998, p.7 apud SARTORI, 2008)

Pensar gênero na perspectiva de que as identidades se constroem de forma relacional leva-nos a falar em 'relações de gênero', pois existe uma complementaridade entre o masculino e o feminino, necessária a essas relações (COSTA, 1992 apud SARTORI, 2008). Ao se adotar a ideia de que gênero é relacional e não identitário, considera-se que "gênero não se refere unicamente a homens e mulheres" (COSTA, 1996, p.185 apud SARTORI, 2008)

Autores como Barbieri (1992, apud SARTORI, 2008), Silva (2006) e Scott(1990) propõem que se faça uma distinção entre as diversas maneiras em que são empregados a categoria gênero e o conceito de gênero. Existe uma clara substituição da palavra 'sexo' por 'gênero' (por exemplo, nos estudos sobre demografia, mercado de trabalho, educação e epidemiologia) que não necessariamente passa por uma reflexão e crítica teórica metodológica. De

acordo com Scott (1990), a utilização recente mais comum de ‘gênero’ toma-o como sinônimo de ‘mulheres’ (como por exemplo: gênero e história, quando na realidade são estudos sobre mulheres). Para a autora, ‘gênero’ tem conotação mais objetiva e neutra do que ‘mulheres’, no sentido de que se ajusta mais à terminologia das ciências sociais, fazendo dessa forma uma dissociação entre a política (supostamente mais radical) e o feminino. Ao mesmo tempo que ‘história das mulheres’ dá visibilidade às mulheres enquanto sujeitos históricos, o termo ‘gênero’ apenas as inclui, sem as nomear, parecendo diminuir sua forte ameaça. Um outro aspecto que o termo ‘gênero’ permite, além da substituição do termo ‘mulheres’, é o fato de sua utilização sugerir que qualquer informação sobre as mulheres se refere necessariamente aos homens. Segundo essa interpretação, o estudo das mulheres, de maneira isolada, perpetua o mito de que apenas a experiência de um sexo tem visibilidade e que muito pouco tem a ver com a história do outro.

Mota-Ribeiro (2005) diz que verifica-se por vezes uma tendência perigosa para definir o gênero segundo padrões etnocêntricos e radicais, partindo do princípio de que ao falar de gênero feminino, considera-se que todas as mulheres são ocidentais, brancas, de classe média, quando na verdade o conceito não pode se generalizar. Segundo Mota-Ribeiro, as normas culturais variam muito de uma sociedade para outra, dentro de uma mesma sociedade, em diferentes contextos históricos e entre distintos grupos numa mesma sociedade. Se o gênero é culturalmente fundamentado, aquilo que significa ser mulher ou homem varia de cultura para cultura.

Questões de sexualidade e de gênero nas sociedades africanas têm sido muitas vezes enquadrados em vários discursos, locais e internacionais, que não reconhecem adequadamente as complexidades e especificidades da realidade das sociedades africanas. Gênero como categoria é de tal forma identificado com as mulheres e normalmente se parte do princípio de que os estudos de gênero devem se concentrar sobretudo em problemas das mulheres. (ADESINA, 2012; BERHO-COLLIER, 2007; CASIMIRO, 2000; MARTÌN & GARCIA, 2002; PHALANE, 2014; POTASH, 1992). Kolawole (2005) diz que o discurso dominante sobre o gênero na África é a questão da decodificação da feminilidade e da posição das mulheres de uma forma crítica. Segundo a autora citada, os conceitos de ‘mulher’, ‘gênero’ e ‘feminismo’, “estão sendo constantemente

interrogados e para muitas pessoas isto constitui um aspecto da busca de autoafirmação".

Isabel Casimiro (2000), por sua vez, afirma que a pesquisa realizada nas últimas três décadas sobre o continente Africano, permitiu um acumular de dados sobre os modelos de participação da mulher no casamento, na família e nas relações familiares, bem como as interrelações existentes entre os modelos participativos, os interesses e o poder, contribuindo, deste modo, para uma melhor compreensão da natureza da organização social e das relações de género. Os dados obtidos revelam, por exemplo, a complexa ação recíproca dos laços intergeracionais, conjugais e sanguíneos (POTASH 1992 apud CASIMIRO, 2000). Em muitas sociedades Africanas, segundo Casimiro, os laços económicos e emocionais mais importantes das mulheres e dos homens são de carácter intergeracional e não conjugal - entre as mulheres e os seus filhos e entre os homens e os seus pais, por exemplo.

Segundo Yannis Arvanitis (2014), na Guiné-Bissau as disparidades entre homens e mulheres no acesso às oportunidades de desenvolvimento do capital humano permanecem. No domínio da educação, se a taxa de matrícula das raparigas (moças) relativamente aos rapazes era de 93.2% em 2010, de acordo com os últimos dados disponíveis, a representação relativa das raparigas (moças) diminuiu significativamente no nível secundário (51%) devido aos índices de repetência e de abandono escolar superiores (57% contra 46% para os rapazes, de acordo com o Banco Mundial). Consequentemente, o índice de conclusão do ensino primário para os rapazes é superior em 15 pontos percentuais ao índice das moças. Vale notar que as moças não desistem da escola por terem piores resultados ou por repetirem muito mais vezes que os seus colegas do sexo masculino e sim por fatores alheios ao seu desempenho, fatores esses que têm se intensificado e que as afastam da escola desde a primeira classe, uma vez que a desistência não se verifica apenas nas classes de transição entre níveis de ensino, mas em todas as classes.

De uma maneira geral, as políticas e leis em vigor promovem a igualdade de gênero em diversos domínios (educação, acesso a cuidados de saúde). No entanto, segundo Arvanitis (2014), a sua aplicação é pouco efetiva, não só por causa de algumas disposições legais em contradição com o princípio da igualdade consagrado na constituição da Guiné-Bissau, mas também devido a

práticas tradicionais: por exemplo, casamentos prematuros, gravidez precoce, falta de oportunidades, referências, campo de possibilidades e ritos de iniciação feminina.[13]

A nível político e econômico, as mulheres têm pouca representatividade, seja na administração pública ou nos partidos políticos (deputados, membros do governo, etc.). Embora 51.9% das mulheres sejam consideradas como ativas, estas trabalham principalmente no setor informal e na agricultura de subsistência, que registram os menores índices de rentabilidade econômica. A concentração das mulheres nessas atividades explica-se, em grande parte, pelos seus baixos níveis de alfabetização e de educação.

As nossas entrevistadas são unânimes em reconhecer que o problema da educação escolar das meninas tem a ver com questões culturais, sociais, econômicas, religiosas, entre outros fatores. Vejamos o que elas dizem:

> Acho que o problema da educação tem a ver com questões culturais, porque para os nossos mais velhos o lugar da mulher é na cozinha. As meninas às vezes abandonam as aulas por vergonha, depois que se tornam mães [...]. (DOMINGAS)

> Eu acho o problema da educação das meninas na Guiné [Bissau] abrange tudo, por exemplo às vezes quando os pais não têm uma economia capaz de sustentar a escola de todos os seus filhos, de preferência mandam os homens em vez das mulheres. Aconteceu o mesmo comigo quando o meu tio queria me mandar para estudar uma pessoa lhe disse que não era bom, pois o lugar da mulher é na cozinha, [e o papel da mulher é ficar em casa] para cuidar dos filhos. (FATUMATA)

> O problema da educação das crianças para mim tem mais a ver com questões econômicas, [...] eu acho que as meninas desistem das aulas muitas das vezes por causa de casamento precoce [...], o que faz com que poucas meninas ingressem na faculdade. (MARIA)

Uma vez na UNILAB, a Maria se deparou com uma situação que lhe fez pensar que o número de vagas ofertadas para meninas fosse inferior que para

[13]Esses ritos de iniciação em alguns casos podem ou não incluir a mutilação genital, que continua afetando 45 % das mulheres), apesar de uma lei que criminaliza esta prática ter sido adotada em maio de 2011.

os meninos. Ou seja, a nossa interlocutora chegou “até a pensar que talvez [a UNILAB] precisasse mais de meninos do que de meninas.” (MARIA)

Concluindo, ‘gênero’ está na base de todo um sistema de relações que pode incluir o sexo, mas não é determinada pelo sexo, não determinando também diretamente a sexualidade. Procuramos desmistificar a ideia de que gênero está vinculado somente às questões da mulher. Procuramos, de outro modo, mostrar que gênero é uma construção social, que trata de relações de poder e hierarquia entre homens e mulheres, que pode mudar de acordo com as diferentes sociedades e culturas e mesmo na nossa própria sociedade. Gênero é, portanto, ‘apreendido’ e construído social e culturalmente, o que convencionamos chamar de masculino ou feminino.

III.III As relações raciais brasileiras interpretadas pelas guineenses que estudam na UNILAB

Para Adriano Maurício (1998), o senso comum brasileiro não permite que o ‘racismo’ seja uma realidade social tolerável. Significativo seria o fato de que

“qualquer queixa que alguém apresentar sobre o assunto dificilmente não será acompanhada por uma interjeição que os brasileiros sabem enunciar com uma desenvoltura característica: ‘que absurdo’[14]” (MAURÍCIO, 1998:10). E, segundo Maurício, mesmo os acusados dessa prática socialmente desaprovada se defendem, dizendo que jamais poderiam ser racistas, seja porque têm em sua própria família negros ou porque têm amigos negros ou mesmo uma empregada doméstica negra com quem compartilham a mesa na hora da refeição.

Mas se retoricamente o senso comum acha o preconceito e o racismo um absurdo, vê-se, como mostra Maurício, que a aparência física é central para a identificação ou classificação das pessoas nas rotinas da vida cotidiana.

[14] Essa característica a literatura especializada credita a Florestan Fernandes ter chamado de ‘preconceito de ter preconceito’.

O ‘preconceito de cor’ e/ou ‘preconceito racial’ é apontado como a principal causa do mal-estar de um número considerável dessas guineenses, nossas interlocutoras, no maciço de Batutité/Ceará. Muitas são as que dizem ter passado por situações constrangedoras pelo fato de terem uma tonalidade de pele escura (negras). São vários os ambientes sociais - como em ônibus, supermercados, dentro da universidade, sala de aula, lojas, entre outros - que obrigam essas estudantes a refletirem sobre a sua condição de ‘negra’. Esse mal-estar se dá porque vêm de um país que não tem a obsessão de definir um sistema de classificação – sejam elas identidades culturais, étnico-linguisticas, raciais, regionais, sexuais etc.

> Já sofri preconceito na sala de aula por ser negra, e isso acontece mais no primeiro trimestre da aula. Nos ônibus também isso acontece, por exemplo um brasileiro não consegue ficar perto de você achando que vai se sujar. (MARIA)

> Eu considero o Brasil como um país mestiço. [...] Às vezes o preconceito acontece mais nas lojas, isto é visível na forma de atender os clientes. Nota-se que os brancos são bem atendidos, por se achar que são ricos, diferentemente da forma de atender um negro principalmente quando é pobre. (FATUMATA)

> Num certo dia de prova na turma pedi a folha para a professora porque precisava de fazer rascunho e ela disse que não podia pegar. Passando uns minutos, uma brasileira pediu uma folha, a professora se levantou e pegou folha para ela. Isso me chocou bastante e pensei: “se eu fosse brasileira é claro que ela ia me deixar pegar a folha”, só que depois da aula a mesma professora veio conversar comigo dizendo que isso não era preconceito. (WINANA)

> Acho que o Brasil é um país racista sim, o exemplo claro é a forma como tratam os negros e é um país mestiço mas que não dá espaço aos negros. (PONU)

É difícil tirar conclusões sobre a problemática relações raciais e/ou interétnicas à brasileira. Essa dificuldade se dá porque, segundo Roberto Da Matta, “o racismo à brasileira tende a se manifestar de modo implícito, dando ou tirando negritude ou indianidade ou estrangeiridade de qualquer pessoa”. Tratar-

se-ia, como diria Oracy Nogueira (1955), de um sistema de preconceito no qual o contexto é determinante. O sistema racial brasileiro "é gradativo [...], contextual e relativamente eletivo. Pessoas ficam 'brancas' ou 'negras' de acordo com suas atitudes, sucesso e, sobretudo, relacionamento" (DA MATTA,1996: 7).

Milton Santos (2002) diz que "aqui não há racismo (à moda sul-africana ou americana) nem preconceito racial ou discriminação". O que existe no Brasil são "diferenças sociais e econômicas estruturais e seculares". No Brasil, onde a cidadania é, geralmente, mutilada, o caso dos negros é emblemático. Os interesses cristalizados, que produziram convicções escravocratas arraigadas, mantêm os estereótipos, que não ficam no limite do simbólico, incidindo sobre os demais aspectos das relações sociais. Na esfera pública, o corpo acaba por ter um peso maior do que o espírito na formação da socialidade e da sociabilidade.

A discussão da questão racial no Brasil, segundo Milton Santos, poderia partir de três dados de base: a corporeidade, a individualidade e a cidadania[15]. Com a verdadeira cidadania[16], "cada qual é o igual de todos os outros, e a força do indivíduo, seja ele quem for, iguala-se à força do Estado ou de outra qualquer forma de poder". De acordo com Milton Santos a questão racial, no Brasil, só terá solução a partir do momento em que forem tomadas medidas políticas objetivas que permitam que o negro tenha uma cidadania plena.

[15] A corporeidade implica dados objetivos, ainda que sua interpretação possa ser subjetiva; a individualidade inclui dados subjetivos, ainda que possam ser discutidos objetivamente. Segundo Milton Santos, a cidadania define-se teoricamente "por franquias políticas, de que se pode efetivamente dispor, acima e além da corporeidade e da individualidade, mas na prática brasileira ela se exerce em função da posição relativa de cada um na esfera social". (Cf. MILTON SANTOS, 2002:159).

[16] Para Milton Santos, o negro brasileiro, hoje, tem uma cidadania limitada.

CAPÍTULO IV. ESTUDAR NA UNILAB: PROJETOS DE VIDA E CAMPO DE POSSIBILIDADES

Neste capítulo o nosso objetivo é analisar os projetos de vida e o campo de possibilidades das estudantes guineenses na UNILAB. Em termos conceituais a noção do projeto de vida, assim como da sua objetividade e subjetividade, tem recebido pouca atenção por parte dos sociólogos, como bem reconheceu M.E. Leandro (2004). De acordo com Leandro, foram os filósofos como J-P. Sartre (1986), M. Merleau-Ponty (1971), E. Husserl, D. Christoss, entre outros que inicialmente se debruçaram sobre esta problemática.

O francês Jean Pierre Boutinet (2002), por sua vez, diz que o projeto é muito mais do que um simples conceito, mas trata-se de um regulador cultural e por isso mesmo demanda uma abordagem sócio-antropológica. Boutinet diz que é importante que se analise o lugar e as diferentes funções do projeto em uma determinada cultura e entre diferentes culturas, visto que se trata de uma referência simbólica significativa nas sociedades contemporâneas.

Independente do contexto ou área do conhecimento em que é utilizado, projeto está relacionado à projeção, à antecipação. Boutinet (2002) define projeto como uma antecipação justificada em experiências prévias. Um grande número das realizações que concretizam a experiência humana são anteriormente interiorizadas, refletidas, antecipadas e orientadas pelo mecanismo do projeto. Este evitará que o indivíduo se deleite na compulsão da repetição, esforçando-se para criar o inédito, um inédito que mantenha um secreto parentesco com a experiência já realizada do indivíduo, com sua história pessoal. É esse parentesco, essa conivência não confessa – porque dificilmente observável – que dará significação ao projeto. Nesse inédito que se busca conquistar por meio do projeto está implicado o desejo de mudança, de sair de uma determinada situação rumo à outra, em um futuro próximo ou distante, antecipando ações das mais simples às mais elaboradas.

Boutinet (2002) identifica quatro modos característicos de antecipação: as antecipações adaptativas, alocadas nas figuras de previsão e previdência; as antecipações cognitivas, manifestadas por meio de adivinhações e profecias; as antecipações imaginárias, manifestadas pelas utopias e ficção científica; e, por fim, as antecipações de tipo operatório, estas organizadas com vistas a objetivos, a alvos, à realização de desejos, a planos, a projetos propriamente ditos. O autor advoga que o uso das noções de projeto nas sociedades modernas, marcadas por uma cultura tecnológica, tem se intensificado em oposição ao que se podia perceber nas sociedades tradicionais.

A centralidade da categoria projeto para a condição humana também é apontada por Machado (2004) para quem nós, seres humanos, alimentamo-nos dos projetos que realizamos. Para ele, o projeto é o que vai nos permitir fugir aos determinismos e improvisos, organizando e planejando nossas ações futuras. Segundo Machado, os projetos de vida são carregados de valores, tanto individuais quanto dos grupos sociais nos quais vivemos.

Machado (*ibidem*) argumenta que os projetos apresentam alguns ingredientes fundamentais sem os quais não é possível seu entendimento. Assim, uma característica fundamental é a dimensão da novidade, a abertura para o novo. Ou seja, "se o futuro existe, mas já está totalmente determinado, também não se faz projeto." E ainda, o autor aponta outra característica essencial para o entendimento dessa categoria que é o caráter indelegável e intransferível da ação projetada, no sentido de que "não se pode projetar pelos outros." (p. 7). Por fim, é importante ter sempre em mente que falar em projeto é tomar como referência o futuro, visto que estamos falando de antecipação de ações. Nas palavras do autor, "não se faz projeto se não há futuro – ou não se acredita haver." (MACHADO, 2004, p. 6)

Como sinalizamos no primeiro parágrafo, neste capítulo o nosso objetivo é analisar os projetos de vida das guineenses. Nos interessa saber como são feitos e de que forma as nossas interlocutoras pensavam nos seus projetos de vida antes da vinda ao Brasil. A pesquisa nos indicou que os projetos destas guineenses estão mais atrelados à família, embora algumas cheguem a afirmar

que suas trajetórias e seus projetos de vida sejam individuais. Para muitas dessas estudantes, a família constitui o núcleo central e fonte de equilíbrio.

É importante frisar que nas tradições culturais africanas a idéia de coletividade é muito presente. Para um africano, "ser", é fundamentalmente "estar em relação com os outros" (TEMPELS, 1965). Com isso não queremos afirmar que em países de economia de mercado, como é o caso específico da Guiné-Bissau, não se faça presente o 'individualismo'. Ele existe, mas os resquícios das sociedades simples, com forte presença de tradições culturais étnicas, que por sua coalizão deram origem às soberanias atuais, acabam prevalecendo nas famílias, sejam elas nucleares ou alargadas. Como diria Elísio Macamo (2005), na África "todos [vivem] num contexto social moderno, mas na base de referências sociais tradicionais. É um contexto extremamente individualista, mas a [...] resposta a essa condição é a família e a comunidade".

Hoje, quando o diploma universitário vem se tornando o principal passaporte de construção do futuro das jovens gerações, as famílias se veem na obrigação de se mobilizar para ter um(a) 'doutor(a)' no seio da família, o que lhes permitirá aceder ou não a outra posição social. Vejamos o que dizem as nossas entrevistadas:

> Os meus projetos de vida foram pensados sozinha antes da minha vinda ao Brasil, porque sempre pretendi me formar, criar uma família e cuidar da minha mãe do jeito que ela cuidou de mim. (FATUMATA)

> O meu projeto de vida antes da vinda ao Brasil era estudar, constituir uma família e contribuir para o futuro do meu país, e tudo isso foi feito pensando em mim e minha família, porque eu sou de uma família pobre, então, eu sou a esperança de muitos dos meus familiares e parentes. (SUZETE)

> O meu projeto de vida é me formar e voltar ao meu país... Faço todos projetos pensando na minha família, e isso aumentou a partir do momento que tive um filho. (DOMINGAS)

> Os meus projetos de vida antes da vinda [ao Brasil] eram ter uma casa, família e poder cuidar deles. A escolha do curso foi opção minha, sem intervenção dos meus familiares. (MARIA)

Os trechos das entrevistas citadas nos possibilitam afirmar que os principais projetos de vida dessas guineenses são estudar, se formar, constituir família (casar e ter filhos), cuidar ou ajudar a família (simples e alargada) e contribuir para o futuro do país.

Ao escolher um país para prosseguir os estudos, o Brasil acaba apresentando vantagens por causa dos laços de amizade que unem o Brasil com os PALOP com ênfase em suas especificidades históricas, sociais, econômicas, educacionais e culturais. As imagens veiculadas pelos meios de comunicação de massa sobre o Brasil, em especial "as telenovelas que as TV Brasileiras passam" (Maria), a língua portuguesa, que é oficial no Brasil e na Guiné-Bissau, a gratuidade do ensino superior público brasileiro, que por sinal é de boa qualidade, acabam sendo um dos atrativos para essas estudantes.

> O que me incitou muito a querer estudar no Brasil foram as telenovelas que as TV´s brasileiras passam, depois por causa da língua - adoro o sotaque brasileiro -, a maior dificuldade que já passei aqui nos primeiros momentos é o distanciamento da minha família, principalmente dos meus filhos. (MARIA)

A Domingas sempre pensou em estudar no exterior, por reconhecer que dificilmente conseguiria ingressar numa instituição de ensino superior guineense; e umas das primeiras dificuldades enfrentadas por ela foi o sotaque do 'português brasileiro', e sempre imaginou que encontraria o "Brasil das novelas", o que acabou se tornando numa ilusão, pois a realidade encontrada no maciço de Baturité, em especial nas cidades de Acarape e Redenção, é diferente do Brasil das telenovelas. (Cf. LOBO, 2014; MENDES, 2012; PINA, 2007; SUBUHANA, 2005)

> Sempre pensei em estudar fora porque em Guiné seria difícil para mim, não importando o país, desde que fosse numa boa universidade... [...] sempre pensava que ia encontrar o Brasil das novelas. (DOMINGAS)

Já a Suzete escolheu o Brasil como país para prosseguir com os seus estudos universitários porque, mesmo estando em Guiné-Bissau, teve a oportunidade de estudar no Centro Cultural Brasil-Guiné Bissau, e as conversas que teve com uma das professoras dessa instituição foram determinantes na escolha do Brasil.

> Escolhi o Brasil como país de estudo porque estudei no Centro Cultural Brasileiro na Guiné, e a professora me incentivava muito para estudar no Brasil. Já tinha conhecimento do que é Brasil, vim para o Ceará porque a Universidade se encontra aqui (isso facilita muito devido à minha condição financeira). Queria estudar em Portugal, mas não consegui. (SUZETE)

A Maria sempre teve o sonho de estudar no Brasil, mas não no Ceará, porque para ela "o Brasil era só aquele da novela" (MARIA):

> O Brasil foi o primeiro e único país que sempre tive o sonho de estudar, mas não no Ceará e sim São Paulo ou Rio de Janeiro, porque para mim o Brasil era só aquele da novela. Agora que já conheço a realidade brasileira não penso mais em continuar vivendo aqui, porque o sonho de conhecer e viver já se foi... (MARIA)

O mesmo raciocínio é compartilhado pela Ponu, que diz:

> Escolhi o Brasil por causa da oportunidade que tive de fazer um teste para cá, mas sempre tive o desejo de estudar num outro país. Não tive como escolher a cidade porque a UNILAB se encontra no Ceará, mas eu pensava que ia encontrar o Brasil das novelas. (PONU)

Entretanto, muitas são as que escolhem estudar no Brasil sem terem nem sequer uma idéia do que seja o país ou mesmo a cidade de acolhimento. Outras escolheram o Brasil por influência de amigo(a)s ou parentes que aqui estudam ou estudaram. Ou seja, essas estudantes não partem numa situação de total desconhecimento acerca da nova realidade social que as recebe. De fato, há toda uma vasta rede de relações que se vai tecendo e reatualizando entre os

primeiros que partem e os que ficam, que faz com que estas possam elaborar uma certa constelação de elementos avaliativos em relação à sua provável situação futura.

Já o campo de possibilidades é um conceito fundamental para compreensão da maneira pela qual os projetos se movimentam ao longo de uma trajetória de vida, coerentemente ou não e é dado com as alternativas construídas do processo sócio-histórico e com o potencial interpretativo do mundo simbólico da cultura. Assim, a categoria 'campo de possibilidade' é utilizada com base no entendimento do sociólogo Gilberto Velho (1999)[17], que utiliza o conceito de campo de possibilidades para falar das alternativas possíveis de serem sonhadas e desejadas, individual ou coletivamente, na estrutura e no contexto sociocultural no qual os sujeitos estão inseridos. Para o autor, a realização do projeto se consubstancia através da identidade e do conhecimento da realidade na qual o sujeito está inserido (ou seja, desse mundo à sua volta) e ainda dos meios de que dispõem para concretizá-lo.

O campo de possibilidades é definido por Velho (1999, p. 40) como "o espaço para formulação e implementação de projetos." Esse espaço, no entanto, além de dinâmico e não determinista, como reconhece Velho, tem também limitações. Portanto, falar em projetos é falar em possibilidades, mas também em limites.

Assim, o campo de possibilidades pode ser identificado como sendo as condições estruturais e conjunturais, balizadas pelos limites de ordem social, histórica, econômica, cultural, territorial e pessoal aos quais os projetos estão sujeitos. Não é determinista e também tem certo dinamismo. Assim, por exemplo, a migração pode até estar no campo de possibilidades das muitas guineenses que em algum momento almejaram migrar, mas isso não significa que esses projetos venham a se concretizar. Primeiro porque não depende exclusivamente do desejo ou mesmo de viver em um contexto de cultura da migração.

[17] Gilberto Velho foi um pesquisador cujas preocupações direcionaram-se à busca pela compreensão das sociedades complexas moderno-contemporâneas em seus vários 'mundos', fronteiras de significados e multiplicidades.

O campo de possibilidades pode ainda encontrar limites na própria família ou mesmo nos valores que orientam a sociedade. Assim, por exemplo, em casos em que a família acredita que menina é para casar e menino para trabalhar, passa a assumir atitudes que orientam os projetos de vida dessas jovens nessas direções. Situações como essa acabam por limitar o campo de possibilidades. É por essa razão que, além da dimensão estrutural do campo de possibilidades, a dimensão individual, subjetiva é tão importante na elaboração dos projetos de vida, afinal, se “o projeto não é um fenômeno puramente interno, subjetivo, formula-se dentro de um campo de possibilidades” (VELHO, 2004, p. 27), e “há sempre uma combinação única de fatores psicológicos, sociais e históricos (p. 28) atuando e influenciando as biografias, as subjetividades e os projetos.

CONCLUSÃO

Ao realizar uma pesquisa, há que se ter em mente que se trata, direta ou indiretamente, de um trabalho em que as experiências partilhadas participam na construção do conhecimento que tecemos conjuntamente com o nosso olhar intelectual.

Depois do que foi analisado ao longo deste Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), cabe, finalmente, fazer conclusões sobre a experiência da imigração temporária das estudantes guineenses na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) /Ceará, no contexto de sua formação superior. Este TCC teve como objetivo geral fazer um breve estudo sobre a presença das estudantes guineenses na UNILAB, Redenção, um município da macrorregião do Maciço de Baturité, no Estado do Ceará- Brasil. O foco da pesquisa foi a migração feminina, com ênfase na análise de identidades, das questões de gênero, das representações interétnicas, projetos de vida e campo de possibilidades dessa população migrante.

Os estudos dessa população são financiados por recursos do Programa de Assistência Estudantil (PAES) do governo brasileiro, por pais e parentes. Em termos de origens sociais, os pais e parentes dessas estudantes são, em sua maioria, funcionários do setor público, privado, e de ONGs, havendo filhos de camponeses.

Neste trabalho as formas de sociabilidades, convivência, redes sociais e seu significado tiveram atenção especial. A partir das entrevistas com as estudantes guineenses na UNILAB percebemos que são tecidas redes de afinidades resultantes da convivência em determinado meio social, como por exemplo os círculos de amizades e vizinhança que cultivam ao se estabelecer na Universidade. Vale ressaltar que estas estudantes já mantinham contatos com um ou mais conterrâneos que estudam na UNILAB, e foi a partir desse prévio conhecimento da instituição que as fez decidir escolher esta Universidade e a cidade de Redenção/CE. Entretanto, a partir da análise dos dados coletados

constatamos que as redes sociais dessas jovens são bem amplas e diversificadas, não se restringindo a um grupo específico.

A questão da identidade teve uma atenção especial por acreditarmos que ela é fundamental para o entendimento da coexistência e as representações interétnicas das estudantes guineenses na UNILAB, o que nos permitiu desvendar que essas estudantes se identificam a partir de classificações distintas que se referem a distinções étnico-raciais, linguísticas que podem ou não se cruzar, como guineenses, fulas, mancanhas, manjacos, papéis, entre outros; são bilíngues e/ou multilingues, ou seja, falam português, francês, inglês, crioulo, fula, balanta, mancanha, manjaco, papel, entre outras línguas.

Ao fazermos uma discussão sobre a questão de gênero percebemos que, na Guiné-Bissau, as políticas públicas e leis em vigor promovem a igualdade de gênero em diversos domínios (educação, acesso a cuidados de saúde). Por outro lado, a sua aplicação é pouco efetiva, não só por causa de algumas disposições legais em contradição com o princípio da igualdade consagrado na constituição da Guiné-Bissau, mas também devido a práticas tradicionais: por exemplo, casamentos prematuros, gravidez precoce, falta de oportunidades, referências, campo de possibilidades e ritos de iniciação feminina.

A nível político e econômico, as mulheres têm pouca representatividade, seja na administração pública e nos partidos políticos (deputados, membros do governo, etc.). Embora 51.9% das mulheres sejam consideradas como ativas, estas trabalham principalmente no setor informal e na agricultura de subsistência, que registram os menores índices de rentabilidade econômica. A concentração das mulheres nessas atividades explica-se, em grande parte, pelos seus baixos níveis de alfabetização e de educação. As nossas entrevistadas reconhecem que o problema da educação escolar das meninas tem a ver com questões culturais, sociais, econômicas, religiosas, entre outros fatores.

O ‘preconceito de cor’ e/ou ‘preconceito racial’ é apontado como a principal causa do mal-estar de um número considerável dessas guineenses, nossas interlocutoras, no Maciço de Batutité/Ceará. Muitas são as que dizem ter passado por situações constrangedoras pelo fato de terem uma tonalidade de

pele escura (“negras”). São vários os ambientes sociais - como em ônibus, supermercados, dentro da universidade, sala de aula, lojas, entre outros - que obrigam essas estudantes a refletirem sobre a sua condição de ‘negra’. Esse mal-estar se dá porque vêm de um país que não tem a obsessão de definir um sistema de classificação – sejam elas identidades culturais, étnico-linguisticas, raciais, regionais, sexuais etc.

No quarto capítulo foi feita uma análise dos projetos de vida e o campo de possibilidades das estudantes guineenses na UNILAB. O nosso interesse foi saber como são feitos e de que forma as nossas interlocutoras pensavam nos seus projetos de vida antes da vinda ao Brasil. A pesquisa nos indicou que os projetos destas guineenses estão mais atrelados à família, embora algumas cheguem a afirmar que suas trajetórias e seus projetos de vida sejam individuais. Para muitas desses estudantes, a família constitui o núcleo central e fonte de equilíbrio.

Já o campo de possibilidades pode encontrar limites na própria família ou mesmo nos valores que orientam a sociedade. Assim, por exemplo, em casos em que a família acredita que menina é para casar e menino para trabalhar, passa a assumir atitudes que orientam os projetos de vida dessas jovens nessas direções. Situações como essa acabam por limitar o campo de possibilidades.

Ao escolher um país para prosseguir os estudos, o Brasil acaba apresentando vantagens por causa dos laços de amizade que unem o Brasil com os PALOP com ênfase em suas especificidades históricas, sociais, econômicas, educacionais e culturais. As imagens veiculadas pelos meios de comunicação de massa sobre o Brasil, em especial as telenovelas que as TV´s Brasileiras transmitem, a língua portuguesa, que é oficial no Brasil e na Guiné-Bissau, a gratuidade do ensino superior público brasileiro, que por sinal é de boa qualidade, acabam sendo um dos atrativos para essas estudantes.

Acreditamos que com os resultados desta pesquisa seja possível sensibilizar o Estado e a sociedade guineense a adotar políticas públicas favoráveis à escolarização das meninas, o que possibilitará a eliminação das disparidades entre os sexos na educação.

Almejamos que este trabalho ajude a entender o porquê da fraca participação das mulheres guineenses no processo seletivo da UNILAB e, por

outro lado, porque é que as poucas inscritas não conseguem ser classificadas no final do processo seletivo para estrangeiros. Como sugestão, seria interessante que a UNILAB apostasse na adoção de política de cotas (Ação Afirmativa) para meninas, com o intuito de eliminar paulatinamente as disparidades de acesso ao ensino superior das estudantes dos países parceiros.

Conclui-se que a integração e a participação mais igualitária das mulheres na família, no trabalho e na sociedade, contribui para a coesão social, desenvolvimento e bem-estar, assim como para a promoção dos direitos, da cidadania e da igualdade de oportunidades.

REREFÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADESINA, Jimi. “Práticas da Sociologia Africana: Lições de endogeneidade e género na academia”. In: Teresa Cruz e Silva, João Paulo Borges Coelho & Amélia Neves de Souto (Orgs): **Como Fazer Ciências Sociais e Humanas em África***:* Questões Epistemológicas, Metodológicas, Teóricas e Políticas (Textos do Colóquio em Homenagem a Aquino de Bragança). Dakar: CODESRIA, 2012. Disponível em:
<http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20131028053636/ComoFazer.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2014.

ALVES, Maria Zenaide. **Ser alguém na vida.** Condição juvenil e projetos de vida de jovens moradores de um município rural da microrregião de Governador Valadares-MG. 2013. 213 p. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2013. Disponível em:
<http://observatoriodajuventude.ufmg.br/publication/ser-alguem-na-vida-condicao-juvenil-e-projetos-de-vida-de-jovens-moradores-de-um-municipio-rural/wppa_open/>. Acesso em: 20 jul. 2014.

Amâncio, Lígia. “O género no discurso das ciências sociais”. **Análise Social**, 168, Lisboa, 2003, pp. 687-714. Disponível em:
<http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1218791078B9rDE5id4Po89MU8.pdf >. Acesso em: 05 jan. 2015.

ARVANITIS, Yannis. “Guiné Bissau”. In: **Perspectivas económicas em África (2014) - Países Africanos da CPLP**. Paris: AfDB, OECD, UNDP, 2014, pp. 37 – 51. Disponível em: <www.africaneconomicoutlook.org/po>. Acesso em: 18 fev. 2015.

ASSIS, G. de Oliveira. **De Criciúma para Boston**: Os novos migrantes brasileiros nos EUA e os re-arranjos familiares e de gênero. 2004. 318. Tese (Doutorado em Sociologia) - Departamento de Sociologia, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas UNICAMP), Campinas, 2004.
Disponível em:
<http://www.pergamum.udesc.br/dados-bu/000000/000000000001/000001CA.pdf>. Acesso em: 23 out. 2014.

_____ & SASAKI, Elisa Massae. “Teorias das migrações internacionais”. In: **XII Encontro Nacional da ABEP** 2000 Caxambu, outubro de 2000 (GT de Migração Sessão 3 – A migração internacional no final do século). Disponível em: < http://www.abep.nepo.unicamp.br/docs/anais/pdf/2000/Todos/migt16_2.pdf >. Acesso em: 15 set. 2014.

BARNES, John A. ***Social Networks***. *Reading*. Massachusetts: Adison-Wesley, 1972.

BEAUVOIR, Simone de. **O Segundo Sexo**: fatos e mitos. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1970.

Disponívem em: < http://brasil.indymedia.org/media/2008/01/409660.pdf>. Acesso em: 30 fev. 2015.

BELHADJ, Marnia. "Mulheres francesas de origem argelina. Conquista da autonomia e reelaboração dos modelos familiares tradicionais". In: PEIXOTO, C. E.; SINGLY, François de & CICCHELLI, V. (Orgs). **Família e individualismo**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2000. p. 63-78.

BERHO-COLLIER, Edda Van den. **Um Perfil das Relações de Género**: Para a Igualdade de Género em Moçambique. Estocolm: Edita Communication AB (ASD), 2007, 100p. Disponível em: <http://www.sida.se/contentassets/964752491c8a420195f8a8799247a24c/towards-gender-equality-in-mozambique1_694.pdf>. Acesso em: 10/06/2015.

BOISSEVAIN, J. & MITCHELL, Clyde J (Org.). ***Network analysis***. La Haya: Mouton, 1973.

BOUTINET, Jean-Pierre**. Antropologia do projeto**. 5. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2002.

BORGES, Manuela. "Educação e género: assimetrias e discriminação na escolarização feminina em Bissau". In: MATA, Inocência & PADILLA, L.Cavalcante (OrG). **A Mulher em África, Vozes de uma margem sempre presente**. Lisboa: Editora Colibri, 2007, pp. 73-88.

BOTEGA, Tuíla; CAVALCANTI, Leonardo; OLIVEIRA, Antônio Tadeu (Orgs.). **Migrações Internacionais de Retorno no Brasil**. Brasília: Relatório, 2015.

BRASIL. **Câmara dos Deputados**. Projeto de Lei n.3.891 de 2008 (Criação da UNILAB).

Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=91D19E4C3BFA236A3F11307F77CF8A99.node1?codteor=615711&filename=Avulso+-PL+3891/2008>. 29 fev. 2015.

_____. UNILA**. Comissão de Implantação da Universidade Federal da Integração Latino-Americana**. Foz do Iguaço/PA, set/ou/2008, n. 2.

Disponível em: <http://www.h2foz.com.br/arquivos2009/File/unila_2.pdf>. Acesso em 12 set. 2014.

CÁ, Cristina Mandau Ocuni. **A trajetória dos quadros guineenses formados e em formação no Brasil na visão de estudantes e profissionais de 3º grau.** 2009. 194 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, 2009.

CAETANO, Fara. **“A cooperação portuguesa para o desenvolvimento na área da educação da Guiné-Bissau: impacto dos projetos**”. 2012. 177 p. Dissertação (Mestrado em História) - Faculdade de Letras, Universidade do Porto. Porto, 2012. Disponível em: < http://www.fecongd.org/fec/pdf/teseMestradoFaraCaetano.pdf>. Acesso em: 15 set. 2014.

CASA-NOVA, Maria José. **Etnicidade, Género e Escolaridade**: Estudo em Torno das Socializações Familiares de Género numa Comunidade Cigana na Cidade do Porto, Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2002.

CASIMIRO, Isabel. **Relações de género na família e na comunidade em Nampula**. Maputo: Cruzeiro do Sul (Instituto de Investigação para o Desenvolvimento), 2000.

CÓ, João Ribeiro Butiam. Os “limites” da racionalidade migratória guineense: redes, capital social e determinantes sócio-culturais nas dinâmicas migratórias contemporâneas. Lisboa: 2007 In: **SOCIUS Working Papers**, Novembro 2007, n.º 4/2007. Lisboa: ISEG/UTL, 37 p. Disponível em: <http://pascal.iseg.utl.pt/~socius/publicacoes/wp/wp200704.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2015.

CUNHA, Manuela C. da. **Antropologia do Brasil**: mito, história, etnicidade. 2ª ed. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1987

_____. **Negros, estrangeiros**: os escravos libertos e sua volta a África. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1985. Disponível em: <http://www.companhiadasletras.com.br/trechos/13109.pdf>. Acesso em: 16 mar 2015.

DA MATTA, Roberto. "Notas sobre o racismo à brasileira". In: **Multiculturalismo e racismo**: o papel da ação afirmativa nos Estados Democráticos Contemporâneos, Ministério da Justiça, Brasília, 1996.

DIAS, Juliana Braz. “A volta do filho próspero: emigrantes cabo-verdianos retornados e seus familiares”. In: TEIXEIRA, Carla Costa (Org.). **Em Busca da Experiência Mundana e Seus Significados**: Georg Simmel, Alfred Schutz e a Antropologia. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000, pp. 65 – 95.

DURKHEIM, Émile. “Representações individuais e representações coletivas”. In: **Sociologia** e **filosofia**. Rio de Janeiro / São Paulo: Forence, 1970. 99 p.

ECO, Umberto. **Como se faz uma tese**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1996. 170 p.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GUINÉ-BISSAU. ASSEMBLEIA NACIONAL POPULAR. **Constituição da República**. Dez. 1996, 37p.

_____. **Decreto n.º 17/2010** (Aprova os Estatutos do Instituto da Mulher e Criança).

_____. **INEC** (INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA E CENSOS). Guiné-Bissau em Números 2005. Bissau: Nova Gráfica, Lda, 2005. Disponívem em: <http://www.stat-guinebissau.com/publicacao/GB_Numerofinal_Publica%C3%A7%C3%A3o1.pdf >. Aceso em: 17 fev. 2015.

_____. **IPAD**. Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento. Guiné-Bissau. 2004. Disponível em: < http://www.ipad.mne.gov.pt/Guine-bissau/agricultura.htm>. Acesso em: 12 out. 2014.

_____**. Segundo Documento de Estratégia Nacional de Reducção de Pobreza (DENARP II, 2011 – 2015)**. Bissau: MEPIR, 2011. Disponível em: <https://www.imf.org/external/lang/Portuguese/pubs/ft/scr/2011/cr11353p.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2015.

GOMES, Patrícia. “La mujer y el poder en Guinea Bissau: la lucha armada, los años 80 y el nuevo contexto político y económico.” In: **Nova África,** jan. 2009, n.º 24.

GREGORIO, Carmen*.* ***Migración femenina, su impacto en las relaciones de género*****.** Madrid: Nancea, 1998.

HALL, Stuart. “*Cultural identity and diáspora*”. In: RUTHERFORD, J. (Org). ***Identity***: ***Community*****,** ***culture*****,** ***difference***. Londres: Lawrence and Wishart, 1990. Disponível em: <http://sites.middlebury.edu/nydiasporaworkshop/files/2011/04/D-OA-HallStuart-CulturalIdentityandDiaspora.pdf>. Acesso em: 03 fev. 2015.

HANNERZ, U. **Exploring the City**: Toward an urban anthropology. New York: Columbia University Press, 1980. <http://pt.scribd.com/doc/132046416/Ulf-Hannerz-EXPLORING-THE-CITY-pdf#scribd>. Acesso em: 31 jan. 2014.

HASENBALG, Carlos. “Entre o mito e os fatos: relações raciais no Brasil”. In: MAIO, Marcos Choir & SANTOS, Ricardo Ventura (Org.). **Raça, Ciência e Sociedade**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 1996.

JALÓ, Mamadú. **A Interferência do Banco Mundial na Guiné-Bissau**: A dimensão da educação básica – 1980 – 2005. 2009. 130 p. Dissertação (Mestrado em Sociologia Política) – Programa de Pós-graduação em Sociologia Política, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2009**.** Disponível em: < https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/92590/266080.pdf?sequence=1 >. Acesso em: 16 jul. 2014.

KNÕRR, J. y MEIER, B. (Eds.). ***Women and Migration**. Anthropological perspectives*. Frankfurt / New York. Campus Verlag. S. Martin's Press, 2000.

KOLAWOLE, Mary. **Re-Conceptualizing African Gender Theory**: Feminism, womanism and the Arere Pataphor. In: ARNFRED, Signe. Re-thinking Sexualities in Africa. Oppsala: Almqvist Tryckeri, 2005, pp. 251 – 266. Disponível em: <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:240493/FULLTEXT03.pdf>. Acesso em: 20 set. 2014.

KUPER, Adam. "Cultura, diferença, identidade". In: **Cultura**: a visão dos antropólogos, Bauru: EDUSC, 2002, cap.7.

LEANDRO, M. E. "Dinâmica social e familiar dos projetos migratórios: uma perspectiva em análise". In: **Análise Social** (Revista do Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa.), 170, vol. XXXIX, abril e junho de 2004, p. 95-118. Disponível em: <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1218704818A2zDK3eh8Mg03OQ5.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2015.

LE BRETON, M. **Las causas de la migración internacional de las mujeres**. Disponible en: http://alainet.org/active/show_text.php3?key=1020. Acesso em :24/02/2015.

LÉVI-STRAUSS, C. **Las estructuras elementales del parentesco**. Barcelona. Paidós. 1996.

LIMA, M. C. & CONTEL, F. B. "Períodos e Motivações da Internacionalização da Educação Superior Brasileira". In: **5ème colloque de l'IFBAE** – Grenoble, 18 et 19 mai 2009.

LOBO, Andréa de Souza. **Tão Longe, Tão Perto**: Organização familiar e emigração feminina na Ilha da Boa Vista Cabo-Verde. 2006. 166 p. Tese (Doutorado em Antropologia) – Programa de Pós-Graduação, Departamento de Antropologia, Universidade de Brasília. Brasília, 2006. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/2968/1/2007_AndreadeSouzaLobo.PDF>. Acesso em: 19 out. 2014.

Lopes, Carlos. **Etnia, Estado e relações de poder na Guiné-Bissau**. Lisboa: Edições 70, 1982.

Machado, F. L. **Contrastes e Continuidades**: Migração, Etnicidade e Integração dos Guineenses em Portugal, Oeiras: Celta Editora, 2002.

MALINOWISKI, B. K. "O assunto, o método e o objetivo desta investigação"; "A coleta e a interpretação dos dados empíricos" & "O papel do mito na vida". In: DURHAM, E (Org.). **Malinowski**. São Paulo: Editora Ática, 1986. Introdução e caps. 8-9.

MACHADO, N. J**. Educação: Projetos e valores***.* 5 ed. São Paulo: Escrituras, 2004.

MANÉ, Salimata. **As Organizações Não-Governamentais na Assistência da Infância e Juventude em Guiné-Bissau**. 2006. 65 p. TCC (Graduação em Serviço Social) - Escola de Serviço Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2006.

MARTÌN, Aurelia; VELASCO, Casilda; GARCÌA, Fernanda (coords.). ***Las mujeres en el África subsahariana*****:** Antropología, literatura, arte y medicina. Barcelona: Ediciones del Bronce, 2002, 352p.

MAURÍCIO, Adriano. **Medo de assalto**: a democracia racial em questão no ônibus público na cidade do Rio de Janeiro. 1998. Dissertação (Mestrado em Sociologia e Antropologia) – Programa de Pós-graduação em Sociologia e Antropologia, Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1998.

MENDES, Chirley Ferreira. **Uma vitrine do Brasil**: telenovelas brasileiras entre estudantes africanos. 2012. 190 p. Dissertação (Mestrado em Antropologia) - Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Departamento de Antropologia, Universidade de Brasília. Brasília, 2012. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/13322/1/2012_ChirleyFerreiraMendes.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2015.

MOTA-RIBEIRO, Sandra. **Retratos de mulher: construções sociais e representações visuais no feminino**. Porto: Campo das Letras, 2005. Disponível em: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/ribeiro-coelho-imagens-mulheres-imprensa-portuguesa.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2014.

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”. In: **Anais do XXXI Congresso Internacional dos Americanistas**. São Paulo. Vol. 1. Agosto de 1954. Disponível em: <http://www.fflch.usp.br/sociologia/temposocial/site/images/stories/edicoes/v191/v19n1a15.pdf>. Acesso em: 15 set. 2014.

PAULA, Jéssica Nathália de & BARRETO, Alessandra Siqueira. “Passagens e paisagens Urbanas: os circuitos dos jovens universitários estrangeiros em Uberlândia-MG”. In: **Horizonte Científico**, UFU, Uberlândia, VOL 5, nº 2 (DEZ 2011), 30 p. Disponível em: http://www.seer.ufu.br/index.php/horizontecientifico/article/view/8119. Acesso em: 17/02/2015.

PINA, Jaqueline Pereira de**. As Influências da Telenovela Brasileira no Cotidiano de Cabo Verde**: Estudo de caso Telenovela ``América´´. 2007. 69 p. Monografia (Bacharelado em Comunicação Social) - Faculdade de Comunicação Social, Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2007. Disponível em: <http://www.ufjf.br/facom/files/2013/04/JaquelinePina.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2014.

PINTO, Paula. **Tradição e Modernidade na Guiné-Bissau**: Uma perspectiva interpretativa do desenvolvimento. 2009. 70 p. Dissertação (Mestrado em Estudos Africanos) – Centro de Estudos Africanos, Faculdade de Letras, Universidade do Porto. Porto, 2009. Disponível em: <http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/23213/2/tesemestpaulapinto000093779.pdf>. Acesso em: 19/03/2015.

PHALANE, Manthiba. "Localizar o gênero no discurso do desenvolvimento". In: HOUNTONDJI, Paulin J. (Org). **O Antigo e o Moderno**: a produção do saber na África contemporânea. Mangualde; Luanda: Edições Pedago; Edições Mulemba, 2014.

PNUD. **Relatório de Desenvolvimento Humano**, 2005.

_____. **Rapport 1995-1996, Coopération au Développement**. Bissau, 1997.

_____. **Rapport National sur le développement humain en Guinée-Bissau 2006**: Reformer les politiques pour atteindre les Objectifs du millénaire pour le développement en Guinée-Bissau, 2006.

POTASH, Betty. "*Las Relaciones entre los Géneros en Africa Sub-Sahariana*". In: **Espejos y Travesías** (Antropologia y Mujer en los 90), ISIS Internacional, Ediciones de las Mujeres, Nº 16, Santiago de Chile, 1992, pp. 125-147 e 162-169.

PUERTA, Yolanda Bodoque & Montserrat Soronellas MASDEU. **Matrimonios Transnacionales: Nuevos Retos en el Análisis de Una Realidad Migratoria Particular**. Tarragona, Universidad de Tarragona, 2007.

QUINTINO, Maria Celeste Rogado. "Práticas associativas de guineenses, conexões transnacionais e cidadania incompleta". In HORTA, Ana Paula Beja (org.), **Revista Migrações** – Número Temático Associativismo Imigrante, Abril 2010, n.º 6, Lisboa: ACIDI, pp. 81-102. Disponível em: <http://www.oi.acidi.gov.pt/docs/Revista_6/Migr6_Sec1_Art3.pdf>. Acesso em: 08 set. 2014.

RAMOS, Natália. “Gênero e migração: questionando dinâmica, vulnerabilidades e políticas de integração e saúde da mulher migrante.” In: **Fazendo Gênero 9**: Diásporas, Diversidade, Deslocamentos. Universidade Federal de Santa Catarina. 23 a 26 de agosto de 2010. Disponível em: <http://www.fazendogenero.ufsc.br/9/resources/anais/1278173824_ARQUIVO_NataliaRamosFG9.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2015.

RIBEIRO, Cláudio Oliveira. “A política africana do governo Lula (2003-2006)”. In: **Tempo Social**, revista de sociologia da USP, v. 21, n. 2, pp. 185-209. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ts/v21n2/v21n2a09>. Aceso em: 03 jun. 2014.

RIBEIRO, Isabel Quinhones Levy Araújo. **Dinâmica do Ensino Popular na Guiné-Bissau**. O Caso das Escolas Populares do Bairro de Quelele: Uma Alternativa para o Futuro do Sistema Educativo. 2001. 161 p. Dissertação (Mestrado em Comunicação Educacional Multimédia) - Universidade Aberta. Lisboa, 2001. Disponível em: <file:///C:/Users/subuhana/Downloads/Isabel_Quinhones_Levy_Araujo_Ribeiro_tese_A.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2014.

RODRIGUES, José Honório**. Brasil e África**: outro horizonte. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1964.

SCOTT, Joan. **Gênero**: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 5-22, jul./dez., 1990. <http://www.direito.mppr.mp.br/arquivos/File/SCOTTJoanGenero.pdf>. Acesso em: 17 out. 2014.

SANI, Quecoi. **A Educação Superior no Desenvolvimento da Guiné-Bissau:** Contribuições, limites e desafios. 2013. 139 p. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) - Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional, Universidade Tecnológica Federal do Paraná Câmpus Pato Branco. Pato Branco, 2013. Disponível em:<http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/678/1/PB_PPGDR_M_Sani,%20Quecoi_2013.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2015.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez Editor, 1995. <http://josenorberto.com.br/SANTOS,%20Boaventura%20de%20Souza.%20Pela%20M%C3%A3o%20de%20Alice%20o%20social%20e%20o%20pol%C3%ADtico%20na%20p%C3%B3s-modernidade.pdf>. Acesso em: 25 set. 2014.

SANTOS, Milton. **O país distorcido**: o Brasil, a globalização e a cidadania.Organização, apresentação e notas de Wagner Costa Ribeiro; ensaio de Carlos Walter Porto Gonçalves. São Paulo: Publifolha, 2002. 221 p.

SARAIVA, José Flávio. **O lugar da África**: a dimensão atlântica da política exterior brasileira (de 1946 a nossos dias). Brasília: Ed. da UnB, 1996.

SARTORI, A. J. **Origem dos Estudos de Gênero**. Gênero na educação: espaço para a diversidade/ organizadores Ari José Sartori e Néli Suzana Brito. 3. ed. Florianópolis, /SC: Genus, 2008 136 p. Il.

SAYAD, A. *A* **Imigração**: Ou os paradoxos da alteridade. São Paulo: EDUSP, 1998.

SCHUTZ, Alfred. **"*El forastero. Ensayo de psicología social*". In: Estudios sobre Teoría Social**. Buenos Aires: Amarrortu editores, 1974.

SEMEDO, Maria Odete da Costa. "Educação como direito". In: **Anais do Encontro Internacional de Educação,** Gravataí/RS/Brasil (CD), 2005.

SERTÓRIO, Elsa e Filipa Sousa Pereira. **Mulheres Imigrantes**. Lisboa: Ela por Ela, 2004.

SILVA, Adilma Zuleica Monteiro. **Diplomacia e Integração dos Emigrantes Cabo-Verdianos**. 2009. 80 p. Monografia (Bacharelado em Relações Internacionais) – Curso de Relações Internacionais, Departamento de Ciências Econômicas, Faculdade de Ciências Econômicas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2009. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/21463/000736341.pdf?sequence=1>. Acesso em: 09 out. 2014.

SILVA, Gabriela Maria Moreira da. **Educação e género em Moçambique**: A língua é um factor determinante para o sucesso escolar das raparigas nos meios rurais? Estudo de caso em duas escolas com programa bilíngue. 2006. 136p. Dissertação (Mestrado em Estudos Africanos) - Centro de Estudos Africanos, Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Porto, 2006. Disponível em: <http://www.africanos.eu/ceaup/uploads/EB003.pdf>. Acesso em: 31 nov. 2014.

SIMMEL Georg. "Sociabilidade: um exemplo de sociologia pura ou formal" e "O Estrangeiro". In: MORAES FILHO, Evaristo (Org.). **Georg Simmel**. São Paulo: Ática, 1983. p. 165-188.

SPELLER, Paulo. **A Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – Unilab**. Disponível em: <http://www.pucrs.br/edipucrs/cplp/arquivos/speller.pdf>. Acesso em: 26/03/2015.

MIRAS, R. M. S. *"Voces de mujeres desde la inmigración: una comparativa entre el asentamiento de marroquíes en Espanya y mexicanas en EE.UU".* ***The Center for Comparative Immigration Studies.*** *University of California*, San Diego, 2006. Disponível em: <http://ccis.ucsd.edu/wp-content/uploads/WP_133.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2014.

Strauss A.; Corbin J. **Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques**. Califórnia: Newbury Park, 1990. Disponível em: <http://www.stiba-malang.com/uploadbank/pustaka/RM/BASIC%20OF%20QUALITATIVE%20RESEARCH.pdf>. Acesso em: 07 jun. 2015.

Stephens, N. W. “La familia en una perspectiva transcultural” en: Nieto, J. A. (ed.) ***Antropología de la sexualidad y diversidad cultural***. Madrid: Talasa, 2003.

STOLLER, Robert. ***Sex and gender***: *the development of masculinity and femininity.* New York: Science House, 1968.

SUBUHANA, Carlos. Estudantes Moçambicanos no Rio de Janeiro, Brasil: sociabilidades e redes sociais. **Imaginário**, USP, São Paulo, v. 13, n. 14, p321-355, 2007. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/ima/article/view/42451/46120>. Acesso em: 09 jun. 2014.

_____. **Estudar no Brasil**: Imigração temporária de estudantes moçambicanos do Rio de Janeiro. 2005. 210 p. Tese (Doutorado em Serviço Social) – ESS/UFRJ, Rio de Janeiro, 2005. Disponível em: <http://www.saber.ac.mz/bitstream/10857/1887/1/CarlosSubuhana%2BTese.pdf>. Acesso em: 25 mai. 2014.

_____. “A experiência sociocultural de universitários da África Lusófona no Brasil: entremeando histórias”. In: **Pro-Posições**, Campinas, v. 20, n. 1 (58), p. 103-126, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v20n1/v20n1a07>. Acesso em: 23 jun. 2014.

SUCUMA, Arnaldo. **Estado e Ensino Superior na Guiné-Bissau (1974-2008)**. 2013. 118 p. Dissertação (Mestrado em Ciência) - Universidade Federal de Pernambuco. Recife/PE, 2013. Disponível em: <http://www.redbcm.com.br/arquivos/bibliografia/disserta%C3%A7%C3%A3o%20de%20arnaldo%20sucuma.pdf>. Acesso em: 07 set. 2014.

SYLLA, Momar Balle. **Avaliação da Pobreza na Guiné-Bissau**. Bissau: INEC, 2002. Disponível em: <http://www.stat-guinebissau.com/publicacao/Evaluation_ILAP_em_Portugues.pdf >. Acesso em: 01 mai. 2015.

TEMPELS, P. ***La Philosophie Bantoue***. Paris: Présence Africaine, 1965. <http://www.eglise-realiste.org/pdf/philo_bantoue.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2014.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciência Social: A Pesquisa Qualitativa em Educação. O Positivismo, a Fenomenologia, O Marxismo.** São Paulo: Atlas S.A. 1994. Disponível em: <http://paginapessoal.utfpr.edu.br/sidemar/tcc/84708933-Livro-Introducao-a-pesquisa-em-Ciencias-Sociais-Trivinos.pdf/view>. Acesso em: 21 jan. 2015.

UNESCO. **Educação para Todos**: O compromisso de Dakar. Brasília: UNESCO, CONSED, Ação Educativa, 2001, 70 p. Disponível em: http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf. Acesso em: 18 fev. 2015.

UNFPA. ***Hacia la esperanza: las mujeres y la migración internacional***. Informe sobre el estado de la población mundial, 2006. Disponível em: <http://www.unfpa.org/swp/2006/pdf/sp_sow06.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2015.

VELHO, Gilberto. **Projeto e metamorfose**: antropologia das sociedades complexas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999.

----------. **Individualismo e cultura**: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004.

_____. **Antropologia urbana**: cultura e sociedade no Brasil e em Portugal. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1999.

ANEXOS

ANEXO I: Guia de questões para entrevistas (com questões abertas e fechadas)

Capítulo II. Sociabilidade, Convivência e redes sociais

1. Com quem morra? Há uma diferença entre morar com guineenses e com pessoas de outras nacionalidades?
2. Você tem filho (s)?
3. Se sim, esse filho morra com você?
4. Moraria com alguém que não fosse guineense? Por quê?
5. Porque morram só as meninas?
6. Preferes morar com meninas ou com meninos? Por quê?
7. Preferes morar com pessoas da mesma nacionalidade ou não? Por quê?
8. Será que você faz os mesmos trabalhos domésticos que fazia antes (ex. cozinhar, arrumar a casa...)?
9. Imaginemos que você morasse com um menino, você deixaria que ele cozinhasse e arrumasse a casa?
10. Porque é que alguns preferem morar sozinhos (domínio da privacidade)? Seria por prazer ou para experimentar o novo?
11. Como é que são as relações entre os Guineenses com os brasileiros (colegas ou não) e com os não brasileiros?
12. Quais são as diferenças e as afinidades que existem entre Brasileiros e Guineenses e outras nacionalidades?
13. A sua universidade possui moradia estudantil?
14. Se sim, essa moradia estudantil está dentro do campo?
15. A questão das redes sociais como é que essas redes se originam?

II.I Relações conjugais e dinâmicas familiares no contexto da emigração estudantil.

16. Porque é que as pessoas preferem namorar entre eles (mesma nacionalidade)?
17. Você prefere namorar com guineenses ou com pessoas de outras nacionalidades (brasileiros, timorenses, angolanos, cabo-verdianos, moçambicanos, santomenses?). Por quê?
18. Você tem namorado (a), noivo (a), esposo ou esposa em Guiné?
19. Você tem namorado (a), noivo (a), esposo ou esposa no Brasil ou em outro país?
20. Como isso influencia no seu estudo?
21. Como é que você administra esse relacionamento?
22. Caso tenha namorado (a), noivo (a) ou esposo (a) fora do Brasil, vais aguentar ficar longe do (a) parceiro (a) por muito tempo?
23. Acha que o namorado (a) vai te esperar?
24. O que os (a) colegas dizem (os colegas do Brasil e fora do Brasil)?
25. Antes de participar do processo seletivo da UNILAB, qual era o seu estado civil? Chegou a terminar um relacionamento no momento da vinda?
26. Como é que tem sido a organização familiar dos estudantes aqui no Brasil?
27. Homem guineense é bom para as meninas Guineenses quando estão em Guiné ou aqui no Ceará.
28. Imagine que em algum momento, durante o curso um homem te faça a proposta de casamento, você aceita ou não? O que te levaria a tomar essa decisão.
29. Como é que têm sido os namoros e os casamentos? Quais tem sido as preferencias (país de origem do (a) parceiro (a), raça, região, grupo étnico, ou religião...)?

Capítulo III. Identidades, Coexistência e representações interétnicas.

30. Região de origem em Guiné.
31. Você é de que etnia?
32. Como você se identifica e se sente aqui?
33. Fala alguma língua nativa de Guiné? Caso afirmativo qual ou quais?
34. Como é tem sido a preservação das tradições Guineenses pelos estudantes que veem para o Brasil a fim de estudar?
35. Identidades inclusivas e exclusivas amplas (dentro e fora de Guiné) em que momentos /contextos elas aparecem?
36. Quais são as classificações internas? Como é que se fazem essas classificações? As distinções internas entre as guineenses (distinções regionais e outros)?
37. Estratégias (relações intra-étnicas/redes) como se dão no Brasil e em Guiné.
38. Que geração de guineenses é essa que vem para o Brasil (como é que tem sido trabalhada a ideia de geração)?
39. O que significação nação? Em que momentos são acionados essa categoria?
40. O que é a colônia Guineense no Ceará

III.I Etnicidade, gênero e educação

41. O problema da educação das meninas tem a ver com questões culturais, sociais,ou religiosas?
42. Na sua etnia ou tradição existe rito de iniciação para as mulheres?
43. Caso sim, você já passou por esse rito de iniciação ou passagem?
44. Já sofreu atitudes de preconceitos em Guiné ou aqui por ser mulher?
45. O que leva o abandono das aulas por parte das meninas seja em guiné ou aqui?
46. Porque é que o IDE dos meninos são mais altos do que as meninas?
47. Porque vêm mais meninos do que meninas?

III.II As relações raciais brasileiras interpretadas pelas guineenses que estudam na UNILAB

50. O Brasil é um país racista? Justifica a sua resposta.

51. Você considera o Brasil uma terra de brancos?

52. Como é que os guineenses se sentem quando são chamados, ou seja, autodenominados por outras nacionalidades, (por exemplo, Cabo-verdianos ou Angolanos)?

53. O Brasil dá espaço ao negro estrangeiro?
54. O ser estrangeiro e universitário chega a minimizar a sua condição racial?
55. Quem são os brasileiros para você?
56. Quais seriam as causas do seu mal-estar (caso existam) em terras brasileiras? Teriam a ver o preconceito racial? Diferença de raça vista pelos guineenses.
57. O ser estrangeiro atenua a experiência negativa que representa descobrir-se em desvantagens social pela simples pigmentação da pele?
58. Como é o ambiente social no Brasil, que te obriga a refletir sobre a sua condição como preto?

Capítulo IV. Estudar na UNILAB: Projetos de vida e campo de possibilidades

59. Quais eram os teus projetos de vida antes da vinda ao Brasil?
60. Como são feitos os projetos de vida? Individualmente ou existe certa circularidade cultural? (Projetos individuais atrelados à família)
61. Depois do termino do curso moraria em Brasil? E caso voltasse qual o seu papel no regresso?
62. Como é que nós pensamos aplicar os conhecimentos adquiridos no Brasil a nossa realidade?
63. Quais foram os sonhos que você teve depois que soube que havia sido aprovado-autorizada o seu pedido para cursar faculdade em universidade brasileira?

64. Nós seremos preferidos em relação aos que se formam nos EUA, Marrocos, Portugal, Senegal, etc. quais são os países cuja formação é aceite lá, independentemente da área de formação?
65. Quando nós voltamos, qual será a interpretação ou imagem nossa em relação a outros guineenses formados lá?
66. Com que frequência passas férias em Guiné-Bissau?
67. O que é que te leva a sentir mais saudades de Guiné? O que faz para superar a saudade? Experiência urbana (contrastes).
68. Afastamento do ambiente familiar (seu significado)

69. Graduação
70. Pós-graduação
71. Quais os cursos mais procurados pelos estudantes guineenses no Brasil? Por quê?
72. A escolha do curso é uma opção sua ou influência da família e amigos?
73. Porque escolheu Brasil como pais de estudo?
74. Quais as dificuldades enfrentadas até chegar aqui?
75. Já quis estudar num outro país?
76. Porque escolher Ceará?
77. Como você imagina o Brasil antes da sua primeira entrada? Você imaginou que fosse um paraíso social, sinônimo de desenvolvimento e progresso, portanto, de uma vida boa farta e de oportunidades incomensuráveis para todos?
78. Como é que tem sido a seleção em Guiné para conseguir ganhar a bolsa de estudos para Brasil? Há uma transparência (partidária, linguística, regional ou religioso)?
79. Financiamento dos pais, das ONG´s do país e de outros países? (Vantagens, desvantagens e suas diferenças).
80. Quais eram\ são as intenções dos financiadores de sua bolsa de estudos?
81. Financiador da bolsa de estudos (com quais projetos financeiros ou de cooperação veio ao Brasil)? O que o financiador espera de você?
82. Por é que ir um país periférico (Brasil) e não em países centrais (como EUA e Europa, por exemplo) ou em outra parte do mundo?

83. O Brasil foi sua primeira opção ou chegou a concorrer a uma vaga ou bolsa de estudo para outro país ou países?
84. Agora que você conhece o Brasil, seria capaz de escolher o Brasil para prosseguir com os seus estudos universitários, ou seja, que você está vivendo é dolorosa ou gratificante?
85. Qual é o grau de aceitação, e o grau de dificuldade do aluno formado em Brasil?

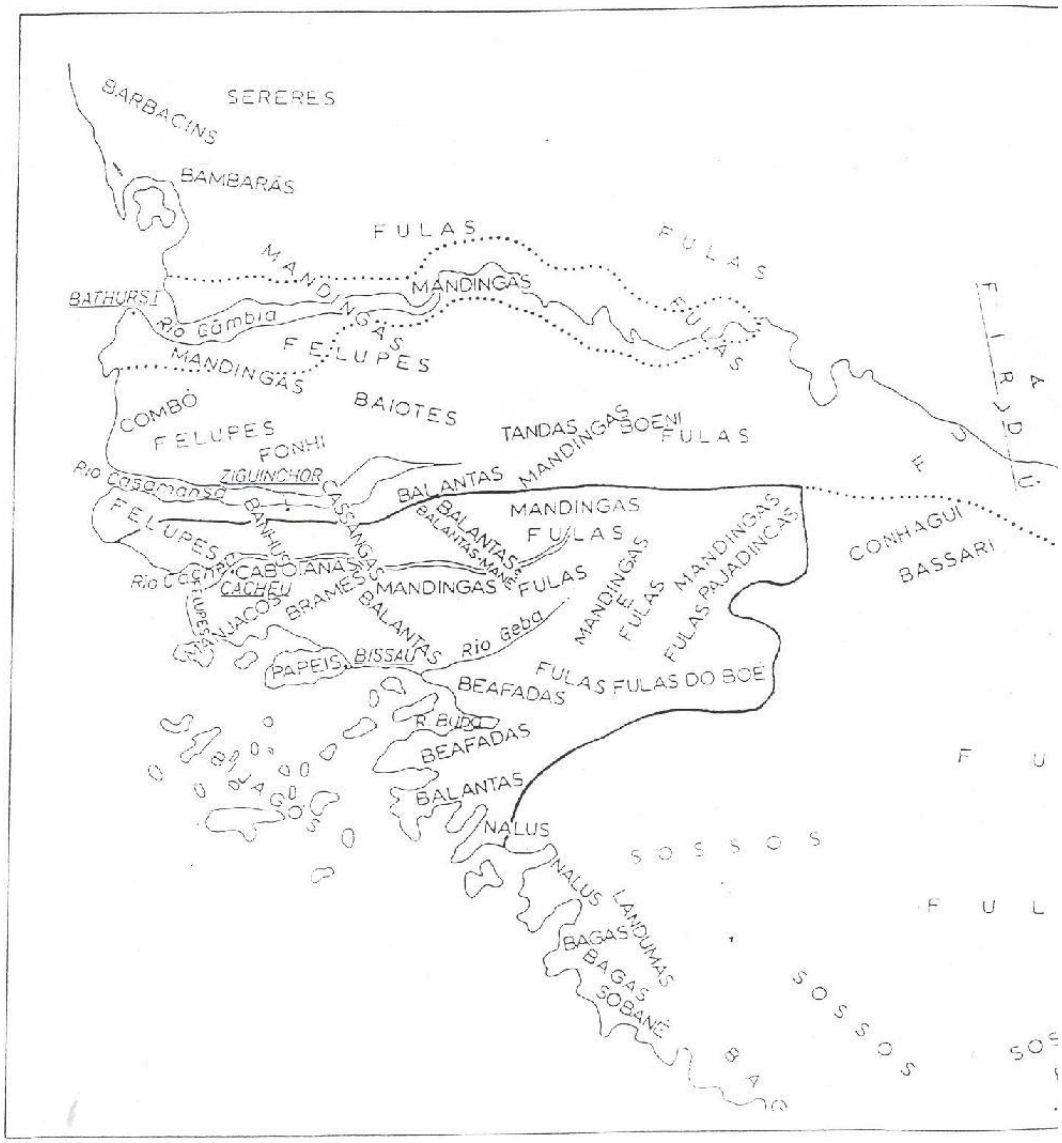
ANEXO II: Apresentação das Entrevistadas

Nome	Idade	Curso	Região de origem	Grupo étnolinguístico
Alanan	22	Bacharelado em Humanidades	Cacheu	Manjaca
Angela	22	Bacharelado em Humanidades	Bolama-Bijagós	Bijagó
Cadija	20	Enfermagem	Gabú	Fula
Domingas	25	Administração Pública	Cacheu	Mancanha
Fatumata	26	Administração Pública	Bafata	Fula
Maria	20	Enfermagem	Cacheu	Manjaca
N´fudna	22	Administração Pública	Cacheu	Balanta
Pauleta	25	Bacharelado em Humanidades	Cacheu	Manjaca
Ponu	Idade não revelada	Letras – Língua Portuguesa	Cacheu	Mancanha
Serena	22	Agronomia	Cacheu	Mancanha
Sona	21	Enfermagem	Gabú	Fula
Suzete	28	Bacharelado em Humanidades	Cacheu	Manjaca
Ulilé	22	Letras – Língua Portuguesa	Cacheu	Mancanha
Winana	24	Enfermagem	Cacheu	Mancanha
Windjaba	25	Bacharelado em Humanidades	Oio	Balanta

Anexo III: Mapa étnico da Guiné Bissau e Casamansa

MAPA A.4.2

Mapa Étnico da Guiné-Bissau e Casamansa



Fonte: Carreira, A. (1969), pág. 11