



**UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-
BRASILEIRA
INSTITUTO DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM HUMANIDADES**

**ENTRE A INTEGRAÇÃO E O ESTRANHAMENTO: INTERCULTURALIDADE E
CONFLITOS NA INSERÇÃO DE ESTUDANTES MIGRANTES DOS PAÍSES
AFRICANOS DE LÍNGUA OFICIAL PORTUGUESA (PALOP) NA UNILAB/CE.**

DAVID FERREIRA LIMA

REDENÇÃO

2021

DAVID FERREIRA LIMA

ENTRE A INTEGRAÇÃO E O ESTRANHAMENTO: INTERCULTURALIDADE E
CONFLITOS NA INSERÇÃO DE ESTUDANTES MIGRANTES DOS PAÍSES
AFRICANOS DE LÍNGUA OFICIAL PORTUGUESA (PALOP) NA UNILAB/CE.

**Dissertação apresentada ao Programa de Pós
Graduação Interdisciplinar em Humanidades
da Universidade Internacional da Integração
da Lusofonia Afro-Brasileira, como requisito
parcial para obtenção do título de Mestre
Interdisciplinar em Humanidades.**

Orientador: Edson Holanda Lima Barboza

Coorientador: Arilson dos Santos Gomes

REDENÇÃO

2021

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

Lima, David Ferreira.

L696e

Entre a integração e o estranhamento: interculturalidade e conflitos na inserção de estudantes migrantes dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa PALOP na UNILAB/Ce / David Ferreira Lima. - Redenção, 2021.
143f: il.

Dissertação - Curso de Mestrado Interdisciplinar em Humanidades, Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Humanidades, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Redenção, 2021.

Orientador: Prof. Dr. Edson Holanda Lima Barboza.
Coorientador: Prof. Dr. Arilson dos Santos Gomes.

1. Estudantes africanos - Condições sociais - Brasil. 2. Integração social. 3. Diversidade cultural. I. Título

CE/UF/BSP

CDD 305.896081

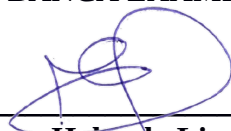
DAVID FERREIRA LIMA

ENTRE A INTEGRAÇÃO E O ESTRANHAMENTO: INTERCULTURALIDADE E
CONFLITOS NA INSERÇÃO DE ESTUDANTES MIGRANTES DOS PAÍSES
AFRICANOS DE LÍNGUA OFICIAL PORTUGUESA (PALOP) NA UNILAB/CE.

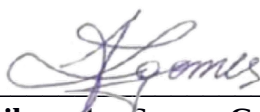
Dissertação apresentada ao Programa de Pós
Graduação Interdisciplinar em Humanidades da
Universidade Internacional da Integração da
Lusofonia Afro-Brasileira, como requisito parcial
para obtenção do título de Mestre Interdisciplinar
em Humanidades.

Aprovada em: 30/09/2021

BANCA EXAMINADORA:



Prof. Dr. Edson Holanda Lima Barboza (Orientador)
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira



Prof. Dr. Arilson dos Santos Gomes (Coorientador)
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira



Profa. Dra. Jacqueline Cunha da Serra Freire (Examinadora Externa à Instituição)
Universidade Federal do Pará



Prof. Dr. Carlos Subuhana (Examinador Interno ao Programa)
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira

AGRADECIMENTOS

À minha família, pelo apoio mesmo distante e a aposta nas minhas pequenas e grandes vitórias.

À Dandara, minha filha, sempre inspiradora e apoiadora em todos os meus projetos.

À minha companheira de vida, Rosângela Ribeiro, pelo apoio, orientação, dedicação e companheirismo diário e pela aposta nesse sonho.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Edson Barboza Lima Holanda, pela paciência, dedicação e fé, na tessitura da dissertação.

Ao meu coorientador, Prof. Dr. Arilson Gomes, pelo apoio e orientações precisas sobre este trabalho.

Ao Prof. Dr. Carlos Subuhana, por todas as contribuições como membro da banca examinadora, é pela parceria no trabalho enquanto servidor da UNILAB.

Ao Prof. Dr. Max César, que me apoiou enquanto gestor, e incentivou minha jornada no mestrado.

Aos professores e professoras do Mestrado, pela dedicação e excelente formação oferecida.

Ao colega Pedro Bruno, sempre solícito durante o processo de tramitação junto ao Comitê de Ética em Pesquisa da UNILAB.

Aos professores Lucho, Jacqueline e Jeanette, pelo apoio e disponibilidade sempre.

A todos os colegas de curso, com quem aprendi muito, especialmente Alcides, Vitória, Joel e Evandro, pelo apoio e com quem estabelecemos relações de amizade.

Aos colegas de trabalho William, Pedro Henrique e Carlos André, pelo apoio, incentivo e disponibilidade em ajudar sempre.

Aos estudantes migrantes, pela disponibilidade em participar da pesquisa.

Aos estudantes Mikhail Simões, André Lopes e Wilsa Managem, que se tornaram amigos a partir do meu trabalho enquanto servidor da UNILAB.

RESUMO

A vinda da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira para o Ceará, na região do Maciço de Baturité, trouxe consigo diversos desafios, a partir dos pressupostos da criação dessa Universidade no processo de interiorização do ensino superior no Brasil, e no ideário de integração do Brasil com a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP). Entre esses desafios, apontamos a integração de estudantes migrantes dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP), seja no ambiente acadêmico da UNILAB, seja nas vivências nas cidades do entorno da Universidade. Assim, a presente pesquisa objetiva analisar, por meio da metodologia da história oral, os fatores que permeiam os processos de integração desses estudantes, através de experiências no convívio com a população local, com os demais estudantes e os corpos técnico administrativo e docente da UNILAB, e com isso, contribuir para o apontamento de fatores que fazem parte da problematização desse processo e que possam ajudar no surgimento de uma nova sociabilidade que respeite e valorize as diversas culturas que passam a se encontrar, contribuindo com a transformação de uma sociedade, que venha a ter uma visão ampliada e positiva da interculturalidade, como elemento que valorize as novas relações estabelecidas através da integração entre os países. Pretendemos ainda com os apontamentos da pesquisa, contribuir com a elaboração /ou reorientação das políticas que atendam aos estudantes migrantes, tendo por base as experiências por estes vivenciadas e os desafios por estes apresentados, objetivando uma experiência acadêmica, cultural e social que possa estar orientada pela diversidade cultural e pelo respeito às diferenças.

Palavras-Chave: Interculturalidade; integração; migrantes; internacionalização; ensino superior.

RESÚMEN

La venida de la Universidad de la Integración Internacional de la Lusofonia Afro-Brasileña al Ceará, en la región del Maciço de Baturité, trajo consigo muchos desafíos, a partir de los presupuestos de creación de esta Universidad en el proceso de interiorización de la enseñanza superior en Brasil y en el ideario de integración de Brasil con la Comunidad de Países de Lengua Portuguesa (CPLP). Entre estos desafíos señalamos la integración de estudiantes migrantes de los Países Africanos de Lengua Oficial Portuguesa (PALOP), y a sea en el ambiente académico de la UNILAB, sea en la vivencia en las ciudades alrededor de la Universidad. Así, la presente investigación busca analizar, a través de la historia oral, los factores que permean los procesos de integración de estos estudiantes, a través de experiencias en el convivio con la población local, con los demás estudiantes y con los cuerpos técnicos administrativos y docentes de la UNILAB, y con esto contribuir para a través de la presente investigación, para el señalamiento que son parte de la problematización de este proceso y que puedan ayudar en la aparición de una nueva sociabilidad que respete y valore las diversas culturas que pasan a encontrarse, contribuyendo con la transformación de una sociedad, que tenga una visión ampliada y positiva de la interculturalidad como elemento que valore las nuevas relaciones establecidas a través de la integración entre los países. Buscamos, además, con los apuntes de la investigación, contribuir con la elaboración y/o reorientación de las políticas que atiendan a los estudiantes migrantes, objetivando una experiencia académica, cultural y social que pueda estar orientada por la diversidad cultural y por el respeto a las diferencias.

Palavras-chaves: Interculturalidad; integración; migrantes; internacionalización; enseñanza superior.

LISTA DE FIGURAS

Figura	– Mapa dos Países Africanos de Língua Portuguesa – PALOP	19
Figura	– Diagrama do sistema educativo santomense	52
Figura 2	– Mapa com a composição dos municípios do Maciço de Baturité	84

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	– Matrículas no Ensino Superior – Angola – 2008/2011	36
Tabela 2	– Valores quantitativos e percentuais de estudantes entrevistados	97

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ALALC	Associação Latino Americana de Livre Comércio
ANGOP	Agencia Angola Press
BHU	Bacharelado em Humanidades
CNE	Conselho Nacional de Educação
CEP	Comitê de ética e Pesquisa da UNILAB
COASE	Coordenação de Assistência à Saúde Estudantil
COEST	Coordenação de Políticas Estudantis
CONSEPE	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CONSUNI	Conselho Universitário
COPAF	Coordenação de Políticas Afirmativas
CPDOC	Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil
CPLP	Comunidade dos Países de Língua Portuguesa
DCE	Diretório Central Acadêmico
EPT	Rede de Educação Profissional e Tecnológica
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FRELIMO	Frente de Libertação de Moçambique
INIDA	Instituto nacional de Pesquisa Agrícola
IPECE	Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará
ISCEE	Instituto de Ciências Econômicas e Empresas
ISP	Instituto Superior Politécnico
ISE	Instituto superior de Educação
ISECMAR	Instituto Superior de Engenharia e Ciência do Mar
IUCAI	Instituto Universitário de Contabilidade e Informática
LGBTT	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais
MERCOSUL	Mercado Comum do Cone Sul
MIH	Mestrado Interdisciplinar em Humanidades
NASE	Núcleo de Atendimento Social ao Estudante
NIDAE	Núcleo de Informação e Documentação Estudantil

NUASE	Núcleo de Assistência à Saúde do Estudante
OBSERVE	Observatório da Vida Estudantil
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMC	Organização Mundial do Comércio
PAES	Programa de Assistência Estudantil
PAIE	Programa de Acolhimento e Integração de Estudantes
PAIGC	Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde
PALOP	Países de Língua Oficial Portuguesa
PBP	Programa Bolsa Permanência
PECG	Programa de Estudante-Convênio de Graduação
PECPG	Programa de Estudante-Convênio de Pós-Graduação
PESS	Plano Estratégico do Ensino Superior
PNAES	Plano Nacional de Assistência Estudantil
PPC	Projeto Pedagógico Curricular
PROEX	Pró-Reitoria de Extensão, Arte e Cultura
PROGRAD	Pró-Reitoria de Graduação
PROINST	Pró-Reitoria de Relações Institucionais
PROINTER	Pró-Reitoria de Relações Internacionais e Institucionais
PROPAAE	Pró-Reitoria de Políticas Afirmativas e Estudantis
PROUNI	Programa Universidade Para Todos
PSEE	Processo Seletivo de Estudantes Estrangeiros
RENAMO	Resistência nacional de Moçambique
RESEN	Relatório do Estado do Sistema Educativo Nacional
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SAMBA	Seminário de Ambientação Acadêmica
SATEPSI	Setor de Atenção Psicossocial
SEPPIR	Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
SOLAFRO	Coletivo Solidariedade Africana
STP	São Tomé e Príncipe
TAE	Técnico Administrativo em Educação
UFABC	Universidade Federal do ABC
UFCSPA	Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre

UFERSA	Universidade Federal Rural do Semi-Árido
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul
UFGD	Universidade Federal da Grande Dourados
UFRB	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
UFTM	Universidade Federal do Triângulo Mineiro
UFVJM	Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICV	Universidade de Cabo Verde
UNIFAL	Universidade Federal de Alfenas
UNILA	Universidade Federal da Integração Latino-Americana
UNILAB	Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
UNIPAMPA	Universidade Federal do Pampa
UFOPA	Universidade Federal do Oeste do Pará
USTP	Universidade de São Tomé e Príncipe
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná
VITEM	Visto Temporário de Estudante

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1 - A EDUCAÇÃO NOS PAÍSES AFRICANOS DE LÍNGUA PORTUGUESA (PALOP) NO CONTEXTO DO PÓS – INDEPENDÊNCIA.....	26
1.1. Educação: similaridades e diferenças nos PALOP	27
1.2. O sistema educacional em Angola	32
1.3. A Educação em Guiné Bissau	38
1.4. O sistema educacional em Cabo Verde	42
1.5. Contexto educacional de Moçambique.....	45
1.6. O sistema educacional em São Tomé e Príncipe.....	48
1.7. Desafios e avanços da Educação no contexto dos PALOP.....	53
CAPÍTULO 2 – O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: COOPERAÇÃO SUL-SUL, A UNILAB E AS POLÍTICAS DE ATENDIMENTO AO ESTUDANTE MIGRANTE.....	56
2.1. Breve histórico do Ensino Superior no Brasil	56
2.2. A UNILAB: interiorização, integração e internacionalização na perspectiva da Cooperação Sul-Sul	63
2.3. UNILAB e as políticas de apoio ao estudante	68
2.4. Cooperação solidária, integração e interculturalidade nos cursos de graduação da UNILAB	76
CAPÍTULO 3 – OS INTERNACIONAIS DA UNILAB NO MACIÇO DE BATURITÉ	83
3.1. Impactos econômicos da migração de estudantes no Maciço do Baturité	86
3.2. Recepção, estranhamento e conflitos nas comunidades locais	90
3.3. A integração ou a falta dela vista pelos estudantes migrantes	98
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	122
FONTES	129
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	138
ANEXOS E APÊNDICES.....	143

INTRODUÇÃO

Iniciei em dezembro de 2014, minhas atividades na UNILAB, como assistente em administração, um cargo da categoria Técnico Administrativa em Educação (TAE). A partir daí, um novo campo de vivência e análise social se iniciaria, pois minha formação, Bacharelado em Ciências Sociais, já me fazia buscar observar a realidade que me cerca e buscar nesta o que havia a mais do que o visto na superfície.

Nossa experiência de trabalho imediatamente anterior, na Prefeitura de Fortaleza, Estado do Ceará, como servidor terceirizado, responsável, dentro de um coletivo, por coordenar as atividades regionais do Orçamento Participativo de Fortaleza, que vigorou de 2005 a 2012, na gestão da prefeita Luizianne Lins, trouxe-me um contato com realidades vivenciadas pelos segmentos sociais que habitam a cidade, como Crianças e Adolescentes, Juventude, Idosos, População Negra, Pessoas com Deficiência e Mulheres. O trabalho com esses segmentos, voltados a sua participação na elaboração do Orçamento Público, trouxe-me um olhar sobre as diversas realidades, seus desafios e suas potencialidades.

Assim, ao assumirmos, em dezembro de 2014, o Serviço de Mobilidade e Cooperação Solidária, lotado na Pró-Reitoria de Relações Institucionais (PROINST), com a função de organizar, a partir da chegada dos estudantes selecionados no Programa de Seleção de Estudantes Estrangeiros (PSEE), a documentação, a logística de transporte e o agendamento para a regularização destes, que passavam a condição de migrantes, através do Visto Temporário de Estudante Migrante (VITEM IV), iniciam-se os contatos iniciais com essa realidade que será objeto de estudo na presente pesquisa.

Através dos contatos iniciais, em janeiro de 2015, com estudantes vindos de Angola, Cabo Verde, Moçambique, Guiné-Bissau e São Tomé e Príncipe (já não chegavam mais estudantes ingressantes do Timor Leste a partir deste ano), passei a buscar conhecer a realidade desses estudantes, que diariamente me procuravam no trabalho, a princípio buscando ajuda para resolver questões ligadas à renovação dos seus vistos, ou ainda problemas com seus passaportes.

Quanto aos timorenses, as informações que obtive da gestão da Proinst à época, como justificativa para a não vinda destes, é que havia problemas diplomáticos entre Brasil e Timor Leste, que ainda estavam em tratativas de resolução. Em 2016, foi feito pela Proinst um relatório sobre a situação dos estudantes timorenses na UNILAB, com dados sobre o

desempenho acadêmico destes e que serviu para subsidiar uma missão da UNILAB ao Timor Leste.

Durante a referida missão, o relatório produzido, uma vez apresentado, provocou preocupação no Governo Timorense, que considerou muito aquém o desempenho dos estudantes e sugeriu que, para que esses pudessem participar novamente do processo seletivo, anteriormente teriam que fazer um período de preparação no país, para suprir deficiências encontradas na formação dos candidatos timorenses ao PSEE, entre outras mediadas. Até os dias atuais, não tivemos, na UNILAB, a confirmação que essa preparação foi implantada.

Assim, nosso contato dava-se mais frequentemente com os demais estudantes migrantes, e isso fez com que me voltasse para a observação dessa realidade, em que fazem parte os chamados PALOP (Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa), quais sejam Angola, Cabo Verde, Guiné Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe, o que acabou por nos levar a fazer esse recorte para a investigação da presente pesquisa.

Até novembro de 2017 havia a obrigatoriedade do pagamento dos custos da emissão do documento de renovação do visto, seguindo a lei em vigor à época (Estatuto do Estrangeiro, Lei 6815/1980¹), regulamentadora da entrada e estadia dos migrantes no Brasil. Essa situação só foi alterada a partir da mudança da lei em novembro de 2017, que passou a se chamar Lei da Migração², passando a facultar o pagamento das taxas de emissão do visto e da renovação deste, para pessoas que comprovem a situação de hipossuficiência econômica, onde estavam enquadrados os estudantes migrantes da UNILAB.

A dificuldade com o pagamento das taxas acima mencionadas, até 2017, se constituía uma das principais queixas dos estudantes, uma vez que o custo com esse pagamento pesava no orçamento já muito restrito desses estudantes, que tinham como única fonte de recursos para a sobrevivência, os auxílios fornecidos pela UNILAB, através das políticas oferecidas pela instituição.

Outra dificuldade recorrente apresentada era relativa à renovação dos passaportes. Este era um dos documentos obrigatórios para a renovação dos vistos de estudantes à época, e

¹ BRASIL. **Estatuto Do Estrangeiro - Lei nº 6.815, de 19 de Agosto de 1980**. Presidência da República, Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1980. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6815.htm, acesso em 16/01/2021.

² BRASIL. **Lei da Migração - Lei nº 13.445, de 24 de Maio de 2017**. Presidência da República, Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, 2017. Apesar de a referida Lei ser de maio de 2017, sua promulgação só veio a acontecer em novembro do mesmo ano, e os efeitos desta, a partir das resoluções complementares, só passaram a beneficiar os estudantes migrantes a partir dos meses iniciais de 2018. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13445.htm, acesso em 16/01/2021.

precisava estar válido, até a promulgação da Lei de Migração, em novembro de 2017, que trataremos mais abaixo. Essa obrigação trazia o problema da necessidade de renovação destes, principalmente para aqueles veteranos na UNILAB, pois estavam aqui desde o início de funcionamento da Universidade. E essa renovação exigia aos estudantes o deslocamento para Brasília ou São Paulo, para fazer esse procedimento, uma vez que não havia embaixada desses países aqui no Ceará, com implicação de custos que a maioria não podia arcar, dado à condição de hipossuficiência financeira. Então, sem passaporte válido, não podiam renovar o visto e sem o visto renovado, não podiam renovar os auxílios. Era um problema que se avolumou ao longo dos anos e só foi minorado com a ação da UNILAB junto às embaixadas dos países parceiros no Brasil para que viessem a Universidade, em missão diplomática, proceder à renovação dos passaportes, o que não ocorria nem com a frequência necessária para suprir a demanda.

Ao longo do tempo, os estudantes migrantes começaram a nos procurar também para que lhes apoiassem em diversas outras questões, que cotidianamente faziam parte das preocupações destes, como problemas de moradia, perda de auxílio, questões de doença e dificuldades no atendimento à saúde, além de outras, dado nossa função enquanto servidor da UNILAB, no apoio a estes estudantes, mas também, acreditamos, ao interesse por nós demonstrado em ajudar sempre que possível na resolução dos problemas apresentados por eles.

Foi dessa forma, recebendo diariamente estudantes, ajudando e orientando nas suas demandas diárias sobre a regularização migratória, que fomos nos interessando cada vez mais pelas questões que permeiam a vida desses estudantes na UNILAB.

A necessidade de saber mais, de conhecer suas realidades, fez com que voltássemos nosso olhar para a temática da integração, uma vez que ela está inserida nos objetivos da criação da UNILAB e consta mesmo na sua nomenclatura, e estudar esse aspecto poderia significar outra contribuição nossa para com a Universidade e para com esses estudantes, o que nos levou a concorrer para a seleção do Mestrado Interdisciplinar em Humanidades (MIH), cujo objetivo foi pesquisar essa realidade, com apoio acadêmico, buscando não somente conhecer e entender como esses estudantes viviam a integração, como de fato ela acontece e quais são, na perspectiva desses estudantes, os caminhos para que essa integração, permeada pela interculturalidade, poderia ser mais bem vivenciada como uma experiência de vida pessoal, mas também, como uma possibilidade concreta de trazer novos

parâmetros para uma vivência rica de trocas culturais, como contributos na integração entre o Brasil e os países da integração, aqui já nomeados.

Durante esses anos de trabalho na UNILAB, sempre no atendimento desses estudantes migrantes, as questões acima mencionadas e outras tantas que chegaram até nós, através do atendimento, podemos verificar que muitas destas, apesar de extrapolarem o que pode ser considerado como o rol de atividades a nós atribuídas, são aspectos importantes das vivências desses estudantes na UNILAB, que vão para além dos portões da Universidade, mas que compõem um quadro das realidades vividas, apresentado aspectos que podem e devem ser melhor compreendidos, seja para um melhor orientação ao atendimento, com encaminhamento quando necessário para outros órgãos, seja para uma formação mais adequada a todos os servidores quanto as questões que são trazidos pelos estudantes.

Em linha com as preocupações acima, entendemos que para uma abordagem da pesquisa, que possa abranger a complexidade e amplitude das questões que a comportam, fez-se necessário compreender o processo de surgimento da UNILAB, envolta por questões geopolíticas, dado sua inserção no projeto de cooperação, qual seja, a *Cooperação Sul-Sul*, que busca alinhar objetivos políticos, econômicos, de desenvolvimento regional e com acordos bi e multilaterais, e dentre esses, o destaque para os países dos PALOP, uma vez que estes países africanos já recebem o destaque na própria criação da UNILAB, dentre os demais países da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), e é um dos aspectos que concorreram para o surgimento desta Universidade de cunho internacional. Portanto, a análise do fator da internacionalização da UNILAB, cujo principal aspecto é o ingresso, anualmente, dos estudantes dos PALOP, se constituiu como um foco importante da presente pesquisa.

Quando tratamos do aspecto internacionalização, chegamos à questão da migração, e se fez necessário compreender como se dá esse processo, quais são suas motivações, as condições ou falta destas que fazem com que estudantes decidam deixar seu país natal, sua família, para buscar a realização do sonho da formação em outras terras, onde encontrarão outra cultura, e vão se deparar com questões novas, enfrentar problemas até então não vividos nos país de origem, e que, portanto, os levará ao desafio da adaptação a uma nova realidade e ainda, como são afetados por ela.

Além das questões acima, quais apoios, instrumentos, estratégias de convivência, de qual forma a integração pode acontecer, se acontece, e ainda em qual nível isso acontece, foram alguns dos aspectos que chamaram minha atenção e me motivaram a pesquisar e buscar

respostas, ou novas questões que poderiam se apresentam para a vivência desse desafio chamado integração.

Considerando que a UNILAB, além do aspecto da internacionalização, tem também como pilar importante a interiorização, este se apresentou como outro desafio na consolidação da Universidade, somando-se a outras questões junto aos desafios já inicialmente elencados, com realidades diferenciadas, principalmente se comparadas com as vividas nas metrópoles, no que tange ao desenvolvimento socioeconômico das cidades interioranas do Estado do Ceará.

O aumento considerável de instituições públicas de ensino superior, através da sua interiorização, tendo sua base de apoio no REUNI³, lançado em 2007, resultou na criação de 14 (catorze) novas universidades, ampliando assim a oferta de ensino superior público, bem como o acesso a este, já que as universidades criadas também objetivaram interiorizar o ensino e assim, melhorar o acesso aos estudantes que vivem longe das capitais, onde é maior essa oferta. Dentre essas, destacamos a criação, entre tantas outras, da UNILAB, em 2010, com campi no Ceará e na Bahia, e ainda a Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), no Paraná, por suas características de universidade internacional e de integração.⁴

Nos campi do Ceará, inicialmente em Redenção, e posteriormente em Acarape, a chegada de uma instituição tão importante, que objetiva não só a formação de estudantes, mas também objetiva inserir-se no desenvolvimento da região ampliada, denominada Maciço de Baturité, indubitavelmente veio a mexer com a dinâmica social existente, seja nos campo da economia e política, bem como da sociabilidade de uma cidade com aspectos comuns das cidades do interior.

³ BRASIL. **Programa de Apoios a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais.** Ministério da Educação. Brasília, 2010. As ações do programa contemplam o aumento de vagas nos cursos de graduação, a ampliação da oferta de cursos noturnos, a promoção de inovações pedagógicas e o combate à evasão, entre outras metas que têm o propósito de diminuir as desigualdades sociais no país. O Reuni foi instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Disponível em <http://reuni.mec.gov.br/o-que-e-o-reuni>, acesso em 16/01/2021.

⁴ As universidades criadas pelo REUNI desde 2003 são: Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB, Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM, Universidade Federal Rural do Semi-Árido – UFERSA, Universidade Federal de Alfenas – UNIFAL, Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri – UFVJM, Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR, Universidade Federal do ABC – UFABC, Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre – UFCSPA, Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA, Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA, Universidade Federal da Integração Latino-Americana – UNILA, Universidade Federal da Integração Luso-Afro Brasileira - UNILAB (2010). Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7114-inauguracaoestab2-ufacs&category_slug=novembro-2010-pdf&Itemid=30192, acesso em 12/02/2021.

Entre os aspectos que a vinda da Universidade traz para a cidade-sede, Redenção, e as cidades do entorno, principalmente as mais próximas, está a retomada de um tema que por muito tempo seguiu a margem da população residente nestas cidades: a discussão da identidade, e com ela, as origens, a formação do povo cearense. É nesse aspecto que a discussão sobre raça, e com ela, a discussão sobre racismo, retorna ao Ceará, e aqui nas cidades em que compõe essa organização política, econômica e social denominada Maciço de Baturité.

O retorno dessa discussão acontece, num primeiro momento, com a organização no Ceará, do Movimento Negro, inicialmente articulado em torno de pessoas negras que buscaram reafirmar sua identidade, organizados em Grupos de Consciência Negra, nas décadas de 1980 e 1990, como bem destacado no trabalho de Sousa (2006):

Esses Grupos de Consciência Negra, assumindo um discurso em defesa da população afrodescendente, evidenciaram um novo momento na história do Negro no Ceará e no debate sobre a realidade vivida pelos negros cearenses. Da mesma forma, inauguraram um discurso social e étnico em torno de uma negritude cearense, que evidenciou a constituição de um movimento social em torno da questão racial no Ceará, que denominamos nesse trabalho Movimento Negro Contemporâneo (SOUSA, 2006, p.13).

A articulação do Movimento Negro no Ceará, entendemos ter sido fundamental para essa reafirmação identitária citada pelo autor, e pela luta por políticas públicas de inclusão social junto ao Estado Brasileiro, das quais, destacamos a criação da UNILAB, em 2010

Essa discussão vai ser retomada, a nosso ver, com a chegada, através da UNILAB, dos estudantes vindos dos países africanos. É nesse momento que, ao ver o "outro", que faz parte da sua base identitária no que se refere à raça, por tudo que a história já apresentou e que acaba por forçar os moradores locais a revisitarem a história passada que com a escravização do povo negro vindo do continente africano, o Brasil foi erguido e se constituiu como nova nação.

A nação brasileira se constitui, tendo no seu histórico anterior a dizimação de milhares de nativos das diversas etnias indígenas que aqui residiam, e depois, por séculos, da população negra que foi escravizada e trazida para cá. Através de um processo de miscigenação, inicialmente forçada, entre negros, indígenas e portugueses, formou-se o que temos de diversidade racial no Brasil, fato esse que por muito o Estado Brasileiro buscou esconder, negar e depois minimizar, apoiado na ciência racista à época, impondo a ideia do embranquecimento da população cearense, defendida como ideal pelo Estado à época.

O embranquecimento e a busca do apagamento racial, na história da formação do povo cearense, buscou incutir na população a ideia que não tivemos aqui um processo de escravização tão forte que pudesse gerar uma miscigenação suficiente para que se configurasse, na população, o gene da raça negra.

Com a chegada desses estudantes vindos dos países africanos integrantes dos PALOP, a população da região se deparada com um espelho em que não se vê refletido, porque, se no Brasil temos o “racismo de marca”, como nos aponta Munanga (2003), onde a tonalidade da cor da pele, expõe mais, ou menos, o indivíduo ao sofrimento imposto pelo racismo, esse racismo de marca vai se ver às voltas com a negrura, que não é menos preta, e sim, com a retinta, em que não é possível negar suas origens. Não são pardos, outra categoria que, apesar do seu papel importantíssimo no reconhecimento das miscigenações, também pode esconder aspectos do racismo, pois pardo se soma à raça negra para fins estatísticos, mas tendo o pardo com uma tonalidade de pele mais clara, este já se diferencia do negro retinto e aí, novamente, entra o racismo de marca, que trata diferentemente as raças pela tonalidade da pele. As diferentes tonalidades da pele negra, que são aspectos da hierarquia racial, que diferencia e demarca espaços de poder na sociedade brasileira.

Como a população do entorno da Universidade reagiu a essa chegada? Como os estudantes migrantes, as voltas com algo em que não presenciaram em seus países, no aspecto específico da questão da cor e da hierarquia social, lidaram e lidam com essa nova realidade que se apresenta?

Países Africanos de Língua Portuguesa (PALOP)



Fonte: <https://sites.google.com/site/19041980jla/>

Então, analisar como a interiorização do ensino superior, e aqui a partir das cidades citadas, provocou uma nova realidade para dois continentes que se encontram, ou se reencontram a partir dos seus descendentes, e com isso, como aconteceu e se aconteceu, a integração desses povos através dessas “representações” é o que também moveu meu desejo de realização da pesquisa.

Considerando essas questões iniciais, em muito acrescidas ao longo da pesquisa, é que entendi como bases para a investigação que foi realizada e apoiada, para o entendimento e análise dos dados, em autores que abordaram a temática, em seus já apontados múltiplos aspectos.

Na busca de elencar os elementos de análise e optar pelo método que melhor pudesse apoiar essa construção, ainda que já apontados no projeto inicial de pesquisa, apresentado para a concorrência ao edital do mestrado em curso, destaco que as aulas do curso do Mestrado Interdisciplinar em Humanidades (MIH/UNILAB), foram fundamentais para melhor conhecimento da produção acadêmica dos autores, das leituras e das referências escolhidas e acrescentar outras. Acrescenta-se a isso a fundamental contribuição da orientação, que apresentou outras possibilidades no percurso trilhado.

Aqui, cabe ainda dizer que dado a atipia do ano de 2020, com a pandemia causada pelo vírus Covid-19, que paralisou atividades em todo o mundo, em todos os setores da sociedade e com a retomada em modo remoto das aulas a partir do segundo semestre do ano de 2020, parte do planejado foi necessário rever, e mesmo readequar, dado as contingências causadas pela referida pandemia.

Assim, a ideia de usar a metodologia da história oral como guia metodológico para a realização da maior parte da pesquisa permaneceu, mas foi readaptada, no que se refere às entrevistas, para sua realização pela via do formulário eletrônico, e não presencial. Entendemos que essa alteração poderia modificar, hipoteticamente, no campo da subjetividade que envolve a relação entrevistado com o entrevistador, aspectos da história oral, como a relação entre entrevistado e entrevistador, que sofre alterações quando passa do contato presencial, para a interação através de outros meios de comunicação.

Para a compreensão dos aspectos citados, e como estes integrariam para a análise da problemática ora apresentada, foi escolhido, através de uma leitura prévia, no que apresentamos como pesquisa exploratória, alguns conceitos que entendemos serem primordiais para o que estava proposto na pesquisa. Estes conceitos foram revisitados durante o processo de escrita da dissertação, e confirmados ao longo desse processo, que produz

aprendizado contínuo, uma vez que, durante o ato de escrever, também nos transformamos, avaliando, reavaliando, ora retirando ora acrescentando ideias, resultado do processo permanente de pesquisa.

Para a compreensão do processo, entendemos que o “ser migrante” é um conceito importante a ser analisado, mesmo comportando outros, já que tratamos de algo para além do fenômeno migratório, no seu entrelaçamento com outras tantas questões que permeiam o fato denominado migração. Assim sendo, o migrante pode ser considerado sobre múltiplos aspectos, como aquele que é hoje, e já não o é amanhã, uma vez que a condição de migrante pode ser temporária (e muitas vezes o é, no planejamento de quem assume essa condição), mas ela pode ser permanente também por muito tempo, o que afeta, a depender desse tempo, a identidade, a relação, a concepção de mundo ao redor. O que mantém o migrante nessa condição ou o que o fará sair dela, é algo que só o tempo e a vivência deste pode apontar, pois as possibilidades todas estão abertas. A definição de imigrante, pela lei brasileira (Lei 13.445/2017), é simples e direta, onde diz que “imigrante: pessoa nacional de outro país ou apátrida que trabalha ou reside e se estabelece temporária ou definitivamente no Brasil”.⁵

Se na lei é simples definir, na prática do dia-a-dia não o é. Isso porque a lei, por si só, não pode dar conta da complexidade do fenômeno. Assim, ao trabalharmos com o conceito, e visando ampliar essa definição, ou mesmo problematizá-la, nos apoiamos em alguns estudiosos, dentre os quais destacamos Sayad (1998), que aponta o que chama de “dupla contradição”, ou seja, se seria “um estado provisório que se queria prolongar indefinidamente, ou um estado duradouro que se quer viver com o sentimento de que é provisório”. Assim, esse “estado” já se constituiu como um ponto de partida no estudo da questão migratória, ao entendermos que o autor, durante o decorrer de sua obra, apontou tantos outros aspectos importantes para esse estudo, daí a opção por tê-lo como base para o entendimento da migração.

A partir do estudo sobre o emigrante/imigrante, pois os dois termos são utilizados dentro da literatura, avançamos no sentido discutir, uma vez que o migrante esteja já fora do seu país natal, os aspectos relacionados ao conceito de interculturalidade, entendida aqui como o encontro de culturas e as tensões, tanto quanto os avanços possíveis, como uma nova forma de vivenciar as culturas e as trocas possíveis entre estas. Para analisar os aspectos

⁵ BRASIL. **Lei da Migração - Lei nº 13.445, de 24 de Maio de 2017**. Presidência da República, Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, 2017. A definição de imigrante consta no Cap. Art. 1, alínea II da referida Lei. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13445.htm, acesso em 16/01/2021.

ligados a interculturalidade, permeada pela questão identitária, usamos os escritos de Walsh (2006), por sua vasta produção acadêmica e experiência a frente dos Estudos Culturais Latino Americanos, da Universidade Andina Simon Bolívar, de Quito, Equador, onde este afirma que a interculturalidade deve ser “um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade”. Ainda abordamos os estudos de Candau (2008, 2010), sobre igualdade e diferença no estudo da interculturalidade, bem como Hall (2009), que oferece um panorama sobre o que é identidade na modernidade, e como esse conceito se alterou ao longo da história.

Ainda na abordagem sobre a questão identitária, foram usados os estudos de Mourão (2006), que forneceu dados importantes a partir do seu estudo sobre a identidade entre estudantes de Cabo Verde e Guiné-Bissau. Aliado a estes, também foram usados as produções acadêmicas de estudantes migrantes da UNILAB, que apresentavam análise sobre suas vivências na Universidade e nas cidades do entorno.

Os conceitos aqui apresentados para discussão da pesquisa, a saber: migração, interculturalidade e identidade se encontraram, uma vez no território, com a questão do preconceito racial, que se constitui, a partir do encontro entre os “diferentes”, num problema que pode impedir que a interculturalidade venha a produzir o que desejamos ser uma nova sociabilidade. E para aprofundar essa discussão, usamos estudos de Fanon (2008), principalmente através da obra clássica “Pele Negra, Máscaras Brancas”, onde ele abordou, através de um estudo psicológico, as questões que permeiam a identidade da raça negra e trazem questionamentos fundamentais no estudo dessa identidade. Para apoiar essa discussão, utilizamos também Nogueira (2006), que nos ofereceu um panorama sobre os tipos de racismo existentes no Brasil, e que muito ajudou no entendimento desse fenômeno. Ainda utilizamos outros autores que nos ajudaram a desvelar esse conceito criado socialmente, como Mbembe (2001), bem como Mendes (2010), que em seu trabalho traz um histórico da construção racial no Ceará, ligado a questão da colonialidade.

A colonialidade é outro conceito chave que foi abordado na pesquisa, uma vez que compreendemos que a herança colonial aproximou nossas culturas, na definição da identidade cultural brasileira, ainda que, através do racismo, ela tem sido negada ou negligenciada ao longo da nossa história, bem como por termos tido (Brasil e os países africanos dos PALOP) um mesmo país colonizador. Essa aproximação, cabe-nos lembrar

sempre, deu-se pela primeira diáspora forçada africana para o Brasil, através do processo de escravização dos povos africanos que para cá foram trazidos.

Para essa discussão, inicialmente o estudo foi apoiado nas obras de Santos (1997, 2009, 2010), que aborda questões sobre igualdade e diferença, multiculturalidade, democracia. Ainda usamos os estudos de Quijano (2005), que discute a colonialidade do poder, ou como que, ainda após a colonização, as relações estabelecidas na atualidade carregam no seu gene a colonialidade.

Entendemos ainda que, para essa costura ser tecida, fez-se necessário uma ferramenta que pudesse, sem desfazer-se das especificidades de cada área de estudo, articular as produções existentes, que prioristicamente serão compostas pelos campos de estudo da sociologia, história e pedagogia. E entendemos ser a interdisciplinaridade essa ferramenta que nos auxiliou na condução desse estudo. Entre os autores, destacamos Frigotto (2008), onde aponta as ciências sociais como base para essa interdisciplinaridade, Mignolo (2008), ao abordar a desobediência epistêmica como forma de estudo da realidade numa opção descolonial, Santos (2010), através das “epistemologias do sul” nos oferece os conhecimentos produzidos a partir dos povos colonizados, sendo contraponto ao eurocentrismo nas ciências, e Japiassú (1976), que aponta a interdisciplinaridade como forma de romper com a fragmentação do conhecimento e sua equivocada especialização.

A pesquisa inseriu-se no campo de estudo das migrações, envolvendo necessariamente a interdisciplinaridade, pois as questões estão localizadas no campo das ciências humanas e sociais, das quais elegemos para compor o todo analítico da problemática que abordamos nesta pesquisa, as áreas da Pedagogia, História e da Sociologia, prioritariamente.

A presente pesquisa teve como objetivo geral analisar os fatores que permeiam os processos de inserção e integração dos estudantes migrantes dos PALOP na UNILAB. Como objetivos específicos, buscamos analisar como se deu a inserção e integração dos estudantes migrantes dos PALOP na UNILAB, refletir se as ações institucionais da UNILAB contribuíram para a promoção da integração entre os estudantes e discutir como a sociedade do Maciço de Baturité dialogou ou não com a integração dos estudantes migrantes.

Com base nos objetivos apresentados, desejamos promover, na comunidade acadêmica, ou seja, entre seus discentes, docentes e corpo técnico-administrativo, o debate, propositivo na busca da superação dos desafios colocados pela integração, tendo como foco principal a relação entre os estudantes migrantes dos PALOP, que envolve o debate sobre a

interculturalidade, a discussão de raça e racismo, uma visão ampliada dos Direitos Humanos, no sentido de discutir sua “universalidade”, e, assim, construir essa possível nova sociabilidade, como um avanço nas relações entre brasileiros e migrantes na UNILAB. Uma possibilidade que vislumbramos, com os resultados da pesquisa, é o uso, por parte da UNILAB, dos dados e conclusões do projeto para a implantação de políticas públicas para atender a às demandas que podem vir a ser conhecidas através da presente pesquisa.

Para alcançar esses objetivos lançamos mão da análise de notas, portarias, resoluções e outros documentos da UNILAB, sobre os processos de integração dos estudantes migrantes e as políticas de atendimento desses estudantes pela Universidade através das Pró-Reitorias e demais órgãos, bem como as orientações curriculares para o tratamento dessa integração juntos aos cursos oferecidos pela UNILAB.

Para discutir e problematizar o alcance dessas políticas da Universidade, buscamos, através de entrevistas com os segmentos de estudantes, confrontar a efetividade dessas políticas. Esses segmentos entrevistados foram as representações estudantis nos espaços de participação da UNILAB, como o Diretório Central dos Estudantes (DCE), a representação estudantil no Consuni, os representantes das cinco associações estudantis de estudantes estrangeiros dos PALOP na UNILAB, representantes estudantis no Conselho Universitário (Consuni), representantes do Comitê Gestor de Direitos humanos na UNILAB, representantes do Coletivo Solidariedade Africana (Solafro), estudantes do primeiro semestre matriculados na disciplina *Sociedades, Diferenças e Direitos Humanos nos Espaços Lusófonos*, e estudantes egressos da UNILAB. Em virtude da pandemia causada pela Covid 19, as 36 (trinta e seis) entrevistas foram realizadas através de formulários eletrônicos.

O desenvolvimento dessa pesquisa foi organizado em quatro capítulos, que foram orientados para o desencadeamento que entendemos pudesse ser o que melhor apresentasse os fundamentos, o desenvolvimento da pesquisa, e suas conclusões.

Assim, no Capítulo 1, buscou-se fazer uma introdução sobre o panorama da educação no ensino superior nos países dos PALOP, mostrando as deficiências, as políticas educacionais ofertadas pelos governos para enfrentar esses desafios e as questões que ainda precisam ser superadas, e que têm gerado essa nova diáspora africana.

Para a análise do primeiro capítulo, usamos relatórios sobre a educação nos países dos PALOP, tendo como principais aqueles produzidos pelo *Programa Educação para Todos*, pela dificuldade de termos materiais de qualidade e tratamento dos dados em todos os países. Assim, ainda que utilizando esses dados, apontamos nossa crítica às expectativas

contidas na formulação desses programas, que buscam uma ideal de desenvolvimento baseado numa receita de formação voltada para o mercado de trabalho unicamente, ou seja, uma educação voltada para atender um sistema econômico que não vê a educação como uma necessidade de uma formação ampla do ser humano baseada em princípios de solidariedade e justiça, como acreditamos que deve ser a sociedade. Complementarmente, usamos artigos, teses, dissertações e ainda, relatórios de organismos que abordam a educação nesses países.

No Capítulo 2, buscou-se contextualizar o surgimento da UNILAB, que passou a ser uma alternativa para enfrentamento da escassez de oferta de ensino superior nos países dos PALOP, e através da cooperação do Brasil com estes países, passou a receber estudantes migrantes dos países da CPLP, especialmente os oriundos dos PALOP e por outro lado, as políticas de atendimento desses estudantes na UNILAB. Para o Capítulo 2, usamos principalmente as informações constantes nos documentos oficiais, seja do Governo Brasileiro, da UNILAB, seja de outros que tratam das políticas para o ensino superior, como a expansão e interiorização deste, mas também produções acadêmicas que abordavam o tema, além de outros meios de comunicação.

No terceiro capítulo, nos propusemos analisar como e se ocorreu o processo de integração desses estudantes migrantes na UNILAB e nas cidades do entorno da Universidade, buscando os fatores que permearam esse processo, como a interculturalidade, o estranhamento, e como isso foi vivenciado por estes estudantes, bem como se as políticas de integração da UNILAB foram capazes ou não de propiciar e/ou contribuir para essa integração, na visão dos estudantes migrantes.

É neste terceiro capítulo que buscamos problematizar a integração dos estudantes migrantes, e para isso, utilizamos as entrevistas com os segmentos desses estudantes, seja como ingressantes no início da sua chegada a UNILAB, seja com aqueles, já veteranos, participam de organizações estudantis ou representações em espaços institucionais da UNILAB. Pretendeu-se ainda analisar o proposto enquanto projeto e o vivenciado enquanto experiências que comportam os aspectos integração, interculturalidade, estranhamento, identidade e outros que nos foram apontados através dos questionários.

CAPÍTULO 1 - A EDUCAÇÃO NOS PAÍSES AFRICANOS DE LÍNGUA PORTUGUESA (PALOP) NO CONTEXTO DO PÓS-INDEPENDÊNCIA

Apresentar um panorama sobre a educação, em qualquer país, e em qualquer época, é uma tarefa que nos exige muita atenção, para evitar, a todo tempo, cair nas armadilhas de avaliações dos porquês ou das justificativas que podem ser corretas ou ideais para uma opção política, para uma trilha epistemológica, e, ao mesmo tempo, ser parte ou totalmente equivocadas se observadas por outras opções políticas e/ou epistêmicas.

Para a confecção de tal panorama, apesar desse trabalho não ter pretendido ser isento politicamente, por entendermos que não é possível essa isenção, buscamos, ainda que cientes dos riscos, não nos determos aos detalhes do debate político e/ou ideológico e suas repercussões sobre a educação nesses países, apesar de reconhecermos a importância deste aspecto. Entendemos que uma análise mais complexa dos sistemas educacionais e políticos nos países abordados desviaria o foco principal da pesquisa, além de que não tínhamos como meta, de acordo com os objetivos da pesquisa, aprofundar a análise sobre a educação, mas sim, como os estudantes vivenciavam a integração, através da educação, como migrantes.

Posta essa condição, ainda cabe dizer que certamente não escamos de analisar elementos sobre a educação, já que é em torno dessa que tecemos a pesquisa. Assim, optamos por traçar esse panorama, ainda que de forma sucinta, baseado em produções já existentes, que utilizaram dados de fontes oficiais e de pesquisas acadêmicas⁶, dialogando com uma diversidade de abordagens e áreas de conhecimento das ciências humanas.

Deste modo, trazemos a seguir um panorama das trajetórias dos sistemas educacionais e de iniciativas governamentais no campo da educação em Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe, privilegiando o contexto histórico de suas independências, a partir de meados da década de 1970 até as primeiras décadas do Séc. XXI. Esse panorama inclui análises resumidas do histórico anterior às independências e como o processo colonial afetou a educação nesses países, seja do ponto de vista do atraso nos investimentos necessários, seja no processo de imposição cultural a que foram submetidos os

⁶ As produções a que nos referimos são: em relação aos dados, documentos produzidos pelos governos dos países que trazem dados sobre a educação e outros correlatos, a partir de produções próprias desses países ou em produções conjuntos com outros órgãos que tratam da educação. Quanto às produções acadêmicas, usaremos os artigos, dissertações, resenhas que analisaram a educação superior nesses países.

povos colonizados e, a partir disso, como os governos independentes passaram a enfrentar o problema da educação de forma geral e o ensino superior na sua especificidade.

1.1. Educação: similaridades e diferenças nos PALOP

A partir de 1975, com o avanço da independência nos países africanos de língua oficial portuguesa, no campo da educação, um dos desafios estava em transformar a excludente estrutura herdada a partir do colonialismo português, com destaque para a seletividade e limitação no acesso à educação. Naquele contexto, superar a exclusividade da abordagem da educação ocidental, percebida inclusive através da manutenção da língua oficial adotada, o português, representou um dos primeiros embates.

No caso de Guiné-Bissau, por exemplo, apesar da proposição de Paulo Freire para adoção da língua crioula na alfabetização, o PAIGC (Partido Africano da Independência da Guiné e Cabo Verde) preferiu manter a utilização da língua portuguesa no sistema educacional, para tanto, consideraram certo “pragmatismo revolucionário” (PEREIRA, VITTORIA, 2012, p.306), fomentado pela existência de materiais didáticos em português, acompanhada pela falta de recursos para traduzir e produzir livros em meio aos embates civis que seguiram à luta anticolonial, contava ainda o fato de que adotar a língua crioula poderia afastar os grupos étnicos que utilizavam outras línguas africanas, ameaçando a luta pela unificação liderada por Amílcar Cabral⁷. Percebemos que as escolhas tomadas foram complexas, sendo necessário analisar as peculiaridades de cada um dos PALOP⁸ para entender a problemática da estruturação dos sistemas educacionais de forma mais ampla.

Há variadas formas de analisar a educação e os períodos históricos dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP). Em nossa pesquisa utilizamos, como referência, a divisão cronológica que nos oferece Cassinela (2016): uma primeira etapa, entre 1910 e 1975, seria o “Período colonial”; a partir de 1975, com o início da descolonização, até

⁷ Amílcar Cabral foi o “pai” da independência da Guiné-Bissau e Cabo Verde do colonialismo português. Foi assassinado, em janeiro de 1973, sem ver o seu objetivo alcançado. **Nascimento:** em 1924 em Bafatá, na Guiné-Bissau. Filho de pai cabo-verdiano e de mãe guineense com origens cabo-verdianas, Amílcar Cabral cresceu em São Vicente, Cabo Verde. Estudou agronomia em Lisboa, tendo mais tarde regressado à Guiné-Bissau. Foi assassinado a 20 de janeiro de 1973 na Guiné-Conacri. Disponível em <https://www.dw.com/pt-002/am%C3%ADlcar-cabral-e-a-liberta%C3%A7%C3%A3o-coletiva/a-40568417>, acesso em 30/09/2020.

⁸ Na pesquisa consideramos somente os 05 países africanos que permaneceram sob o domínio português até 1975: Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe. A Guiné-Equatorial, apesar de ter adotado recentemente o português como uma de suas línguas oficiais, ao lado do espanhol e do francês, não compõe o quadro da análise aqui apresentada.

1990, seria o período centrado na “educação e equidade social”; e por fim desde a década de 1990, teria emergido o período focado na relação “educação e democracia”.

Durante o período colonial, de 1910 a 1975, a população ativa não esteve totalmente excluída do ensino uma vez que parte da população, notadamente os jovens, era recrutada para as escolas técnicas, para posteriormente trabalharem na administração colonial, como mão de obra mais especializada para cargos de média importância e, em diversas situações, também para cargos superiores.

O período de 1975 a 1990, focado na relação “educação e equidade social”, é utilizado por Cassinela (2016) para falar da massificação do ensino, portanto, textualmente “priorizaram a massificação do ensino para toda a sua população, mesmo para aqueles em idade irregular para frequentar o ensino” (CASSINELA, 2016, p.3). Entendemos que a equidade social vai além da massificação da oferta de ensino, ela deve garantir as mesmas oportunidades e direitos, mas também as condições para sua consecução, ou seja, derrubar barreiras que possam impedir pessoas ou grupos específicos de acessar o que é ofertado.⁹

Seguindo a cronologia de Cassinela (2016), o período centrado na vinculação entre “educação e democracia”, a partir de 1990, merece o complemento de que a democracia pode ser definida de várias formas. Aqui o autor coloca como democracia o fato dos países terem adotado o pluripartidarismo. Entendemos que isso não é por si só, uma definição adequada para a democracia, pois muitos outros fatores, a nosso ver, são necessários, mesmo que esta seja analisada do ponto de vista liberal, que não é o que defendemos, mas que é um conceito hegemônico que podemos usar, ainda que para dele traçarmos outra perspectiva, contra hegemônica, que possa ter como base o que Santos (2010), cunhou como “epistemologias do sul”, principalmente ao tratarmos dos países aqui analisados, bem como do Brasil.

Ao analisarem a relação entre educação e mudança social em África (HABTE, TESHOME, 2010) afirmam que os dirigentes da maioria dos trinta e cinco países africanos que estavam vivenciando o processo de pós-independência haviam compreendido a

⁹ “No sentido econômico, a equidade é uma relação entre o crescimento observado em um dado país e a distribuição da renda que nele se realiza; ou seja, resulta de uma comparação entre os estratos sociais extremos que compõem uma dada sociedade em termos de apropriação de renda, a partir do que esta mesma sociedade entende ser ‘razoável’ em termos de divisão da riqueza produzida. Deduz-se daí que as análises que buscam identificar as diferenças sociais de uma dada realidade variam de acordo com as diferenças existentes em cada sociedade.” Deste modo, entendemos a educação como ferramenta central na construção da equidade, seja no viés econômico, através da qualificação de cidadãos para obtenção de formas justas de distribuição da renda produzida em determinado país, ou ainda a partir de sua face social, através da garantia de direitos sociais pelo Estado, tais como sistemas de ensino comprometidos com a democratização da sociedade. (RIZZOTTO; BORTOLOTO, 2011, p. 799-800).

necessidade de “ expandir e reformar o sistema de ensino colonial” (HABTE; TESHOME, 2010, p. 826). Essa compreensão, a nosso ver, contemplava a constatação, como já afirmado anteriormente, que o sistema colonial de educação havia sido utilitarista em dois sentidos: primeiro, teria servido apenas para prover de mão de obra o sistema de dominação colonial, em sua maioria em cargos de média e baixa hierarquia, daí a necessidade de reformar o sistema educacional; segundo, tendo a finalidade de manutenção do sistema colonial, que era por si só excludente, pois não intencionava expandir para toda a população, e, portanto, a necessidade de expansão se fez tão logo os dirigentes africanos, em sua maioria formados pela administração colonial, agora alçados a líderes nos seus países, entenderam a necessidade da educação como meio de atingir outro estágio de desenvolvimento.

Uma obra que teve um papel importante pelas diretrizes apontadas, voltadas à reforma da educação, e seu papel no ideário de um socialismo africano (que foi a orientação política seguida pela maioria dos países africanos na busca da independência), foi *Education for self-reliance*, onde o chefe de estado tanzaniano, Julius Nyerere¹⁰, apontava a necessidade de quatro reformas:

1.integrar a educação ocidental a vida da família e da coletividade; 2. por fim ao elitismo da educação colonial através de um currículo para o ensino primário universal que integrasse os sistemas ocidental e tradicional de educação; 3. preencher o abismo entre a elite instruída e as massas, levando as pessoas instruídas a melhor apreciarem o saber e a sabedoria acumulados no seio das sociedades tradicionais; 4. inculcar o espírito do trabalho e do serviço a coletividade nos processos educacionais (HABTE; TESHOME, 2010, p.826-827).

Entre as reformas apontadas como necessárias, a proposição de Nyerere foi não somente acolhida, como também foram feitos esforços no sentido de buscar sua implantação, pois:

intenso empenho fora dispensado quando das sucessivas conferências africanas de ministros da educação, sem considerar os esforços, ainda mais relevantes, dos diferentes países africanos, eles próprios, com vistas a elaborarem políticas nacionais para a educação, as quais poriam em marcha, em diferentes níveis, as reformas expostas pelo presidente Nyerere (HABTE; TESHOME 2010, p. 833).

¹⁰ Julius Nyere nasceu na colônia inglesa de Butiama), em 1922, filho de um chefe do povo Zanak e viveu no Tanganica, que depois se tornou Tanzânia. Foi professor e veio a falecer em 1999. Lutou por uma África unida, inicialmente por uma união regional da África Oriental. Junto com Nkrumah idealizou a Organização da União Africana. Foi o líder maior da independência da Tanganica, em 1961. Apoiou as rebeliões contra os regimes de Moçambique, África do Sul, Namíbia, entre outros. Criou a política denominada Ujamaa, sistema que visava unir o socialismo com a vida comunitária africana. Deixou a presidência da Tanzânia, voluntariamente em 1985. Disponível em <https://www.dw.com/pt-002/julius-nyerere-o-l%C3%ADder-africano-incans%C3%A1vel/a-40623711>, acesso em 14/10/2021.

O quanto isso foi alcançado e se essas propostas seriam realmente as melhores para enfrentar o desafio da educação, não nos cabe aqui avaliar, mas é sobre essas bases que os países aqui tratados, em sua maioria, podem ter organizado e efetivado, cada um a partir das suas realidades específicas, os esforços para o enfrentamento das necessidades educacionais.

Seguramente que as avaliações sobre a educação, foram sendo feitas a luz das atualizações e reformulações das propostas que foram se aprimorando ao longo do tempo, principalmente aquelas oriundas das conferências promovidas pela UNESCO, tendo como base principal o projeto “*Educação para Todos*”, em parceria com outras entidades das Nações Unidas, que foram se tornando referências bases para os países, mas sempre (ou quase), com as adaptações necessárias às realidades dos países que buscavam sua implementação.

Coube-nos, de partida, lembrar que o projeto “*Educação para Todos*” é questionado pelos intelectuais que mantêm suas bases teórico-práticas no legado marxista, que consideram o complexo da educação, criado pelo trabalho, como aquele que poderá atuar com a importante contribuição para a formação de sujeitos, tendo como horizonte a emancipação humana, temas caros à teoria marxista. Em tal concepção as diretrizes do “*Educação para todos*” buscam uma educação apenas como reprodutora do capital, pois:

os mesmos constituem o fio condutor que perpassa as diretrizes da política educacional nos países do capitalismo periférico, acolhendo, inteiramente, a principal receita prescrita pelo capital em crise para a educação desses povos do “submundo”: a mais ampla adequação da escola aos interesses imperialistas do mercado, conjugada à mais completa integração das subjetividades à sociabilidade do capital. (RABELO et Al, 2009, p.20).

Apesar da crítica marxista às limitações do “*Educação para Todos*”, as avaliações, relatórios e dados produzidos no âmbito deste projeto compõem o restrito e limitado conjunto de dados disponíveis sobre a educação nos PALOP, ou seja, mesmo com as restrições impostas pela sociedade de mercado aos projetos de uma educação emancipadora, o material gerado pelo “*Educação para todos*” não pode deixar de ser analisado.

O que apontamos até aqui é a relevância de conferências, encontros de governos e outros espaços de debate e proposição conjunta de propostas para a educação, que alcançaram o conjunto dos PALOP, como A Conferência Mundial de *Educação para Todos*, realizada em Jomtien, em 1990; a Declaração de Nova Delhi (1993); o Fórum de Dakar (2000), apenas para citar as mais relevantes do ponto de vista do alcance em número de países.

Aqui cumpre destacar a I Conferência Mundial de *Educação para Todos*, em 1990, que inseriu, ou passou a englobar os países dos PALOP, à época como recém-independentes, passaram a adotar as resoluções desta e das demais conferências nesse âmbito, como um modelo a ser seguido, ainda que permeado por suas especificidades, numa busca de avançar na direção de melhorar o alcance dos seus sistemas educacionais, muitos deles em fase de reestruturação, tendo como horizonte, primeiramente, a universalização do ensino básico, e posteriormente os outros níveis, e ainda, concomitantemente, a formação de professores que permitissem, para além da infraestrutura educacional, alcançar os objetivos, como definidos naquelas conferências.

Esse quadro, ainda que simples, apenas aponta que os PALOP, entre tantos outros, na esteira dos programas, propostas e orientações formulados a partir desses espaços, buscaram enfrentar a questão principal dessas proposições, ou seja, desenvolver a educação para que esta promovesse o desenvolvimento. E o desenvolvimento, aqui, pode ser tanto do ponto de vista do sistema capitalista, que contempla crescimento econômico, não necessariamente atrelado à justiça social, ou do sistema socialista (principal ideologia, à época, da maioria dos países aqui citados), que preconiza a educação como busca da equidade social (ainda que possamos ver essa máxima com a devida crítica às suas reais realizações).

Reiteramos que, ao apresentarmos a situação dos países no desenvolvimento da educação o que objetivamos é descobrir as motivações dos estudantes que migram dos seus países, para, em terras outras, alcançar o sonho da formação superior.

Uma vez apresentado o panorama geral das discussões que fomentaram as propostas, ações e orientações para o avanço no alcance educacional (ampliação), bem como na reforma do ensino nos países dos PALOP, ainda que com as possíveis adaptações, reorientações a partir do viés político-ideológico, bem como das condições econômicas, ou seja, do ponto de vista do financiamento dessas políticas, apresentamos em sequencia o quadro da educação nos países, com suas especificidades políticas, ideológicas, geográficas, geopolíticas e outras, que contribuíram, ou dificultaram a concretização dos objetivos a que se propuseram os países.

Seguramente que, escondidos nos resultados demonstrados por cada país, podem conter um ou muitos desses elementos que citamos acima. Possivelmente a segunda opção, já que a sociedade é um todo complexo, de relações entrelaçadas, onde os elementos de sua composição podem ora ir numa mesma direção, ora tomar direções distintas, influenciadas

pelos múltiplos contextos, e períodos de estabilidade política e instabilidade, sem entramos aqui no mérito de como elas se produzem.

É sabido que, uma vez que os PALOP, ao passarem por processos de lutas por suas independências e tendo essa conquista se realizado, os desafios relativos à educação que se colocavam a frente, na maioria desses países, tinham muitas semelhanças: baixo nível de atendimento em termos quantitativos no que se refere a amplitude dessa educação. Aqui estamos falando do atendimento a uma educação para todos, ou seja, atingir a massa da população em todos os lugares, e em todas as faixas etárias, da necessidade de reformar o modelo de educação vigente desde o período colonial, que visava principalmente atender a demanda das administrações colônias, e apenas manter a sobrevivências dos colonizados, sem perspectiva de emancipação social, recursos financeiros escassos para cumprimento e objetivos definidos pelas convenções e tratados sobre educação mundiais, a que se comprometeram os líderes desses países recém-independentes, além da escassez de mão-de-obra especializada para a formação dos quadros necessários ao atingimento das metas de expansão dos seus sistemas educacionais, ou seja, professores para formação de formadores.

Mesmo citando as questões acima como desafios comuns, ainda assim precisamos lembrar que, em cada país, as realidades trouxeram as especificidades, sejam elas pelo espectro político orientador dos caminhos a seguir no tocante aos desafios da educação, sejam elas pela diferença de tamanho dos contingentes populacionais de cada país, ou ainda das relações políticas estabelecidas após a independência para o cumprimento dessas medidas (acordos, cooperações, etc.), e também dada à multiplicidade cultural existente em cada país, o que apresentamos a seguir, ao analisarmos cada caso, que poderia facilitar ou dificultar a implantação das medidas.

Assim, analisamos como os países africanos de língua oficial portuguesa enfrentam desafios similares de construção dos Estados Nacionais e esforços para estruturação ou reformulação de seus sistemas educacionais. Neste sentido é que apresentamos um panorama dos sistemas educacionais em Guiné-Bissau, Cabo-Verde, Angola, São Tomé e Príncipe e Moçambique a partir de suas experiências no pós-independência.

1.2. O sistema educacional em Angola

Desde o período colonial, a educação em Angola foi marcadamente desenvolvida por missionários, católicos e protestantes (LIBERATO, 2014), e a ação das igrejas mostrava o

descompromisso do governo português com o desenvolvimento de seus domínios coloniais, já que não havia investimento estatal no sistema educacional de Angola.

Deste modo, em 1975, ao conquistar a independência, 85 % da população Angola enfrentava o analfabetismo (LIBERATO, 2014, p.1011). Esse quadro mostrava o desafio a ser enfrentado pelos dirigentes após a independência (muitos destes tinham se beneficiado através das bolsas de estudo oferecidas pelo ensino missionário, que permitia que alguns poucos pudessem cursar o ensino superior na metrópole, despertando para a necessidade da educação para o desenvolvimento da nação angolana).

Neste contexto, a educação cristã e sua abordagem ocidental, distante dos costumes e das vivências do país, portanto, distante da realidade, gerou embates culturais, uma vez que não respeitou, e menos ainda, não valorizou o conhecimento e a cultura angolana, bem como a diversidade religiosa existente no país. Esse fator compõe um dos muitos desafios no pós-independência:

A educação do colono tinha suas bases na política educativa em vigor na metrópole, sendo, contudo, imbuída pela mensagem dos colonizadores, enquanto agentes da civilização. Em relação à educação dos indígenas, esta tinha como objetivo a “evolução das sociedades arcaicas/atrasadas no sentido do progresso civilizacional” (PAULO, 2000, p. 306), continuando sob a responsabilidade das missões católicas. Contudo, as tímidas melhorias registradas não alteraram o baixo grau de instrução dos angolanos, uma vez que a “maioria dos africanos era excluída através de processos fortemente seletivos, do acesso a qualquer grau de instrução acima do nível primário” (GUIMARÃES, 2006, p. 103), acabando por ser orientada para o ensino técnico profissional, no qual a mão de obra era cada vez mais procurada (LIBERATO, 2014, p. 1010).

A noção de Angola como um país “atrasado, não civilizado”, é uma representação comum aos países de emancipação política mais recente. Vale destacar que essa ideia de civilização considera exclusivamente o olhar do europeu sobre as outras culturas, portanto, uma forma de ver o outro sem o respeito e a valorização de sua cultura. Processo que provocou tentativas de impor a cultura do colonizador ao colonizado, o que causou muitas feridas que ainda hoje fazem parte dos desafios nos países independentes.

Os esforços realizados com as campanhas de alfabetização em massa em longo prazo melhoraram consideravelmente os níveis de alfabetização no país. Ainda assim, os desafios são complexos, a começar pelo quadro de instabilidade política que vem fazendo parte da história recente do país, e que paralisa e prejudica os planos que buscam minorar a alta taxa de analfabetismo ainda existente.

Segundo relatório produzido pelo governo angolano para monitorar o Protocolo de compromisso do *Educação para Todos*¹¹, houve um salto na escolarização no ensino primário em Angola, partindo de 1.472,874, no ano de 2001, para 5.162,879, em 2013. O relatório destaca que o aumento na quantidade não foi acompanhado de melhoria na qualidade, além do grande desafio de fazer a educação chegar às áreas rurais mais remotas do país.

No mesmo documento, o presidente de Angola á época, José Eduardo Santos, fez um balanço positivo dos dados apresentados e apontou suas expectativas para o futuro:

79% das crianças têm acesso ao Ensino Primário e 48% beneficiam de merenda escolar. Nos próximos tempos, os nossos esforços serão direccionados para a melhoria da qualidade do ensino a todos os níveis, fundamentalmente no Ensino Primário e Secundário. Hoje temos 7,4 milhões de alunos matriculados em todos os Níveis de Ensino não Universitário, dos quais 5,1 milhões no Ensino Primário e 2,3 milhões no Ensino Secundário.¹²

Além do aumento de alunos matriculados no Ensino Primário e Secundário, o presidente angolano apontou em outro trecho a necessidade de melhorar o processo de formação de professores. Mas, como ocorreria esta formação? Quais as condições do ensino superior em Angola no pós-independência?

Segundo Liberato (2014), a Universidade de Luanda, denominada posteriormente, em 1978, Universidade de Angola, e depois, em 1985, rebatizada Universidade Agostinho Neto, enfrentou, inicialmente, uma queda no número de estudantes, passando de 2.354 em 1974, para 871, em 1978. Entre as razões para essa queda destacamos a fuga de professores portugueses, a falta de estrutura adequada para o crescente número de alunos após 1979, falta de material didático e professores mal remunerados.

Apesar dos relativos avanços na quantidade de matriculados em todos os níveis, principalmente a partir de 2001 com a aprovação da “Nova Lei de Bases do Sistema de Educação”, ainda há muito a ser feito, sendo necessário aprofundar a qualidade e abrangência do sistema educacional angolano, em 2005:

¹¹ Conjunto de metas e compromissos no campo da Educação assumidos pelos países signatários e monitorados pela UNESCO, desde e a Conferência Mundial da Educação, promovida pela UNESCO, em Jomtien, Tailândia, em de março de 1990. Para mais informações consultar: UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien – 1990)**. Disponível em :<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em 30/09/2020. Em 2000, em Dakar, houve outra edição da “Cúpula Mundial da Educação”, com atualização e ampliação das metas do *Educação para Todos*. Cf: UNESCO. **Declaração de Dakar. Educação para Todos – 2000**. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-de-dakar.html> Acesso em 30/09.2020.

¹² ANGOLA. **Exame nacional 2015 da Educação para Todos**. Luanda, Ministério da Educação, 2014. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000231722>. Acesso em: 30/09/2020.

77,2% da população frequentam o ensino primário, mas apenas 20,6% se encontram a frequentar o ensino secundário, uma diferença de percentagem muito significativa e que tem reflexos na continuidade da formação no ensino superior (...), apenas 48.184 estudantes se encontravam a frequentar o ensino superior em Angola (LIBERATO, 2014, p. 1026).

Assim, percebemos que à medida que avança o nível de ensino há uma redução do acesso da população à educação. Segundo dados do Banco Mundial, em 2005, a população angolana era de 19.433.602¹³ pessoas, portanto, considerando que no período havia 48.184 estudantes matriculados no ensino superior, este número representa que somente cerca de 0,25% do total da população cursava um curso superior¹⁴, indicando a existência de uma demanda represada por acesso ao ensino universitário.

A situação só começou a avançar de modo mais significativo após o governo instituir um programa de melhoria no ensino superior, fazer mais investimentos em profissionais da educação, na estruturação do ensino e criação de um Ministério exclusivo para administrar o ensino superior:

No entanto, apenas em 2005 o Ministério da Educação traçou o designado Plano de Implementação das linhas mestras para a melhoria da gestão do subsistema de ensino superior (ANGOLA, 2006, p. 6), no qual salientou a intenção do governo em melhorar a qualidade da oferta educativa bem como a expansão da rede de instituições de ensino superior, de modo a abranger todo o país, elevando para trezentos mil o número de estudantes a frequentarem as instituições de ensino superior. Para o efeito, reformou a política educativa para esse subsistema de ensino, reestruturou a UAN, criou um sistema de bolsas de estudo internas instituiu o Ministério do Ensino Superior, Ciência e Tecnologia (LIBERATO, 2014, p. 1025).

O plano elaborado acima, somado a uma série de fatores, como a estabilidade política (ausência de guerra civil no período), maior investimento financeiro em educação

¹³ BANCO MUNDIAL. **População de Angola (1960-2019)**.. Disponível em: <https://data.worldbank.org/country/angola?locale=pt>. Acesso em 30/09/2020.

¹⁴ Uma referência mais precisa para avaliar a relação entre a população e as matrículas no ensino superior deveria considerar somente a população adulta ou a partir da faixa etária média de conclusão da educação básica, 17 anos de idade, aproximadamente, contudo, na ausência de dados detalhados da demografia de todos os países pesquisados, apontamos a proporção entre o total da população do país e a quantidade de matrículas no ensino superior, referência que produz indicadores menores, uma vez que considera na contagem, por exemplo, o quantitativo de crianças e adolescentes, faixas etárias que não são o público alvo do ensino superior. Porém, por ser uma métrica que permite a comparação de dados comuns disponíveis sobre os países pesquisados, a contagem total da população foi adotada. Para ter como parâmetro, em 2005, o Brasil possuía uma população de 186.127.103 pessoas e um total de 4.453.156 matrículas no ensino superior (graduação e pós-graduação *stricto sensu*), ou seja, um pouco mais de 2,39% do total da população brasileira esteve matriculada no ensino superior público ou privado durante o ano de 2005. BANCO MUNDIAL. **População do Brasil**. Disponível em: <https://data.worldbank.org/country/brazil?locale=pt>. Acesso em 30/09/2020. BRASIL. **Censo da Educação Superior Sinopse Estatística. 2005**. Brasília: MEC/INEP, 2007. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484154/Censo+da+educa%C3%A7%C3%A3o+superior+sinopse+estat%C3%ADstica+2005/77a89f03-b76f-4e4d-8fba-e9f10d3131e3?version=1.2&download=true>. Acesso em 30/09/2020.

superior são apontados por Carvalho (2012), como responsáveis por um aumento significativo de matriculados no ensino superior, a partir de 2008, e acreditamos que os ganhos obtidos durante esse período constituíram avanços importantes não só pelo aumento do número de matrículas, mas pela constância nesse aumento, o que pode indicar que o planejamento previsto pode ter sido implantado, como demonstrado abaixo:

Tabela 1: Matrículas no Ensino Superior – Angola – 2008/2011

Ano	Matrículas
2008	87.196
2009	98.777
2010	107.099
2011	140.016

Fonte: CARVALHO, 2012, p.55

Desta forma, percebemos relativo sucesso no lento e progressivo aumento da oferta do ensino superior em Angola. Vejamos a porcentagem do total da população matriculada no ensino superior. Se em 2005, 0,25% do total da população estava matriculada no ensino universitário, em 2011, as 140.016 matrículas no ensino superior, representavam mais de 0,57% do total de 24.220.661 habitante de Angola, conforme os dados demográficos do Banco Mundial. Ou seja, no período seis anos, de 2005 a 2011, houve um aumento de aproximadamente 228% na oferta de vagas no ensino universitário angolano, ao considerar a relação matrículas no ensino superior e a contagem total de sua população, um crescimento médio do índice superior a 38% ao ano no período citado. Portanto, é evidente a melhoria no quantitativo de estudantes no ensino superior, ainda que a oferta desse nível de ensino se dê em boa parte pelo sistema privado de ensino, o que dificulta muito o acesso da grande maioria dos estudantes que poderiam estar em condições de ir para este nível após o ensino secundário.

Em relação à oferta do ensino superior por instituições privadas e estatais, Carvalho (2012) nos aponta que, em 2011, do total de estudantes matriculados no ensino superior, 67.183, estavam em escolas estatais e 72.833 frequentavam as instituições privadas. Considerando as condições socioeconômicas da população angolana, somadas a pouca oferta do ensino superior nas cidades mais distantes da capital e no meio rural, e já somado as questões apresentadas anteriormente, podemos concluir que o acesso mais amplo e equitativo ao ensino superior constitui-se ainda como um desafio que requer um processo de

investimento de curto, médio e longo prazo, permeado por uma estabilidade que permita que os esforços empreendidos não sejam interrompidos e/ou, que não haja retrocesso nos avanços necessários.

Segundo o *Anuário Estatístico do Ensino Superior*, publicado pelo Ministério do Ensino Superior de Angola, em 2015, funcionavam no país 64 instituições de ensino superior, sendo 40 privadas e 24 públicas, as matrículas em universidades chegaram 221.037¹⁵, correspondendo a que 0,79% do total da população angolana esteve matriculada no ensino universitário naquele ano. Se compararmos o período 2005 a 2015, a relação de matrículas no ensino universitário e o total da população subiu de 0,25% para 0,79%, um aumento maior que 316% no índice e média anual positiva de aproximadamente 31,6% ao ano durante a década.

Apesar do aumento da oferta, havia o problema da concentração de vagas na capital do País, Luanda, correspondendo a 72% do total de matrículas no ensino superior angolano. Em números absolutos, pode-se ver o acréscimo das matrículas no ensino superior. Mas este dado revela também que, o quantitativo de instituições superiores públicas segue sendo muito inferior ao de instituições de ensino superior privadas. Em 2015, as instituições privadas somavam mais de 62,5 % do total de instituições do ensino superior.

Se combinarmos os dados da superioridade numérica das instituições universitárias privadas, com o percentual ainda maior de instituições sediadas na capital, Luanda, já é possível considerar que o acesso de grande parte da população a este nível de ensino está prejudicado, seja pela questão socioeconômica, seja pelo distanciamento geográfico das principais instituições de ensino superior.

Na busca de dados mais recentes, encontramos no portal de notícias sobre Angola, o Angop¹⁶, a informação de que as instituições públicas e privadas ofereceriam, em 2019, aproximadamente 150.000 vagas para o ensino superior. No entanto, chamou-nos a atenção para a disposição de vagas nas instituições, pois, segundo a notícia “As instituições privadas, num total de 54 pelo país, contribuem com 126.186 vagas”. Se as informações estiverem

¹⁵ ANGOLA, **Anuário Estatístico do Ensino Superior 2015**. Ministério do Ensino Superior, Luanda. 2015, p.31. Disponível em https://ine.gov.ao/images/Populacao_Sociedade/ANUARIO_ESTATISTICO_ANO_ACADEMICO_2015.pdf, acesso em 31/10/2020.

¹⁶ ANGOLA. ANGOP-Agência Angola Press. **Ensino Superior com mais de 150 mil vagas para 2019**. Angola, 2020. Disponível em http://m.portalangop.co.ao/angola/pt_pt/noticias/educacao/2019/0/3/Ensino-superior-com-mais-150-mil-vagas-para-2019,1d773291-8e4c-46f1-b238-884dd401acd9.html, acesso em 13/04/2020.

corretas, em 2019, mais de 84% das vagas ofertadas pelo ensino superior angolano estavam concentradas nas instituições particulares.

Os esforços empreendidos fizeram aumentar o número de instituições superiores em Angola, e a um consequente aumento do número de alunos, apesar da maior expressividade das instituições privadas. No entanto, assim como no ensino primário, o país continua com o desafio de melhorar a política educacional e alcançar um número maior de jovens que possam acessar o ensino superior, pois, como vemos acima, o governo angolano continua muito aquém, enquanto ente público, na tarefa de ofertar ensino superior público e gratuito, o que permitiria uma maior democratização no acesso ao ensino superior em Angola.

1.3. A Educação em Guiné Bissau

O ensino em Guiné-Bissau, ainda durante a ocupação colonial, seguiu trajetória similar aos outros domínios portugueses do continente africano, ou seja, apenas o ensino básico e instrumentalizado, voltado para formação de mão-de-obra para os colonizados, com pouquíssimas oportunidades de seguir os estudos em outros níveis, e apoiado nas missões religiosas, inicialmente católicas e depois também protestantes. Já para os filhos dos colonizadores, melhores condições e acesso aos demais níveis na capital e depois em mobilidade para outros países da Europa.

A forma de transmissão do conhecimento, na sociedade guineense tradicional, ocorria pela oralidade e através do aprendizado prático da inserção na sociedade, não havendo espaços separados para a educação formal nos moldes europeus, o conhecimento era compartilhado entre adultos e crianças durante a vida cotidiana:

Com relação à educação, não havia pessoas que ensinassem na sociedade africana tradicional, um ensino formalizado como na sociedade ocidental, nem lugar privilegiado para a transmissão do conhecimento. A forma de educar baseava-se no exemplo do comportamento e do trabalho de cada aprendiz. Cada adulto era, de certa forma, um professor. A educação não se separava em campo e especialização de atividades humanas. Ninguém se educava apenas por um determinado período, aprendia-se com a vida e com os conhecimentos ao longo do tempo. (CÁ, 2005, p.25).

Esse formato de educação guineense, não formalizado, mas centrado nos valores e nas culturas locais, e que ocorria fora da educação oferecida pelas missões católicas e protestantes, é o que garantia a permanência de saberes e conhecimentos, baseados na

transmissão geracional, onde o adulto passava a criança e ao jovem, a história familiar, os modos de fazer e saber necessários para sua participação na sociedade.

Esse tipo de transmissão tradicional de conhecimento foi desconsiderado pelo ensino missionário, com toda sua imposição, através da educação, de outra cultura, de outros valores (ocidentais, europeus) e a consequente desvalorização de toda riqueza da cultura africana:

Esse sistema de ensino colonial era caracterizado pelo contraste entre os conhecimentos, as normas e os valores da sociedade africana e uma instituição autoritária baseada em valores europeus e católicos, uma necessidade imperiosa do serviço de expansão e consolidação da dominação, com a função de transformar as pessoas para garantir esses objetivos (SANÉ, 2018, p. 57).

A superação desse sistema de ensino, com toda a carga simbólica e ideológica que operava, tornar-se-ia uma tarefa descomunal para a nação guineense, pois carregaria, por décadas ainda, o peso e a força das imposições ideológicas do colonizador, e mesmo tendo realizado, como veremos abaixo, muitos esforços para melhoria, ampliação e reestruturação do sistema educacional, o simbolismo da educação ocidental com os seus valores, ainda por muito tempo permaneceu - e ainda permanece - introduzido no imaginário da população guineense.

O país passou a enfrentar, após a independência, em 1975, desafios muito parecidos com o que ocorreu com demais países africanos colonizados, ou seja, baixíssima infraestrutura educacional, com grande parte da população analfabeta, e muito distante da ideia de universalização da educação, como proposto pelo Programa *Educação para Todos*, e que se tornou a base para reformulação do sistema educacional da maioria dos países ocidentais.

A estrutura educacional guineense herdada do período colonial era bastante precária. Em 1974, o ensino primário atendia a aproximadamente 46.000 estudantes, com uma taxa de analfabetismo na ordem de 90% e uma rede escolar com apenas 418 escolas, professores em número insuficiente e uma rede de ensino que não alcançava os distritos mais distantes da capital (SANÉ, 2018, p.58).

Já em relação ao ensino superior, o país não possuía nenhuma instituição durante o período colonial, tendo que iniciar essa estruturação sem nenhuma base já em funcionamento. A institucionalização do ensino superior em Guiné-Bissau só iniciaria em 1999, através da Universidade Amílcar Cabral, que, ainda assim, só entraria em funcionamento em 2003 (SUCUMA, 2018, p. 37).

Vale ressaltar que, ao falar em “ensino institucionalizado” analisar a evolução do ensino superior, nos referimos à criação de uma universidade pública, e não pretendemos excluir a informação sobre a criação de algumas faculdades e escolas de formação de professores que antecederam este estágio, apesar de iniciativas no campo do ensino superior em Guiné-Bissau terem surgido somente após a independência:

A primeira Universidade Pública do País, intitulada Universidade Amílcar Cabral criada em 1999, que depois começou a funcionar em 2003/2004, é uma universidade constituída por faculdades isoladas, por exemplo, a Escola Normal Tchico Té, destinada à Formação de Professores, criada em 1979; Escola Nacional de Direito, criada em 1979, que depois recebeu o nome Faculdade de Direito de Bissau em 1990; a Faculdade de Medicina criada em 1985 e outros. Também, na década de 1980, o país viu nascer o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa (Inep), criado em 1984; o Instituto Nacional do Desenvolvimento Educacional (INDE), criado em 1985. No mesmo ano em que a Universidade Pública começou a funcionar, em 2003/2004, criou-se também a Universidade Colinas do Boé de caráter privado, diferentemente de outros países da sub-região, tais como Senegal, Mali e Costa do Marfim, que são países vizinhos da Guiné-Bissau, que tiveram suas universidades ainda no período colonial, concretamente na década de 1960 (SUCUMA, 2018, p. 18).

Podemos concluir, pelos dados acima apresentados, que o governo guineense, após a independência, dado os desafios aqui já expostos, bem como os que viriam a se sobrepôr durante os governos, que houve uma nítida priorização de investir no ensino profissionalizante, uma vez que as faculdades e institutos formavam mão-de-obra técnica profissional (SUCUMA, 2018), enquanto que o ensino superior, em nível de graduação, ficou em segundo plano.

O longo tempo levado para institucionalizar o ensino superior causou enormes danos para a educação superior no país, problema que ainda nos dias atuais segue desafiador para o governo guineense. A inércia ou instabilidade governamental trouxe impactos no campo educacional, como podemos observar quando analisamos os dados do *Terceiro Recenseamento Geral da População e Habitação*¹⁷ de 2009, aponta que, naquele ano, 31,8% da população com idade entre 6 e 24 anos se encontravam fora do sistema educativo.

Somando-se às dificuldades específicas do campo educacional, os processos políticos posteriores à declaração de independência, dificultaram que as propostas para educação defendidas á época do movimento revolucionário pudessem seguir seu curso. Golpes de estado seguidos, guerras civis e instabilidade política para governar foram

¹⁷ GUINÉ-BISSAU. **Recenseamento Geral da População e Habitação 2009**. Instituto Nacional de Estatística (INE), Ministério de Economia e Integração Regional. República de Guiné-Bissau, 2009. Disponível em <https://guinea-bissau.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/NUPCIALIDADERGPH2009.pdf>, acesso em 13/04/2020.

constantes e essas últimas permaneceram até meados de 2014, quando assumiu a presidência José Mario Vaz. O governo de Vaz, no entanto, não foi tranquilo, com constantes mudanças de ministros e alterações em órgãos, o que dificultou a sequência de programas para educação.

Sobre esse período, Cassinela (2016), nos traz informações bastante importantes:

Logo após a independência, em 1975, o país mergulhou em uma guerra civil, perdendo milhares de vidas. Mais tarde, em 1980, ocorreu um golpe militar que estabeleceu o ditador autoritário João Bernardo "Nino Vieira" como presidente (OCDE, 2014). Vieira foi eleito presidente nas primeiras eleições livres, em 1994, e deixou o poder em 1999, devido a um motim militar, resultando em outra guerra civil.... Um governo de transição passou o poder ao líder da oposição, Kumbalalá, depois que ele foi eleito para presidente. Em setembro de 2003, tendo permanecido apenas três anos no cargo, Ialá foi derrubado em um golpe militar sem derramamento de sangue, e o empresário Henrique Rosa foi empossado como presidente interino. Em 2005, o ex-presidente Vieira foi reeleito, comprometendo-se a promover o desenvolvimento econômico e a reconciliação nacional. Porém, em março de 2009, ele foi assassinado. Em seguida, Malam Bacai Sanha foi empossado após uma eleição de emergência, realizada em junho de 2009. No entanto, veio a falecer em janeiro de 2012, por causas naturais. Um golpe militar em abril de 2012 impediu a segunda rodada das eleições presidenciais de Guiné-Bissau para determinar o sucessor de Sanha. Por intermédio da Comunidade Econômica dos Estados Africanos Ocidentais, um governo de transição civil assumiu o poder em 2012 e permaneceu até as eleições livres, que ocorreram em 2014, tendo vencido José Mário Vaz (CASSINELLA, 2016, p.31).

Nas últimas eleições, em 2019, Umaro Sissoco Embaló saiu vencedor, tendo o segundo colocado, Domingos Simões Pereira, através de sua agremiação, o Partido Africano para a Independência de Guiné-Bissau e Cabo Verde (PAIGC), entrado com recurso contestando o resultado. Em janeiro de 2020, o Supremo Tribunal Federal de Guiné-Bissau validou o resultado das eleições, confirmando a vitória de Umaro Sissoco Embaló¹⁸, aparentemente afastando risco de nova ruptura institucional em Guiné-Bissau.

Esses processos de ruptura política, que interrompiam os planejamentos e também os investimentos, voltados à melhoria do sistema de educação, seja em estrutura (quantitativo de equipamentos educacionais para ampliação do acesso) ou na gestão e qualidade de ensino ofertados, fez com que muitos processos não lograssem o êxito esperado, sendo que 30% de crianças em idade escolar estavam fora do sistema de ensino, em 2010, com uma taxa de reprovação de 14,07% no mesmo ano. Em 2015, a taxa de alfabetização da população total era de 77,28% (CASSINELA, 2016, p.33).

¹⁸ DW África. **CNE valida resultados das eleições presidenciais na Guiné-Bissau.** Bona, Alemanha, 2020. Disponível em: <https://www.dw.com/pt-002/cne-valida-resultados-das-elei%C3%A7%C3%B5es-presidenciais-na-guin%C3%A9-bissau/a-52038556>. Acesso em 26/07/2020.

No âmbito do ensino superior e da ampliação de oferta de vagas, segundo o Plano Setorial da Educação 2017-2025¹⁹, durante o ano de 2013, havia 10.439 alunos matriculados no ensino superior, o que representava 0,6% do total da população do país naquele ano, 1.648.257 pessoas²⁰. Se compararmos, em termos percentuais, a variação de alunos matriculados no ensino superior, considerando que no ano de 2009, 0,5% da população de Guiné-Bissau esteve matriculada no ensino superior, no decorrer dos quatro anos seguintes, em 2013, houve um acréscimo de apenas 0,1% do total da população do país matriculada em faculdades ou universidades, representando um aumento de 120% na proporção entre matrículas no ensino superior e o total da população de Guiné-Bissau entre 2009 e 2013, um crescimento médio do índice de 30% ao ano durante o período de quatro anos. Um volume bem reduzido, se considerarmos o déficit histórico acumulado da oferta para este nível no país.

1.4. A Educação em Cabo Verde

O processo de formação histórica de Cabo Verde tem muitas similaridades com o de Guiné-Bissau, contudo, em Cabo Verde, percebemos nos discursos oficiais do governo do arquipélago uma maior valorização da sua mestiçagem: “Europeus livres e escravos da costa africana fundiram-se num só povo, o cabo-verdiano, com uma forma de estar e viver muito própria e o crioulo emergiu como idioma da comunidade maioritariamente mestiça”²¹.

Sobre a “fusão” apontada acima, podemos observar que, o predomínio de uma população mestiça não garantiu ao povo de Cabo Verde durante o colonialismo português uma condição muito diferente dos outros domínios lusitanos em África, não obstante, tenha diferenças em se comparando com as demais colônias, também apresentou uma sociedade colonial que precisou lutar por sua independência, como aponta mesmo o site:

Em 1956, Amílcar Cabral criou o Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde (PAIGC), lutando contra o colonialismo e iniciando uma marcha para a independência. A 19 de Dezembro de 1974 foi assinado um acordo entre o PAIGC e Portugal, instaurando-se um governo de transição em Cabo Verde. Este mesmo Governo preparou as eleições para uma Assembleia Nacional Popular que em 5 de julho de 1975 proclamou a independência [...] A demarcação cultural em relação a

¹⁹ GUINÉ-BISSAU. **Plano Sectorial da Educação (2017-2025)**. Ministério da Educação e Ensino Superior, 2017. Disponível em <https://fecong.org/pdf/crianca/PlanoSectorialEducacao.DOC>. Acesso em 30/12/2020

²⁰ BANCO MUNDIAL. **População de Guiné-Bissau (1960-2019)**. Dados do site do Banco Mundial. Disponível em: <https://data.worldbank.org/country/guinea-bissau?locale=pt>. Acesso em 30/12/2020.

²¹ CABO VERDE. **O arquipélago – História**. Cabo Verde, 2020, p.1. Disponível em: <https://www.governo.cv/o-arquipelago/historia/>. Acesso em 30/09/2020.

Portugal e a divulgação de ideias nacionalistas conduziram à independência do arquipélago em julho de 1975.

Pelas informações apresentadas acima, já é possível observar que, a despeito apologia da mestiçagem lusófona propagada pelo governo do arquipélago, em termos similares aos propostos por Freyre (2006)²², a população de Cabo Verde precisou lutar para pôr fim ao domínio português. Esta pressão pela autonomia nacional, desde os primeiros episódios da luta pela libertação esteve associada à defesa pela expansão do acesso ao sistema educacional.

Ainda no período final do domínio português, já pressionado pelos movimentos pró-independência, o Ministério Ultramarino de Portugal publicou o Decreto-Lei nº 45908, de 2 de Novembro de 1964, com alterações no ensino primário na colônia:

As mudanças introduzidas traduziram-se, nomeadamente, na expansão do ensino primário que passou a ser obrigatório para todas as crianças entre os 6 e os 12 anos. Anos mais tarde, em 1972/73, o carácter obrigatório foi estendido à 5ª e 6ª classes (...). Em 1972/73 existiam duas escolas de formação de professores, com 329 alunos e 33 docentes. No ensino primário contava-se cerca de 68. 900 alunos, sendo a taxa de aproveitamento à volta de 57.8%. Dos 489 estabelecimentos de ensino primário existentes, 375 eram oficiais, 53 de missionários, e 61 de particulares. A média de alunos por estabelecimento era de 141 alunos (FURTADO, 2008, p.16-19).

Observamos que houve um avanço significativo com a obrigatoriedade de oferta de vagas para os anos iniciais, no ensino primário (de 1 a 4 séries), mas os anos escolares seguintes ainda permanecem com déficit de oferta, com pouca expansão ao longo do período em que os dados estão dispostos à análise. O volume de desafios é um indicativo que, assim como os outros PALOP, Cabo Verde teve entre suas tarefas, após sua independência, a necessidade de reformar o sistema educacional no país, um processo lento, inclusive devido a estrutura arcaica da sociedade herdada da tradição portuguesa.

²² Gilberto Freyre, nascido em 15 de março de 1900 e falecido a 18 de julho de 1987. Considerado um dos mais importantes sociólogos brasileiros, a partir da sua obra prima *Casa Grande & Senzala*, onde faz uma análise da sociedade brasileira, partindo do período colonial, e das relações entre senhores de engenho e escravizados, através dos estudos da antropologia. A partir da análise das relações sociais nos engenhos coloniais, Freyre chegou à conclusão de que a miscigenação entre colonizadores, escravos africanos e índios foi benéfica para o Brasil, uma vez que todos esses povos acabaram se integrando de forma pacífica, resultando em uma sociedade mais forte e com cultura mais elaborada. Posteriormente, tal conceito foi denominado por outros pesquisadores como "democracia racial". Ainda que o termo nunca tenha sido usado por Freyre, ele defendia assumidamente a ideia da mestiçagem, em contraponto às propostas de embranquecimento do povo brasileiro sustentadas por Getúlio Vargas. O livro, publicado em 1933, foi traduzido para mais de 10 idiomas e gerou condecorações ao autor em várias universidades do mundo. Foi secretário de Estado, deputado federal e participou da Constituinte em 1946. Disponível em <https://revistagalileu.globo.com/Sociedade/Historia/noticia/2021/07/gilberto-freyre-5-pontos-para-entender-importancia-do-sociologo.html>. Acesso em 14/10/2021.

Neste contexto, a educação superior em Cabo Verde foi o nível de ensino que conheceu a menor expansão. O *Relatório do Estado do Sistema Educativo Nacional*²³, do Ministério da Educação e do Desporto de Cabo Verde, com dados de 2005, apontava que o número de alunos em faculdades autônomas era de 2.233²⁴, já nas instituições privadas de ensino superior, 2.334 estudantes estavam matriculados, totalizando 4.567 estudantes cursando o Ensino Superior, considerando que, em 2005, Cabo Verde possuía uma população de 463.032 pessoas²⁵, no período, aproximadamente 0,99% da população do arquipélago frequentava o ensino universitário.

Entendemos que a oferta de ensino público, gratuito e acessível, a toda a população, deve ser uma obrigatoriedade, já que se constitui em um dos direitos fundamentais, referendados nas legislações internacionais e nacionais que tratam dos direitos humanos. Assim, o fato de a primeira universidade pública de Cabo Verde só ter sido criada em 2006²⁶, configura como um entrave para que as estatísticas acima não fossem melhores.

Apesar das adversidades, a oferta de vagas no ensino superior foi aumentando proporcionalmente ao quantitativo total da população do arquipélago, ainda segundo o *Relatório do Estado do Sistema Educativo Nacional (RESEN) Cabo Verde*, em 2019 havia 8.465 estudantes matriculados no ensino superior, 1,7% do total de 486.671 cabo-verdianos contabilizados no período pelo Banco Mundial. Ou seja, no intervalo de quatro anos, entre 2005 e 2009, houve um aumento de 171% no período total ou média de 42,75% ao ano da proporção entre matrículas no ensino superior e o total da população de Cabo Verde, que variou de 0,99% para 2,3%.

²³ CABO VERDE. **Relatório do Estado do Sistema Educativo Nacional (RESEN) Cabo Verde**; Ministério da Educação e Desporto, Praia, 2011, p. 99. Documento disponível https://dakar.iiep.unesco.org/sites/default/files/fields/publication_files/resen2011_0.pdf. Acesso em 30/09/2020.

²⁴ Provavelmente estes 2.233 matriculados durante o ano de 2005 no ensino superior em Cabo Verde, cursavam as escolas ou instituições públicas criadas a partir da década de 1990: “Existiam em Cabo Verde apenas Escolas Superiores que conferiam cursos sem licenciatura nomeadamente, o ISE (Instituto Superior de Educação) de 1995, ISECMAR (Instituto Superior de Engenharia e Ciência do Mar) de 1996, INIDA (Instituto Nacional de Pesquisa Agrícola) de 1980, ISCEE (Instituto Superior de Ciências Econômicas e Empresas) de 1995 e o Instituto Nacional de Gestão e Administração Pública, de 1998. Esses estabelecimentos de ensino público possuíam escassa autonomia, desse modo às mínimas mudanças dependiam das decisões do governo.” (VIEIRA ET AL, 2018, p. 493).

²⁵ BANCO MUNDIAL. **População de Cabo Verde (1960-2019)**. Disponível em: <https://data.worldbank.org/country/cabo-verde>. Acesso em: 30/09/2020.

²⁶ Sobre a formação da UNI-CV, a “Universidade de Cabo Verde foi funda em 2006, ela é uma instituição de ensino superior pública localizada em Praia, Cabo Verde. Ela originou-se a partir da fusão de duas faculdades que funcionavam em diferentes locais: o Instituto Superior de Educação (ISE), localizado em Praia, e o Instituto Superior de Engenharias e Ciências do Mar (ISECMAR), localizado em Mindelo. Em 2007, uma terceira escola juntou-se oficialmente à universidade: o Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento Agrário (INIDA), localizado em São Jorge dos Órgãos. Essas eram antigas instituições públicas” (VIEIRA ET AL, 2018, p. 493).

Ao analisarmos os dados de Cabo Verde, se o compararmos aos números de Guiné-Bissau, onde, em 2009, somente 0,5% da população estava matriculada no ensino superior, os dados do arquipélago são mais significativos, ainda que distantes de uma oferta que poderia ser considerada adequada para o país. Também é preciso dizer que, diferentemente de Guiné-Bissau, que teve grande instabilidade política no período analisado, Cabo Verde seguiu outro curso, o que pode ter contribuído para uma maior expansão neste nível educacional.

É o que continuamos a observar durante o ano letivo 2016/2017, quando o número de estudantes matriculados no ensino superior foi de 12.446 estudantes, sendo que, destes 5.489 frequentavam as instituições públicas e 6.957, as privadas²⁷. Observamos, novamente, uma maior expansão do ensino superior privado, contudo, as 12.446 matrículas registradas em Cabo Verde no período, também representam 2,3% do total da população. Considerando o intervalo de 2005 a 2017, a proporção de vagas no ensino superior em relação ao total da população cresceu de 0,99% para 2,3%, ou seja, em doze anos houve um aumento superior a 232% na relação vagas no ensino superior e o total da população de Cabo Verde, com uma média positiva superior a 19% ao ano durante o período.

Apesar da menor média anual proporcional de crescimento de matrículas no ensino superior, importa ressaltar que, considerando o período de referência inicial da série de dados, o ano de 2005, Cabo Verde partiu com 0,99% ou quase 1% do total da população matriculada no ensino superior, índice quase quatro vezes maior que os 0,25% de Angola. Assim, mesmo o arquipélago apresentando a menor média anual de crescimento proporcional do número de matrículas entre os PALOP, com o valor de referência inicial mais elevado e a evolução constante da média, apesar de menor, Cabo Verde foi o único dos países africanos de língua portuguesa pesquisados que obteve mais de 2% do total da população matriculado no Ensino Superior. O que, dentro do quadro analisado, pode ser um indicativo positivo da expansão de oferta no referido nível de ensino.

Podemos assim entender que houve um acréscimo importante no acesso ao ensino superior em Cabo Verde, com a ressalva de que, pelos dados apresentados, o ensino público segue tendo menos estudantes que o ensino privado e investir na ampliação desta oferta de vagas no ensino superior público e gratuito é um desafio que, uma vez enfrentado, poderá ampliar significativamente o acesso à educação em Cabo Verde.

²⁷ CABO VERDE. **Anuário Estatístico de Cabo Verde 2017**. Instituto Nacional de Estatística. Praia, 2018, p.92. Disponível em <http://ine.cv/wp-content/uploads/2017/12/aecv-2017-versao-final-1.pdf>. Acesso em 30/09/2020.

1.5. Contexto educacional de Moçambique

Em Moçambique, no período pré-independência, havia já uma universidade pública, criada em 1962, de nome Universidade Eduardo Mondlane²⁸, sendo ainda a universidade pública mais antiga do país.

No país houve o desafio de incutir, através da educação, as ideias de libertação do governo revolucionário, capitaneado pela Frente Nacional de Libertação de Moçambique (FRELIMO). O desenvolvimento da educação no país buscava:

Acabar com o analfabetismo e oferecer acesso ao conhecimento científico à população; Inserir a obrigatoriedade da escola consoante o desenvolvimento do país, como sendo o fator de garantir a educação básica para os jovens de Moçambique; Formar professores profissionalmente conscientes e educadores, com uma nova e vasta organização política, ideológica, pedagógica e científica com capacidade de educar outras pessoas através dos conceitos socialistas; Formar cientistas e especialistas bem qualificados para possibilitar o desenvolvimento da pesquisa científica consoante o que o país necessita (INTANQUÊ, SUBUHANA, 2018, p. 6).

As tarefas descritas acima, voltadas à educação, assumidas pela FRELIMO, sofreram rapidamente um terrível golpe, que foi o período da Guerra Civil em Moçambique de 1977 a 1992 (MASSEKO, 2019), caracterizada pelas disputas entre a FRELIMO e a Resistência Nacional de Moçambique (RENAMO), esta última, uma organização que combatia o governo revolucionário de Moçambique, por discordar dos caminhos seguidos no país após a independência, o que levou a retrocessos no campo educacional:

O conflito armado entre essas suas forças políticas, FRELIMO e RENAMO, causou duras perdas no país na área da educação, houve grandes problemas, sobretudo com a destruição das infraestruturas escolares. Nos anos de 1981 a 1987, 50% das escolas primárias, 13% da rede escolar secundária, 22,5% dos centros de formação de professores e muitos centros de alfabetização da população adulta fecharam, o deslocamento de milhares de pessoas para as zonas urbanas, em busca de segurança, levou ao esvaziamento das escolas de várias regiões de Moçambique. No ano de 1992, só restava 1,2 milhão de alunos do ensino primário, número igual ao que existia em 1983 (INTANQUÊ, SUBUHANA, 2018, p. 7).

²⁸ A Universidade Eduardo Mondlane (UEM) é uma instituição pública de âmbito nacional, a mais antiga instituição de ensino superior em Moçambique. Foi fundada no dia **21 de Agosto de 1962**, pelo Decreto-Lei nº. 44530, sob a designação de Estudos Gerais Universitários de Moçambique. Em 1968, ascendeu à categoria de Universidade, sendo então designada por Universidade de Lourenço Marques. A 1 de Maio de 1976, o Presidente Samora Moisés Machel atribuiu a esta Instituição o nome de Universidade Eduardo Mondlane, em homenagem ao relevante papel histórico representado em Moçambique pelo Doutor Eduardo Chivambo Mondlane. É ainda em sua homenagem que o dia 20 de Junho, data do seu nascimento, é comemorado como o Dia da Universidade Eduardo Mondlane. Disponível em <https://www.uem.mz/index.php/sobre-a-uem/historial>. Acesso em 14/10/2021.

Depois da guerra civil, somente em 1997, depois de várias concertações com parceiros nacionais e externos, é que o Governo de Moçambique apresentou o Plano Estratégico para o Setor de Educação, que iria compreender os anos de 1999 a 2005. Parte desta retomada está registrada no Relatório *Exame Nacional 2015 da Educação para Todos: Moçambique* ²⁹, produzido pelo Ministério da Educação de Moçambique, monitorando os objetivos propostos e seu alcance da política educacional entre os anos 2000 e 2014.

No documento observamos que, em 2000, Moçambique adotou a *Declaração de Dakar*, dentro do escopo do Programa *Educação para Todos*. No período, apesar do país crescer a uma taxa de aproximadamente 7% ao ano, a dívida externa consumia aproximadamente 30% do orçamento corrente do país e esse fator, somado às perdas na estrutura educacional com a guerra civil, tornava difícil fazer os investimentos necessários no setor educacional. Isso só veio a ser possível após o país ter sido elegível a um programa de alívio à dívida externa, o que aconteceu após 1999. A partir de então, as áreas prioritárias definidas para a educação foram: expansão equitativa do acesso a educação, elevação da qualidade do ensino e capacidade institucional e de gestão do sistema.

Entende-se que a escassez dos recursos é um proibitivo não somente para a melhoria da oferta e da qualidade dos serviços oferecidos pela infraestrutura educacional, mas também da sua manutenção. Convém, no entanto, lembrar que a política educacional, para ser efetiva e promover avanços, precisa ser permanente, com planejamento de longo prazo e prioridade, para que os recursos, estes já escassos, não possam ser desviados para outras finalidades, por orientação política deste ou daquele governo de plantão.

No âmbito do ensino superior, o Ministério da Educação de Moçambique elaborou o *Plano Estratégico do Ensino Superior. 2012-2020*, com o objetivo de garantir um planejamento para a crescente oferta de ensino superior no país a partir da primeira década do Século XXI: “O ensino superior aumentou rapidamente de cerca de 12 mil estudantes, em 2000, para mais de 101 mil, em 2010. Este crescimento numérico coloca desafios à qualidade do ensino e ao funcionamento das instituições de ensino dos diferentes níveis.”³⁰

²⁹ MOÇAMBIQUE. Exame Nacional 2015. **Relatório Sobre os Seis Objectivos da Educação para Todos**. Maputo, 2015, p.3. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000231723?posInSet=3&queryId=303dcdc7-2f42-4ec4-abc9-d1bca3c2096c> . Acesso em 30/09/2020.

³⁰ MOÇAMBIQUE. **Plano Estratégico do Ensino Superior - PESS 2012-2020**. Ministério da Educação. Maputo, 2012. p. 2. Disponível em <http://www.pmaputo.gov.mz/por/content/download/5532/39794/version/1/file/Plano+Estrategico+do+Ensino+Superior+2012-2020.pdf>. Acesso em 30/09/2020.

Desta forma, a política de planeamento para a expansão do ensino superior em Moçambique tem mostrado resultados significativos. Ainda assim, segundo dados do Banco Mundial, a população de Moçambique, em 2005, era de 20.493.925 pessoas³¹, considerando que naquele ano havia 28.298 mil estudantes matriculados no ensino superior, um pouco menos de 0,14% do total da população moçambicana esteve matriculada neste nível de ensino. Ao comparar com os dados de 2010, temos uma população de 23.531.574 pessoas e 101.362³² matrículas no ensino superior, ou seja, um pouco mais de 0,43% da população esteve matriculada em cursos de graduação em Moçambique em 2010. Apesar de ainda representar uma percentagem reduzida do total da população, a relação matrículas no ensino superior/ população total do país triplicou entre os anos de 2005 e 2010, ou seja, em cinco anos obteve um aumento de mais de 307% ou acréscimo médio anual de 61,4% ao ano durante o período, um excelente índice, em relação aos outros países dos PALOP.

Em 2015 Moçambique já tinha 116.037 estudantes matriculados em instituições públicas de ensino superior e 58.765 nas instituições privadas, totalizando 174.802 matrículas.³³ Ou seja, 0,63% do total de uma população de 27.200.000 habitantes esteve matriculada no ensino universitário naquele ano. Se compararmos a década de 2005 a 2015, observamos que, em dez anos, o índice que aponta a proporção de matrículas no ensino superior em relação ao total da população do país, variou positivamente de 0,14% para 0,63%, uma progressão 450% na década ou 45% ao ano durante o período.

Os números indicam que houve um crescimento exponencial no período, e que este pode ter acontecido, além dos investimentos em recursos humanos e financeiros, também dada à relativa estabilidade política em Moçambique, conquistada desde o início da década de 1990, e mantida durante os anos seguintes, o que pode ter contribuído para que os planos no campo da educação fossem desenvolvidos e continuados, assim como as avaliações e correções de curso.

1.6. O sistema educacional em São Tomé e Príncipe

³¹ BANCO MUNDIAL. **População de Moçambique (1960-2019)**, Dados do site do Banco Mundial. Disponível em: <https://data.worldbank.org/country/mozambique?locale=pt>. Acesso em: 30/09/2020

³² MOÇAMBIQUE. **Plano Estratégico do Ensino Superior - PESS 2012-2020**. República de Moçambique, Ministério da Educação. Maputo, 2012. p. 124. Disponível em <http://www.pmaputo.gov.mz/por/content/download/5532/39794/version/1/file/Plano+Estrategico+do+Ensino+Superior+2012-2020.pdf>. Acesso em 30/09/2020.

³³ MOÇAMBIQUE. UNESCO: **Revisão das Políticas Educacionais de Moçambique**. Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH) de Moçambique; Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Paris, 2019. p.57 Disponível em: <http://www.mined.gov.mz/Documents/Políticas%20Educacionais.pdf>. Acesso em: 30/09/2020.

São Tomé e Príncipe, juntamente com os outros antigos domínios portugueses em África, sofreu as consequências da herança colonial herdada, sendo a mais nefasta delas o descaso com o sistema educacional de forma geral, e especialmente, a total negligência em relação ao ensino superior. Situação que começou a ser alterada a partir da década 1980, quando o governo santomense, assumiu compromissos com reformas estruturais na economia, dentro de um pacote de apoio dos órgãos internacionais, e financiamento do FMI e Banco Mundial, entre outros, passando a implantar o Programa de Ajuste Estrutural (PAE), que traria também impactos na educação. Cabe lembrar que o país, imediatamente após o período da pós-independência tenha apresentado números muito positivos:

O período pós-independência caracterizou-se por um aumento de instituições de ensino. STP fez progressos notáveis na expansão do seu sistema educacional desde a independência. Em 1983-1984, o país tinha quase alcançado a matrícula universal nas escolas primárias (97% das crianças com idades compreendidas entre os 5 e 9 anos foram inscritos) (embora essa percentagem baixe se considerarmos os outros níveis de ensino) e mais de 75% dos adultos foram inscritos no programa de alfabetização. (NETO, 2017, p.50).

Como perceberemos a seguir, esse alto índice de matrículas não se manteve/ou melhorou os índices ao longo dos anos seguintes, com uma queda brusca nas taxas analisadas.

A estruturação do sistema educacional em São Tomé e Príncipe (STP), no período pós- independência, também enfrentou questões como conflitos políticos internos, falta de financiamento estatal e aumento populacional. Durante a década de 1990, por exemplo, o país teve uma taxa de aumento populacional de 2%, causando efeito na demanda por ensino pré-escolar na década seguinte. No ano letivo de 2001/2002, 83.4% das crianças estavam fora do sistema pré-escolar, ou seja, somente 16,6% das crianças do país tinham acesso ao ensino pré-escolar (CARDOSO, 2004, p.4).

Como parte dos compromissos assumidos pelo país com a UNESCO, através da adesão ao *Educação para Todos*, a educação em São Tomé e Príncipe passou a ser regulada pela Lei 2/2003, a *Lei de Bases do Sistema Educativo de São Tomé e Príncipe*, que, entre outras determinações, definiu o sistema educativo, na sua estrutura, com a seguinte composição: Educação pré-escolar; Educação Escolar, subdividida em ensino básico, secundário e superior e a Educação extraescolar, destinada ao aperfeiçoamento profissional.³⁴

³⁴ SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE, **Lei de Bases do Sistema Educativo de São Tomé e Príncipe**. Diário da República. São Tomé e Príncipe, 2003, n. 07, p.106. Disponível em: <https://www.ilo.org/dyn/natlex/docs/serial/95149/111922/f->. Acesso em 30/09/2020.

Da estrutura apresentada o ensino básico é gratuito e tem o comprometimento formal do governo com sua universalidade.

A implantação de legislação específica para o sistema educativo a partir de 2003 e os compromissos assumidos por São Tomé e Príncipe no âmbito do *Educação para Todos*³⁵, promoveram avanços na oferta do ensino nos níveis básico, secundários e superior. Foi o caso da educação pré-escolar que, em 2007, atendeu 36% das crianças da faixa etária visada, um índice bem maior que os 16,6% registrados em 2001/2002, como já apontamos anteriormente. Em relação ao ensino básico, ainda segundo dados produzidos pelo Ministério da Educação, Cultura e Ciência de São Tomé e Príncipe para monitoramento das metas do *Educação para todos*, no ano letivo de 2012/2013, a taxa líquida de escolarização (razão entre o número de matrículas de alunos com idade prevista para estar cursando determinada etapa de ensino e a população total na mesma faixa etária.), da 1ª à 6ª classe foi de 99,1% e, deste, o percentual de mulheres correspondeu a 49,5%. Chama atenção o índice significativo de crianças do sexo feminino na fase inicial da educação básica, mostrando o compromisso com a paridade de gênero na frequência do ensino primário e secundário”, um dos indicadores utilizados para medir o nível de desenvolvimento da educação, os outros seriam as “taxas de alfabetização adulta, a universalidade da educação primária (...) a sobrevivência na frequência escolar após a 5ª classe.” Em relação à taxa de alfabetização da população adulta, em 2014, 88% dos adultos eram alfabetizados.

Contudo, se as taxas de alfabetização e a universalização da educação primária alcançaram valores satisfatórios em São Tomé e Príncipe durante as primeiras décadas do Século XXI, o mesmo não se pode dizer do ensino secundário e do ensino superior. Sobre o ensino secundário, além de não compor a meta de universalização de oferta traçada pelo governo, ainda era visto como o nível de ensino que mais “repele os alunos em vez de os atrair”, apresentando altos índices de retenção, onde “Dos cerca de 86% dos jovens com idade relevante que se inscrevem na 7ª classe, apenas 15,2% deste grupo permanecem até ao fim do ciclo do secundário.”³⁶

³⁵ SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE. **Exame Nacional 2015 da Educação para Todos São Tomé e Príncipe.** Ministério da Educação, Cultura e Ciência São Tomé, 2014 p. 12-13. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000231751?posInSet=1&queryId=8e148426-0693-4784-b936-c66ffc47c0c1> . Acesso em: 30/09/2020.

³⁶ SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE. Ministério da Educação, Cultura e Ciência. **Exame Nacional 2015 da Educação para Todos - São Tomé e Príncipe.** São Tomé, 2014 p. 27. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000231751?posInSet=1&queryId=8e148426-0693-4784-b936-c66ffc47c0c1> . Acesso em: 30/09/2020.

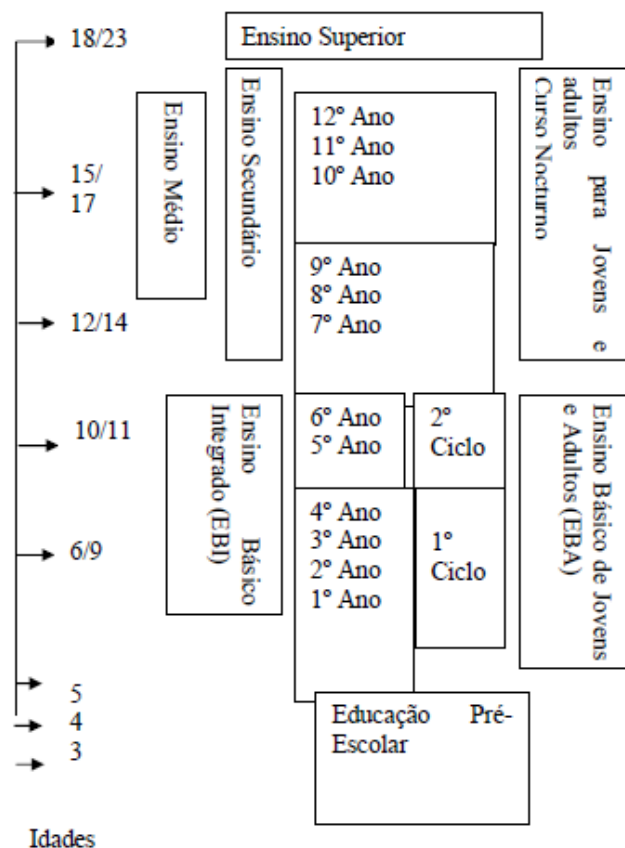
A sobrevivência dos estudantes no ensino secundário, por sua vez, impacta diretamente no nível posterior, ou seja, na graduação. Considerando que uma formação de qualidade nos níveis iniciais de ensino é fundamental também para o acesso ao ensino superior, a limitação ou ausência de investimento em estrutura e política educativa para educação básica, constitui-se, certamente, em um dos entraves para o crescimento do ensino superior. O ciclo nocivo ainda é alimentado pelo déficit de vagas no ensino superior, o que limita a oferta de opções de carreiras aos jovens, incluindo o magistério.

Assim, o país segue necessitando de um olhar diferenciado e comprometido para o desenvolvimento de todo o sistema educativo, do ensino primário ao superior, como condição para que a educação, em todos os níveis, possa alcançar os objetivos propostos pelas políticas educacionais, que não devem ser consideradas separadamente, uma vez já demonstradas acima sua importância no contexto total do sistema educacional santomense.

Assim, os desafios apresentados são sempre em grande escala, para o enfrentamento das questões apresentadas.

A figura 1 mostra o desenho do sistema educacional em São Tomé e Príncipe, o que nos ajuda na sua avaliação e compreensão. Também contribui para isso as faixas etárias esperadas para cada ciclo, e assim, avaliar constantemente as ações necessárias para corrigir eventuais distorções, como reprovações e alunos fora de faixa, tempo médio para conclusão de cada ciclo, quantitativo de alunos que entram anualmente no sistema, em contraposição às saídas por término de ciclo, entre outras variáveis que contribuem para ajustes nos programas e planejamentos educacionais.

Figura 1: Diagrama do sistema educativo santomense



Fonte: São Tomé e Príncipe, Ministério da Educação, Cultura e Ciência. **Exame Nacional 2015 da Educação para Todos - São Tomé e Príncipe**. São Tomé, 2014 p. 09

Segundo Cassinela (2001), a organização do sistema educacional segue a mesma estrutura em São Tomé e Príncipe, Angola e Guiné-Bissau. Os sistemas de ensino de Moçambique e Cabo Verde também são similares, havendo pequenas alterações na quantidade de séries do ensino primário ou secundário, mas em todos os PALOP a duração total do ensino primário e secundário é de 12 anos/classes ou séries.

Em São Tomé e Príncipe, é no âmbito do ensino superior onde pudemos identificar a maior demanda reprimida.

Durante o ano letivo 2005/2006, São Tomé e Príncipe possuía 474 estudantes matriculados no ISP³⁷, considerando que a população do país, em 2005, era de 157.472, ou

³⁷ SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE. **Boletim do Ministério da Educação, Cultura, Juventude e Desporto**. São Tomé, 2007. p. 9. Disponível em: <https://www.ine.st/index.php/component/phocadownload/category/58-educacao>. Acesso em 30/09/2020. O Instituto Superior Politécnico de São Tomé e Príncipe (ISP-STP), foi uma instituição pública de ensino superior fundada na década de 1990. Em 2014, com a criação da Universidade de São Tomé e Príncipe (USTP), o ISP junto a outros institutos passaram a integrar a primeira universidade pública do país. No ano de 2005, além do ISP, havia em STP uma instituição privada a Instituto Universitário de Contabilidade e Informática (IUCAI), em funcionamento desde 1992 (CARDOSO, 2004, p.9), contudo o

seja pouco mais de 0,30% do total da população esteve matriculada no ensino superior em São Tomé e Príncipe. Já para o ano letivo 2015/2016 havia 3219³⁸ estudantes matriculados no ensino superior em 2016, o que representando mais de 1,5% do total da população registrada pelo Banco Mundial para o ano de 2016, de 203.227 pessoas³⁹. Comparando a evolução do índice da proporção entre vagas nas universidades e o total da população, entre 2005 e 2016, percebe-se progressão positiva de 0,30% para 1,5%, um aumento na década de 500% ou 45,45% ao ano durante o período.

Percebemos que, em São Tomé e Príncipe, a variação positiva da média anual do índice que relaciona as matrículas no ensino superior à população do total do país, com média de crescimento de 45,45% ao ano, entre 2005 e 2016, é o mais elevado, ao lado de Moçambique, entre os PALOP analisados. Contudo, a expansão do ensino superior em STP, não interrompeu o fluxo de estudantes que procuram continuar suas formações fora do país.

Assim, os dados analisados referem-se somente aos estudantes matriculados no país, o que nos leva a lembrar de que há uma política de bolsas de estudo para envio de estudantes para o exterior, política essa adotada desde a época do pós-independência, e que pode elevar o número de estudantes nascidos em STP cursando o ensino superior, ainda que fora do país. No entanto, não encontramos dados precisos sobre essa política. Consideramos que a continuidade da procura por acesso ao ensino superior em outros países seja um sintoma da permanência de alta demanda por novas vagas, indicando que ainda há muitos desafios para a expansão, consolidação e pleno funcionamento do sistema educacional em São Tomé e Príncipe.

1.7. Desafios e avanços da Educação no contexto dos PALOP

Boletim do Ministério da Educação, Cultura, Juventude e Desporto de STP, informa que a instituição privada passou um período com as atividades suspensas: “Quanto ao IUCAI, que opera em colaboração com algumas Universidades portuguesas de acordo as afirmações do seu presidente, particularmente nas áreas de informática e gestão estiveram suspensas, mas já foram retomadas.” (2007, p.72).

³⁸ SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE. **Boletim Estatístico 2015-2016**. Ministério da Educação, Cultura, Juventude e Desporto. São Tomé, 2017, p. 68. Disponível em <https://www.ine.st/index.php/component/phocadownload/file/299-boletim-estat-stico-meccc-2015-2016>, acesso em 06/11/2020.

³⁹ BANCO MUNDIAL. **População de São Tomé e Príncipe(1960-2019)**. Disponível em: <https://data.worldbank.org/country/sao-tome-and-principe?locale=pt>. Acesso em: 30/12/2020.

Acompanhamos alguns aspectos do desenvolvimento dos sistemas educacionais dos membros dos PALOP a partir de 1975, período de suas independências em relação a Portugal. O processo vem sendo extremamente complexo, tanto pelas especificidades culturais de cada país, mas também por crises políticas, militares e econômicas enfrentadas nos últimos 45 anos. Os conflitos políticos e militares interferem na continuidade de governos e de suas políticas públicas no campo educacional. Já na seara econômica, a limitação de recursos tem dificultado a formação e remuneração de professores, estruturação de escolas e universidades e outras medidas necessárias para garantir a expansão e qualidade do ensino.

Contudo, apesar das adversidades, os sistemas educacionais vêm se aperfeiçoando através de regulações específicas como é o caso da *Lei de Bases do Sistema de Educação* em Angola (2001) e a da *Lei de Bases do Sistema Educativo* de São Tomé e Príncipe (2003), ou da criação de Ministérios específicos para cuidar da educação. São medidas importantes e que já produziram efeitos positivos percebidos através dos relatórios no âmbito do *Educação para Todos*.

Durante o período analisado, ou seja, a partir de 1975 até os dias atuais, pudemos ver que, entre as dificuldades iniciais encontradas pelos governos independentes, estava a ausência de uma base estruturada para o ensino superior. E é importante lembrar que as nações independentes tinham uma população majoritariamente jovem, público alvo do sistema educacional, daí as necessidades no campo da educação serem ainda maiores se comparadas a outras.

Outro aspecto relevante, é que os líderes que estiverem à frente dos países para a independência, todos, tiveram seus estudos no ensino superior realizados fora do país, pela mesma dificuldade de falta de oferta local. E isso, como já apontamos, reforçou, nessas lideranças, a importância de investirem educação, em todos os níveis, para que o país pudesse superar o estágio de baixo desenvolvimento, ainda que na visão capitalista, e assim, alcançar uma melhoria nos níveis de renda, emprego, educação. E para avançar, partindo dessa demanda, todos os países aqui analisados buscaram, em alguma medida, aderir às reformas estruturais preconizadas pelo FMI e Banco Mundial, além de outros organismos internacionais, e, dentro desse escopo, o *Programa Educação para Todos* teve a adesão de todos esses países que, dentro de suas limitações e contextos específicos a buscaram implantar as orientações desse programa.

Ainda sobre o Programa Educação para Todos, podemos verificar, no percurso dessa análise, que sua implantação foi mais bem realizada por Moçambique, São Tomé e Príncipe e Cabo Verde, ao analisarmos os dados aqui apresentados. Mesmo que tenham passado por alguma instabilidade, e ainda que contem com poucos recursos, devido à dificuldade de crescimento, principalmente por serem economias marcadamente rurais, esses países conseguiram avançar na oferta de ensino de forma geral e do ensino superior. Já nos demais, percebemos que houve uma relativa preocupação e planejamento ao longo do período, embora, muitas vezes esses planejamentos tenham sido sabotados pela instabilidade política e crises econômicas situação mais evidente em Angola e Guiné-Bissau.

Vale destacar que, entre todos os níveis da educação, é no ensino superior onde encontramos a maior debilidade, com índices baixos de investimento e oferta de vagas. E essa dificuldade, que por muito tempo foi pouco enfrentada pelos países, leva grande parte da juventude em idade de acessar o ensino superior a buscar a migração estudantil para outros países, através de tratados de cooperação entre os países, ou outros programas oferecidos pelas instituições superiores de ensino. Entre esses países, o Brasil, além de Portugal, absorve um quantitativo considerável desses estudantes.

Um dos principais motivos que levam os jovens dos PALOP a procurarem continuar os estudos em Portugal ou Brasil, é que esses são países de língua oficial portuguesa, o que facilita a comunicação, ainda que o português falado no Brasil seja diferente do falado nos países africanos de língua oficial portuguesa, dado que nestes, utiliza-se mais o português de Portugal é o mais corrente. Contudo, apesar da língua oficial comum, lembramos que nos PALOP, além do uso de outras línguas estrangeiras, com destaque para as línguas inglesa e francesa, muitos grupos étnicos buscaram manter suas línguas nativas, com forma de não perder o elo entre a cultura dos antepassados e sua história.

Em alguns dos países citados, a língua falada mais utilizada na vida cotidiana é o crioulo (de diversas etnias), enquanto na relação com o Estado, o uso da língua portuguesa se impõe, além de ser a língua oficial para escrita em todos esses países.

A partir debate contexto, evidenciamos a emergência da Universidade da Integração Internacional Afro-Brasileira (UNILAB), uma instituição federal brasileira de ensino superior voltada para a formação universitária de jovens do Brasil e dos países da CPLP, o que inclui os PALOP. Destacando-se como uma importante iniciativa do Brasil no campo da cooperação e solidariedade internacional que contribuirá com a formação de quadros comprometidos com o desenvolvimento da educação nos seus países de origem.

CAPÍTULO 2 – O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: COOPERAÇÃO SUL-SUL, A UNILAB E AS POLÍTICAS DE ATENDIMENTO AO ESTUDANTE MIGRANTE.

O processo de criação e institucionalização do ensino superior no Brasil tem um longo histórico. A nosso ver, antes de adentrarmos na especificidade da criação da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, bem como suas políticas de atendimento ao estudante, objetivo central deste capítulo, faz-se necessário retomar esse histórico, ainda que sem aprofundar todos os seus aspectos, para que assim, possamos situar a criação da UNILAB, onde essa instituição se situa dentro do ensino superior no Brasil nos dias atuais.

2.1. Breve histórico do Ensino Superior no Brasil

Os domínios portugueses na América do Sul entre os séculos XV e XIX, também compartilham com os PALOP, dentro do contexto de exploração colonial, o descaso metropolitano com a educação nas áreas exploradas, o que repercutiu fortemente na inexistência de universidades ou cursos de ensino superior no Brasil Colônia, um contraste até com outras áreas coloniais nas Américas, como é caso da América de domínio espanhol e suas universidades fundadas desde o século XVI (HOLANDA, 2013).

Os filhos dos membros da elite colonial portuguesa tinham opções restritas, caso optassem pelos estudos, o sacerdócio ou o direito eram as mais valorizadas. Para os interessados nos cargos eclesiásticos havia alternativa de formação na própria colônia com a criação dos colégios jesuíticos, através das disciplinas no campo das Humanidades, principalmente Filosofia e Teologia (GISI, 2006, p.2), com destaque para o pioneirismo do Colégio dos Jesuítas na Bahia que buscavam formar quadros para o exercício do sacerdócio(a formação nos seminários era voltada ao sacerdócio, não era considerada ensino superior).

Para os interessados em formação na área de direito, o caminho mais seguro para obter cargos na estrutura colonial e de acesso ao poder em uma sociedade majoritariamente iletrada, a opção era mais restrita ainda, pois, na inexistência de cursos de direito no Brasil até a década de 1820, a alternativa era enviar os herdeiros da elite colonial para estudarem direito no exterior, com destaque para o interesse pela universidade de Coimbra, Portugal (CARVALHO, 2003). Esses espaços, privilegiados a uma pequena parcela da classe que detinha o poder econômico e político, formaram as elites coloniais luso-brasileiras que

conduziram o processo de independência no início do século XIX, movimento iniciado com a transferência da corte portuguesa para o Rio de Janeiro.

A chegada da família real no Brasil, a partir de 1808, repercutiu nos primeiros passos da oferta de cursos superiores isolados em território brasileiro, com acesso restrito a setores privilegiados da sociedade, pouca coisa tendo mudado até o período republicano:

O ensino superior criado com a chegada de D. João VI visava a atender as necessidades da época, formar oficiais do exército e da marinha para a defesa da colônia, engenheiros militares, médicos, entre outros. As instituições eram isoladas, pois não havia interesse em criar universidades, e de acesso aos nobres, aos proprietários de terras e a uma camada intermediária que constituía os quadros administrativos voltada, portanto, para uma classe privilegiada (ARANHA, 1996). No período colonial e imperial, a educação superior concentrava-se em Escolas Superiores, principalmente Medicina e Direito, destinados aos filhos de fazendeiros que integravam a elite do poder. Este quadro não se altera muito no período da República, apenas acrescentam-se outros cursos (TRAGTEMBERG, 2004). Embora houvesse tentativas anteriores, a universidade é oficialmente criada na década de 1920 (GISI, 2006, p.2-3).

A situação do ensino superior no Brasil era a mais grave, contudo, os outros níveis de ensino também não eram tratados como prioridade. Importa dizer que, neste período, do Brasil colonial, a educação, de modo geral, era muito pouco ofertada, e nem o nível básico era obrigação governamental até a Constituição de 1824⁴⁰, quando o ensino primário passa a ser obrigação do Estado Brasileiro. Isso tampouco significou que essa obrigação tenha promovido, a partir daí, a universalização do ensino primário, uma vez que esse processo foi bastante lento no Brasil, seja porque, até meados do século XX, o país era eminentemente rural, com pouquíssima oferta da educação nas regiões mais afastadas dos grandes centros, e ainda, não tendo sua economia se desenvolvido do ponto de vista da industrialização, não houve investimentos governamentais para alterar rapidamente o estado de atraso na infraestrutura educacional.

Um contexto não muito diferente, embora nem sempre simultâneo com o ocorrido com os PALOP, países que tiveram, portanto, os mesmos colonizadores e enfrentaram, do ponto de vista do seu desenvolvimento, heranças coloniais nocivas que os antigos domínios portugueses precisam continuar a combatê-las até hoje.

Se, seguramente podemos afirmar que o processo de colonização, realizado pelos portugueses em África e Brasil, teve suas características específicas, dadas a geografia, ao contexto histórico, a escravização e outras marcas que diferenciaram essas realidades, podemos observar, pelo histórico até aqui apresentado, que a colonização não buscou o

⁴⁰ BRASIL. **Constituição de 1824**. Capítulo III, Título 8, Art. 179, parágrafo XXXII. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm. Acesso em 30/12/2020.

desenvolvimento da colônia e sim, somente a sua exploração, sendo um fator que aproxima as realidades, ainda que em períodos históricos diferentes, quanto ao desenvolvimento da educação, seja ela nos seus níveis primário, secundário e superior.

Como vimos, desde o surgimento dos primeiros cursos no século XIX, o ensino superior no Brasil teve a característica da exclusão, da escassez de oferta, e de um ensino voltado para as classes mais abastadas. Até então, não tínhamos um ensino superior institucionalizado e organizado através de universidades, como hoje o conhecemos.

Essa mudança, com vistas à modernização do país, com o ingresso do Brasil na era da industrialização, nas décadas iniciais do século XX, foi parte de um movimento amplo, que envolveu muitos setores da sociedade, e que, como parte importante, propôs alterações no sistema de ensino brasileiro, ainda precário e distante das necessidades que o sistema econômico, pautado no capitalismo, exigia:

A década de 20 presenciou um grande movimento de modernização do país. Ao lado da urbanização e de transformações econômicas que decorreram da industrialização, houve uma verdadeira renovação cultural. Esse movimento modernizador atingiu também a educação e uma plêiade de educadores propôs, e em parte realizou, profundas reformas em todos os níveis de ensino. O ensino primário público, universal e gratuito, foi sua grande bandeira. Foi este mesmo grupo, associado a um pequeno grupo de cientistas, que propôs a modernização do ensino superior, defendendo a criação de universidades que não fossem meras instituições de ensino, mas “centros de saber desinteressado”, como se dizia naquela época. O que se propunha era bem mais que a simples criação de uma universidade: era a ampla reforma de todo o sistema de ensino superior, substituindo as escolas autônomas por grandes universidades, com espaço para o desenvolvimento das ciências básicas e da pesquisa, além da formação profissional. O sistema seria necessariamente público e não confessional. O modelo que se concebia era semelhante ao do sistema italiano, mas modificado por inovações de inspiração norte-americana. (DURHAM, 2003, p. 5-6).

Assim, o anseio por modernização, comum ao início do séc. XX atingiu também a educação, destacando-se a *Escola Nova*, que, segundo Durham (2013), tinha como grande bandeira a educação pública, universal e gratuita, o que viria a ser adotado pelo Estado Brasileiro lentamente nas décadas posteriores.

Não podemos nos furtar de lembrar que o ensino público e gratuito, por si só, não iria garantir o acesso das classes sociais mais vulneráveis. Isso porque a quantidade de oferta pelo Estado era, à época, muito inferior a necessidade, e por outro lado, no caso das universidades, as condições para o acesso ao ensino superior público estavam disponíveis a uma minoria privilegiada.

Retomando o histórico da criação tardia de universidades no Brasil, após a criação da Universidade do Rio de Janeiro⁴¹, ocorrida em 1920, outras instituições públicas ou privadas surgiram nas décadas seguintes:

destacando-se, nesse processo, as criações da Universidade de São Paulo (USP), em 1934, e da Universidade do Distrito Federal (UDF), em 1935, que teve uma existência efêmera quando o governo federal resolveu dissolvê-la, integrando-a à Universidade do Rio de Janeiro. A primeira universidade católica, a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ) foi criada em 1940. Entre 1946 e 1960 foram criadas dezoito IES públicas e dez IES privadas. No ano de 1960 a matrícula era de 93 mil estudantes, dos quais mais da metade eram absorvidos pelo setor público. (NEVES; MARTINS, 2016, p. 97)

Considerando os dados apontados por Neves e Martins (2016), temos a informação de 93.000 estudantes matriculados no ensino superior, em 1960, onde mais da metade frequentava instituições públicas. Seguindo a base de referência que temos utilizado até então, ou seja, comparando matrículas com a população total do país à época, que era de 72.180.000, segundo o Banco Mundial⁴², que, somente 0,128% do total da população brasileira esteve matriculada naquele ano. Como constatado, um número muito abaixo das necessidades reais, e ainda com o agravante de ser majoritariamente estudantes das classes mais abastadas, o que mostra a grande desigualdade que o Brasil carrega na sua história, e que se configura como um dos maiores entraves para uma sociedade que busca justiça e igualdade social.

A partir de 1960, o governo brasileiro aumentou o ritmo de expansão e o número de universidades públicas e gratuitas cresceu bastante, como o número de matrículas chegando a 352.000 em 1965, com mais da metade sendo do ensino público, algo em torno de 56% (NEVES; MARTINS, 2016, p.97). Em uma população brasileira que contava com 83.370.000 habitantes, temos que, em 1965, 0,422% do total da população frequentava o ensino superior.

Nesse período, destaca-se a criação da primeira *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*, em 1961, que passou ao Conselho Federal de Educação a competência sobre a criação e funcionamento de instituições de ensino, entre outras tarefas. O Conselho tinha, na

⁴¹ FGV. CPDOC. **Diretrizes do Estado Novo (1937-1945) – Universidade do Brasil**. Rio de Janeiro. Disponível em <https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/anos37-45/EducacaoCulturaPropaganda/UniversidadeBrasil#:~:text=A%20Universidade%20do%20Brasil%20foi,escolas%20superiores%20existentes%20na%20cidade>. Acesso em 30/12/2020. A Universidade do Rio de Janeiro, criada na década de 1920, surgiu do agrupamento de escolas superiores independentes. Em 1937, a instituição passou a chamar-se: Universidade do Brasil. Após a reforma universitária da década 1960 passou a ter denominação atual: Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

⁴² BANCO MUNDIAL. **População do Brasil**. Disponível em: <https://data.worldbank.org/country/brazil?locale=pt>. Acesso em 30/12/2020. Esses dados estão em constante atualização, de acordo com os censos realizados pelos países.

sua composição, representação das entidades públicas e privadas. No contexto da atualização da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a década de 1990, estas tarefas foram incorporadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), instância que auxilia o Ministério da Educação brasileiro na elaboração de Resoluções, Parâmetros e Pareceres que regulam o ensino, desde o nível básico ao superior.⁴³

A expansão da educação desde a década de 1960, além da primeira LDB, também foi impulsionada pela que, a partir de 1964, investiu pesadamente no desenvolvimento industrial, e em grandes corporações públicas, mas não seguiu aumentando as matrículas no ensino superior público em níveis compatíveis com a demanda já reprimida e as novas criadas com o crescimento populacional constante. Durante esse período, houve acréscimo maior no ensino superior privado, seguindo a fórmula de preparar profissionais para o novo estágio de desenvolvimento do país.

Com dados que obtemos em Durham (2003, p.9), podemos aferir que, enquanto em 1933 o ensino superior privado respondia por 14.737 matrículas, ou 43,7% do total de ofertas no ensino superior (sendo essas matrículas distribuídas em 265 estabelecimentos, ou 64.4% do total de estabelecimentos), em 1990, já havia 961.885 estudantes matriculados nas instituições de ensino superior privadas, ou 62,5 % do total de matriculados no ensino superior, divididos em 696 instituições, o que equivaleria a 75.8% das matrículas totais do ensino superior no Brasil.

Os dados acima, ainda que não possam ser exatos, a depender da metodologia e da disponibilização dos dados pelo Ministério da Educação, são suficientes para nos mostrar que, passados quase dois séculos do início do ensino superior no brasil, o ensino superior público seguiu o caminho de ofertar sempre menos vagas aos que mais precisavam do ensino público e gratuito.

Sobre a organização do ensino superior no Brasil e seus desafios na atualizada destacam-se:

i) coexistência de instituições universitárias e não universitárias; ii) segmento de instituições mantidas pelo poder público (federal, estadual e municipal) que oferece ensino gratuito e de um segmento de instituições, mantidas pela iniciativa privada, e que se sustentam, principalmente, a partir da cobrança de mensalidades; iii) heterogeneidade em termos de qualidade acadêmica entre os segmentos públicos e privados e também no interior desses dois segmentos; iv) distribuição de matrículas muito desequilibrada entre os segmentos público e privado, tanto na graduação

⁴³BRASIL. **Histórico.** CNE - Ministério da Educação do Brasil. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=14306:cne-historico&catid=323:orgaos-vinculados. Acesso em 30/12/2020.

quanto na pós-graduação, e fraca diferenciação da oferta no ensino superior como um todo; v) forte concentração, no MEC, das prerrogativas de formulação de políticas e dos instrumentos de supervisão, controle e avaliação sobre o sistema federal e privado; vi) modelo de financiamento que compromete a expansão da matrícula e a inclusão social; vii) acesso ao ensino superior com caráter amplamente excludente, apesar das políticas de inclusão; viii) consolidação de um vigoroso sistema de pós-graduação, baseado em uma avaliação trienal por pares e programas contínuos de fomento; e ix) preocupação crescente com a internacionalização do ensino superior (NEVES; MARTINS, 2016, p.93) .

Essa situação só viria sofrer uma mudança mais consistente a partir da expansão e interiorização do ensino superior, ocorrida a partir dos governos Lula (2003 a 2010) e Dilma (2011 a 2016), ainda que este último tenha sido interrompido em 2016, por um processo de Impeachment do Congresso Nacional Brasileiro.

Destacam-se nessa nova fase de estruturação do ensino superior público, dois instrumentos que foram os principais meios de avançar na oferta e acessibilidade das vagas ofertadas: O Programa Universidade Para Todos (PROUNI), criado pela Lei 11.096/2004, que buscava promover o acesso às instituições privadas de ensino superior no Brasil para estudantes de baixa renda, com oferta de bolsas parciais ou integrais, e o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), criado pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007.

O PROUNI buscou facilitar o acesso de estudantes que, concluintes do ensino médio público, não tinham condições de uma disputa igual pelas vagas nas instituições superiores públicas, dado que estas sempre foram muito concorridas e, dado a uma formação deficiente no ensino médio, também público, a grande maioria destes estudantes não conseguia acessar as universidades públicas. Assim, a oferta de bolsas objetivava minorar essa disparidade. No entanto, cumpre destacar que esse programa também trouxe bastante controvérsia, dado que estes estudantes eram direcionados as instituições superiores privadas, que, do ponto de vista qualitativo, em muitas delas, ficavam aquém se comparadas as instituições superiores públicas.

Com o REUNI, a proposta era de ampliação de cursos nas instituições superiores públicas já existentes, criação de novos Campi, além de capacitação do quadro pedagógico das instituições. Em sua primeira fase, houve um avanço considerável no número de instituições de públicas federais de ensino superior. Se em 2002, no Brasil, existiam 148 campi de universidades federais, instalados em 114 municípios, em 2010, após a primeira

etapa da expansão (2003 a 2010), o número saltou para 274 (um aumento percentual de 85%), abrangendo 230 municípios (um aumento de 101%) de acordo com os dados do MEC.⁴⁴

Mesmo desconsiderando a segunda etapa de expansão, a partir do Governo Dilma, e que não seguiu o mesmo ritmo, mas acrescentou, como forma de ainda promover a ampliação dos campi federais de ensino superior, com vistas a interiorização, a expansão dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, que compõem a Rede de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) que, num molde mais enxuto se comparado as universidades, oferece cursos de nível médio e superior, nas diversas áreas, com reforço nos cursos voltados às áreas tecnológicas. Esta expansão, verificada principalmente a partir de 2003, quando iniciaram os investimentos maiores nessa perspectiva de expansão, apresentou resultados relevantes, pois, se, em 2002, havia 140 Campi da Rede Federal de EPT, em 2010, esse número já havia saltado para 354, enquanto que, em 2014, esse número já tinha atingido 562 campis (SILVA; TERRA, 2013, p 11).

Ainda que não tenhamos aqui discutido a qualidade, a estrutura (condições de funcionamento) e avaliado os egressos da educação superior no Brasil, é indiscutível que houve uma mudança por parte dos governos brasileiro de 2003 até 2014, no sentido de expandir o ensino superior público e gratuito, oportunizando assim, que as classes sociais menos favorecidas pudessem aumentar sua inserção no ensino superior, seja através das cotas raciais para a população negra⁴⁵, seja através das cotas para estudantes oriundos do ensino médio público, o que favoreceu que estes pudessem acessar esse nível de ensino.

Também não podemos deixar de destacar, apesar de não ser esse o objetivo da nossa discussão, que o setor privado segue oferecendo mais vagas no ensino superior do que o setor público, e que o primeiro tem se beneficiado, para sua expansão de políticas públicas de acesso ao ensino superior como o FIES, que financia boa parte dos estudantes das instituições privadas.

⁴⁴ BRASIL. **Análise sobre a Expansão das Universidades Federais 2003 a 2012**. Ministério da Educação. Brasília, 2012, p.11. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12386-analise-expansao-universidade-federais-2003-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em 30/12/2020.

⁴⁵ Lei 12.711/2012 – que garante a reserva de 50% de vagas para as Instituições de Ensino Superior Público a alunos oriundos integralmente do ensino médio público. As vagas reservadas às cotas (50% do total de vagas da instituição) serão subdivididas — metade para estudantes de escolas públicas com renda familiar bruta igual ou inferior a um salário mínimo e meio per capita e metade para estudantes de escolas públicas com renda familiar superior a um salário mínimo e meio. Em ambos os casos, também será levado em conta percentual mínimo correspondente ao da soma de pretos, pardos e indígenas no estado, de acordo com o último censo demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Foi atualizada em 2016, pela Lei 13.409/2016, passando a incluir nas cotas, as pessoas com deficiência. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cotas/perguntas-frequentes.html>. Acesso em 14/10/2021.

Em outra frente, a partir dos investimentos voltados ao ensino superior público, entre tantas outras experiências positivas no campo da interiorização, surgiu, em 2010, a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), com características muito especiais, que a diferenciam das demais experiências de interiorização, integração e internacionalização, por agregar a essa experiência, a cooperação com os países de língua oficial portuguesa, com destaque para as relações entre Brasil e África.

2.2. A UNILAB: interiorização, integração e internacionalização na perspectiva da Cooperação Sul-Sul.

Diante dos desafios propostos a serem enfrentados pelo governo do então presidente Luís Inácio Lula da Silva, eleito em 2002 e reeleito em 2006, esteve a ampliação da oferta de cursos universitários e, no enfrentamento dessa questão, estava a proposição de criação de universidades públicas no interior do país. Foi na tentativa de enfrentar esse desafio, que o governo buscou, à época, fomentar a educação de nível superior em cidades mais distantes das metrópoles, com a finalidade de melhorar o acesso dessa população ao ensino superior, como podemos observar no histórico produzido pelo Ministério da Educação em seu site na internet⁴⁶, com a criação de programas, leis, decretos, resoluções, mostrando um quadro evolutivo da educação no Brasil a partir de 1930 até os dias atuais. Mas, no caso da UNILAB, isso representou bem mais que isso.

Como vimos anteriormente, houve um conjunto de programas e planejamentos utilizados para esse enfrentamento, dos quais destacamos Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais o REUNI, que atuou no âmbito das instituições públicas federais, com a criação de cursos, formação de professores e ampliação de campi, além da interiorização do ensino. Já em relação ao ensino privado, destacam-se o programa Universidade para Todos (PROUNI), que oferece bolsas parciais ou integrais para estudantes de baixa renda, para acesso as instituições privadas, e, para além disso, o Programa de Financiamento Estudantil (FIES), que buscava o financiamento dos cursos aos estudantes, para pagamento de longo prazo, com carência após a formação.

Cabe dizer que, se o REUNI fez avançar a oferta pública de ensino superior gratuito, e assim diminuir o déficit do governo nessa área, o PROUNI e o FIES também

⁴⁶ BRASIL. **Conheça a história da educação brasileira.** Ministério da Educação. Brasília, 2020. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=83591:conheca-a-evolucao-da-educacao-brasileira&catid=33771:institucional. Acesso em 30/12/2020.

fizeram com que houvesse um aumento extraordinário de cursos e instituições de ensino superior na rede privada, o que levou muitos estudiosos a questionar que isso teria levado o governo brasileiro a financiar as instituições privadas de ensino, o que contrariava o pressuposto do funcionamento dessas instituições, já que as mesmas não deveriam depender, a priori, do financiamento estatal.

Para além destes, o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES)⁴⁷, é o instrumento que apoia a permanência de estudantes de baixa renda matriculados em cursos de graduação presencial das instituições federais de ensino superior, se constituiu na forma de apoio a permanência estudantil no ensino superior, sendo esta sua principal fonte de financiamento em se tratando de ensino superior público.

Mas convém voltar um pouco para acrescentar elementos importantes que antecederam e que sustentaram a criação desta Universidade. Um desses elementos, que trataremos a seguir, é a *Cooperação Sul-Sul*.

Até onde podemos simplificar a ideia de *Cooperação Sul-Sul*, como foi concebida, desde a década de 1960, passando pelas mudanças e novos contornos ao longo do tempo, chegando aos dias atuais, a ideia é o apoio mútuo e cooperativo entre os países do chamado “Sul Global”, em sua maioria localizados no hemisfério sul do planeta, em contraposição aos países do norte, com destaque para as grandes potências econômicas de (EUA e Europa), enquanto que o sul seria um conjunto de países que viviam, à época das articulações iniciais, num contexto de subdesenvolvimento, com grandes níveis de pobreza na sua população, baixa ou quase nenhuma industrialização à época das primeiras articulações da cooperação. Entre estes países temos o Brasil e demais países da América do Sul, os países do continente africano, e posteriormente se abrindo para o continente asiático. Esses países teriam em comum a necessidade do desenvolvimento e a busca de fortalecimento conjunto para fazer frente ao chamado norte global, através da cooperação técnica, econômica e política.

Os antecedentes históricos para o ideal de uma *cooperação sul-sul* teriam iniciado em 1955, na Conferência de Bandung:

A partir da Guerra Fria (1945-1989) observamos a emergência de formas mais articuladas e de espaços institucionais para a *Cooperação Sul-Sul*. O movimento de

⁴⁷ BRASIL. **Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Presidência da República, Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm. Acesso em 30/12/2020.

descolonização asiático e africano, o intervencionismo das grandes potências do período, a disputa ideológica entre Estados Unidos e União Soviética e a forma de organização dos regimes internacionais estabeleciam o ambiente normativo no qual se formaram boa parte dos movimentos e organizações de Cooperação Sul-Sul. Por isso, o peso de temas como o anticolonialismo, o não alinhamento e o anti-imperialismo nos movimentos do período ganharam força na agenda coletiva dos países, apesar das suas diferenças. A Conferência Afro-Asiática de Bandung (1955) é considerada um marco do ponto de vista da organização da *Cooperação Sul-Sul*. Um dos objetivos era constituir um novo eixo estratégico no ambiente internacional, Norte-Sul, para além do eixo ideológico Leste-Oeste e encorajar maior cooperação entre os países da África e da Ásia. (ALMEIDA et AL, p. 19, 2015).

As tentativas de estabelecer uma política voltada para as relações sul-sul iniciaram-se no Governo de Joao Goulart (nascido em 1919, e falecido em 1976), onde o então presidente vislumbrava, para sua política externa, essa aproximação com os países de língua oficial portuguesa. No entanto, essa aproximação foi interrompida no início dos governos militares brasileiros, após 1964.

A retomada da cooperação ocorreu ainda durante os governos militares, seja pela necessidade do Brasil em buscar parcerias para o seu desenvolvimento, seja pela necessidade de apoio político para as disputas que o Brasil, como país subdesenvolvido precisaria para disputas políticas nos organismos internacionais, como a Organização das Nações Unidas e a Organização Mundial do Comércio (OMC). Para isso, mudou sua política externa, de forma a fazer do pragmatismo político, aqui entendido como adequação política para enfrentamentos na conjuntura internacional, o caminho para avançar em sua política externa, reforçando a *Cooperação Sul-Sul*:

A partir de 1974, no âmbito da política externa do governo Geisel, intitulada de Pragmatismo Ecumênico e Responsável, o Brasil mudou sua posição sobre as colônias portuguesas na África. O país reconheceu a independência de Angola e o Movimento Popular para a Libertação de Angola como o representante do povo angolano, condenou Israel pela ocupação de territórios árabes por intermédio do uso da força e reconheceu a Organização para a Libertação da Palestina (OLP) como representante do povo palestino. Além disso, reconheceu a República da Guiné-Bissau, estabeleceu relações com Angola e Moçambique e firmou o reconhecimento diplomático com a República Popular da China. Todos esses movimentos, inclusive a aproximação com a China, eram fundamentais no sentido de imprimir credibilidade e conectar mais efetivamente a atuação do país com agendas dos principais movimentos e instituições do sul. (ALMEIDA Et AL., 2015, p. 25).

Se o governo militar deu passos em direção à *Cooperação Sul-Sul*, na relação com os países africanos, principalmente, não podemos notar maiores avanços nas relações com os países vizinhos sul-americanos, onde a criação da Associação Latino Americana de Livre Comércio (ALALC), fundada em 1960 com a proposição de eliminar as barreiras alfandegárias entre os países membros, com vistas a contribuir no desenvolvimento da região

e melhoria no comércio entre os países, não teria surgido muito efeito, o que só iria se modificar com a criação do Mercado Comum do Cone Sul (MERCOSUL), em 1991.

Em outro aspecto, enquanto o Brasil buscava avançar a cooperação internacional com a criação do MERCOSUL, as relações com os demais países do outro lado do atlântico (África e Ásia) foram negligenciadas, já que o governo que assumiu a presidência do Brasil, na década de 1990, possuía um cunho neoliberal e priorizou as relações com países europeus e norte-americanos, além dos vizinhos do Cone Sul.

As relações de cooperação, tanto com o continente africano, quanto com o asiático, só voltariam se fortalecer a partir dos anos 2000, no governo Lula. De perfil ideológico da esquerda, ainda que sem confrontar o sistema capitalista e suas relações econômicas e políticas, mas atendendo a uma parte importante de suas bases sociais, houve o entendimento, durante esse governo, que o Brasil deveria fortalecer e priorizar, na sua política internacional, as relações sul-sul. É assim que, durante o governo Lula, foram abertas embaixadas do Brasil em todos os países africanos de língua oficial portuguesa, além de outros que tinham o peso econômico e político nas organizações internacionais. Considerando que, em espaços como a Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU), onde cada país equivale a um voto, indistintamente de sua posição comercial e/ou política, essa articulação do Brasil com os países africanos, principalmente, gerou um apoio mútuo altamente valorizado nas relações do Brasil com os demais países.

Mas é importante registrar que um passo fundamental foi dado ainda 1996, no governo de Fernando Henrique Cardoso, com criação da Comunidade de Países de Língua Portuguesa – CPLP⁴⁸, oficialmente criada em 17 de julho de 1996 pelo conglomerado que têm o português como língua oficial – Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, Portugal e São Tomé e Príncipe, sendo o Timor Leste, agregado ao grupo em 2002, após seu processo de independência em relação à China.

Essas relações, que se aprofundaram, principalmente a partir da política externa do governo Lula, iria contribuir para o surgimento da UNILAB, ao atender uma reivindicação dos movimentos sociais, tendo a frente o movimento negro, de uma universidade que, baseada nas relações históricas do Brasil com os países africanos, primeiramente no vergonhoso tráfico de seres humanos, que sequestrados dos seus países, através do comércio escravista, trouxe para o Brasil milhões de africanos, para aqui serem

⁴⁸ CPLP. Comunidade dos Países de Língua Portuguesa. **Processo Histórico**. Disponível em <https://www.cplp.org/id-2752.aspx>. Acesso em 30/12/2020.

escravizados e se tornarem a base produtiva da construção da nação brasileira, pois foram a força motor que, a custo de muito suor, sangue e a vida de muitos seres, fez surgir, através primeiramente da agricultura e da mineração, uma nação que, além de escravizar outros povos, dizimou milhares daqueles que eram os legítimos donos da terra, os indígenas.

Com o reconhecimento no âmbito oficial de uma dívida impagável com o povo africano, que aqui foi escravizado e só liberto a partir de 1888, ainda assim sem oferecer as mínimas condições de inclusão destes na sociedade, é que essas relações, do Brasil com os países africanos de língua portuguesa evoluíram e, a partir dos anos 2000, tiveram ações mais efetivas, voltadas para a cooperação.

De acordo com Costa, Souza (2016), algumas das reivindicações do movimento negro só começaram a ser assumidas pelo governo federal a partir de 2003, no Governo Lula, que apoiado por grande parte dos movimentos sociais, entre estes o Movimento Negro, cumprindo propostas de campanha, e atendendo a esse movimento, instituiu a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), em 21 de março de 2003, dois meses após de ter assumido o governo “Com o objetivo de incorporar a perspectiva da Igualdade Racial nas políticas governamentais, articulando os ministérios e demais órgãos federais, Estados, o Distrito Federal e os municípios, no intuito de dar concretude à natureza transversal e intersetorial de suas ações”⁴⁹. A ministra chefe dessa secretaria, da sua criação até 2008 foi a hoje Profa. Dra. Matilde Ribeiro, atual professora efetiva da UNILAB, e que anteriormente ocupou a diretoria do Campus dos Malês, da UNILAB em São Francisco do Conde, Bahia.

A criação da SEPPIR, aliada ao ativismo do Movimento Negro e demais organizações da sociedade voltadas para a defesa dos direitos humanos, como os movimentos pela educação, e a instituição da Lei 10.639/03⁵⁰, ainda em janeiro de 2003, foram marcos importantes no avanço e enfrentamento das questões ligadas ao racismo no Brasil, e as políticas para o seu enfrentamento.

⁴⁹ BRASIL. **Seppir – Promovendo A Igualdade Racial para um Brasil sem Racismo**. Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial, da Juventude e dos Direitos Humanos Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. Brasília, 2016, p.24. Disponível em <https://www.gov.br/mdh/pt-br/centrais-de-conteudo/igualdade-racial/seppir-promovendo-a-igualdade-racial-para-um-brasil-sem-racismo>. Acesso em 30/12/2020.

⁵⁰ A Lei 10.639/03 foi um marco importante por na luta antirracista encampada pelos movimentos por igualdade racial no Brasil, especialmente pelo Movimento Negro, por assar a incluir, nos currículos de ensino primário e secundário, o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira. BRASIL. **Lei 10.639/03**. Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em 30/12/2020.

2.3. UNILAB e as políticas de apoio ao estudante

Como abordamos anteriormente, no início do século XX houve um avanço da cooperação entre Brasil-África, como parte da chamada *Cooperação Sul-sul*. Desse avanço, entre outras ações e projetos de cooperação surgiu a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), criada pelo governo brasileiro, em 2010, através da Lei 12.289/2010⁵¹.

No escopo de sua criação, vamos encontrar, em sua definição, que a UNILAB tem como tripé de estruturação, a integração, a internacionalização e a interiorização. Esses três vieses se constituem em grandes desafios, pelo seu entrelaçamento e as múltiplas questões que suscitam. A UNILAB, para além de um projeto inserido na ideia de Cooperação Solidária, foi também o atendimento de uma demanda dos Movimentos Sociais, e de Direitos Humanos, que, tendo à frente os movimentos em prol da Igualdade Racial⁵², lutaram por uma universidade com a marca da luta desses movimentos, onde se poderia ter um espaço forjado de integração do Brasil e países africanos e que comungasse as demandas de educação, trabalho e protagonismo da população negra.

A Lei 12.289, de 20 de julho de 2010, além de criar a UNILAB, também define os objetivos da instituição:

Art. 2º A UNILAB terá como objetivo ministrar ensino superior, desenvolver pesquisas nas diversas áreas de conhecimento e promover a extensão universitária, tendo como missão institucional específica formar recursos humanos para contribuir com a integração entre o Brasil e os demais países membros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa - CPLP, especialmente os países africanos, bem como promover o desenvolvimento regional e o intercâmbio cultural, científico e educacional.⁵³

⁵¹ BRASIL. **Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira**. LEI Nº 12.289, DE 20 DE JULHO DE 2010. Presidência da República Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos.. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12289.htm, acesso em 03 de agosto de 2017.

⁵² Importante destacar que, na mesma data de criação da UNILAB, e não por acaso, foi assinado a Lei 12.288/2010, que instituiu o Estatuto da Igualdade Racial, na esteira das lutas dos movimentos sociais votados à luta pela Igualdade Racial, preconizando, em seu Art 1º: destinado a garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm, acesso em 14/10/2012.

⁵³ O Art. 2º da lei de criação da UNILAB já apresenta, ao tratar da integração entre Brasil e países da CPLP, a “especialidade” em relação aos países africanos, dada a reconhecida dívida do Brasil com esses países a partir da contribuição da mão-de obra da população negra, aqui escravizada, na formação e desenvolvimento do nosso

Os objetivos elencados apontam para a especificidade de formação de recursos humanos para contribuir com a integração do Brasil, “especialmente os países africanos”, tendo como uma das principais bases que fomentaram os acordos de cooperação com esses países, viabilizando a vinda de estudantes dos países africanos da cooperação, o que foi se concretizando a partir de 2011, quando a UNILAB entrou em funcionamento. Desde a primeira entrada, até os dias atuais, já ultrapassaram a casa do milhar⁵⁴ o número de estudantes africanos formados pela UNILAB.

Inobstante a esse fato, e suas possíveis versões, desde a sua criação, os estudantes dos países da cooperação solidária tem recebido o auxílio estudantil, que, apesar do pequeno valor, tem sido a principal e, na maioria das vezes, única fonte de recurso para sua manutenção no Brasil.

Mas as políticas estudantis da UNILAB vão além do auxílio estudantil. Tratamos dessas políticas a partir daqui, principalmente através do sitio oficial da UNILAB na internet⁵⁵. Ao tratarmos dessas políticas, procuraremos objetivar como elas funcionam em relação aos estudantes migrantes, seja no aspecto da manutenção destes, seja em relação a integração destes na vida acadêmica, e, caso haja, em relação a comunidade do entorno. Buscaremos ainda observar se há outras políticas, ações ou projetos, alocados em outros órgãos, que apoiam ou complementam essas ações de assistência estudantil.

As políticas estudantis, que ainda trataremos como aquelas que objetivam apoiar, auxiliar e contribuir para a permanência do estudante na UNILAB, estão, em sua maior parte, ancoradas na Pró-Reitoria de Políticas Afirmativas e Estudantis (PROP AE), setor que tem como missão:

Art. 3º A PROP AE tem por missão viabilizar e qualificar a permanência estudantil no contexto da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira e ser referência na promoção de políticas afirmativas e estudantis. Art. 4º Seu objetivo geral é implementar de maneira articulada e democrática programas, projetos, ações e serviços de assistência prioritária; promoção e prevenção; apoio à

país. BRASIL. **Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12289.htm 28/11/2020.

⁵⁴ UNILAB. **UNILAB em Números - Painel de Ensino**. Secretaria de Comunicação Institucional da UNILAB. Disponível em <http://unilab.edu.br/unilab-em-numeros>, acesso em 28/11/2020. Na última atualização do site, consta que o número de estudantes estrangeiros de graduação ativos é de 1.156, para os cursos presenciais. Destes estudantes estrangeiros matriculados, temos 661 de Guiné-Bissau e 325 de Angola, perfazendo um total de 986 estudantes, ou seja, mais de 85% do total de estudantes estrangeiros. Soma-se a isso o quantitativo de 856 estudantes estrangeiros egressos dos cursos de graduação presenciais.

⁵⁵ O site da UNILAB na internet será a base de informações oficiais da Universidade, para apontamentos das diretrizes, ações, planejamentos e sua execução, que posteriormente serão avaliadas, como apontado no escopo do projeto de pesquisa, através das percepções dos estudantes, em seus espaços de atuação. O site está disponível em unilab.edu.br.

formação e inclusão e cidadania, com ênfase na promoção da igualdade de gênero e étnico-racial; diversidade sexual e ações afirmativas para a comunidade estudantil.⁵⁶

A partir da missão definida para a PROP AE, percebemos que um dos objetivos principais do setor é qualificar a permanência estudantil na UNILAB, o que podemos entender tanto como uma forma de tornar a vida acadêmica e a produção de saberes nesse segmento, um processo saudável, de crescimento pessoal e profissional e apoiado pela Universidade para que o mesmo seja vitorioso, ou melhor, que o percurso feito pelo estudante possa levá-lo a atingir seu objetivo principal, que é obter uma formação de qualidade.

Os compromissos assumidos pela PROP AE de garantir a “promoção e prevenção; apoio à formação e inclusão e cidadania, promoção da igualdade de gênero e étnico-racial; diversidade sexual e ações afirmativas” nos levam a entender que há uma preocupação com as possíveis desigualdades, seja de gênero, raça, bem como econômica, e que estas devem ser foco de atenção e ações da Pró-Reitoria. Enfim, as ações competências da PROP AE envolvem as políticas afirmativas, acessibilidade entre outras:

Art. 8º Compete à Pró-Reitoria de Políticas Afirmativas e Estudantis: I – coordenar a execução das ações inerentes às políticas afirmativas e estudantis definidas pelo Conselho Universitário, zelando pelo cumprimento das normas pertinentes; II – propor e acompanhar a execução de ações da política estudantil da Universidade, principalmente no que se refere à permanência e à conclusão do curso de graduação presencial, nas áreas de moradia, alimentação, transporte, assistência à saúde, inclusão digital, cultura, esporte e lazer, apoio pedagógico e acessibilidade.

Aqui observamos que essas ações são voltadas para os estudantes dos cursos de graduação, já que não vimos referência à pós-graduação neste documento. Vale destacar ainda que, as referências são aos estudantes em geral, sejam brasileiros ou de outros países. E quanto aos estudantes migrantes? A partir daqui, procurarmos apontar quais ações, projetos, planos, estão direcionados aos estudantes migrantes oriundos dos países da cooperação solidária, especificamente dos países africanos de língua portuguesa.

O rol dessas políticas afirmativas foram bem detalhadas por Souza (2019), em importante dissertação de mestrado. A autora mostra que as políticas estão organizadas nas seguintes coordenações: Coordenação de Políticas Afirmativas (COPAF), Coordenação de Assistência à Saúde Estudantil (COASE) e Coordenação de Políticas Estudantis (COEST). Descrevendo na sequência o funcionamento dessas políticas, aponta que:

⁵⁶ UNILAB. **Regimento Interno da Pró-Reitoria Políticas Afirmativas e Estudantis**. Disponível em <http://www.unilab.edu.br/wp-content/uploads/2018/04/REGIMENTO-DA-PROP AE-NATIVO.pdf>. Acesso em 28/11/2020.

A COPAF promove ações com base na reestruturação equânime de relações sociais, nas quais se evidenciam situações de exclusão, discriminações, preconceitos de raça, gênero, etnia, sexualidade, origem geográfica, socioeconômica, linguagem ou de quaisquer outras, sendo integrante dessa coordenação o Programa de Acolhimento e Integração ao Estudante Estrangeiro (PAIE); A COASE promove ações de assistência à saúde do estudante por meio do Núcleo de Assistência à Saúde do Estudante (NUASE), do Setor de Acessibilidade (SEACE), do Setor de Atenção Psicossocial (SATEPSI) e do Serviço de Alimentação e Nutrição (SAN); a COEST visa contribuir com o planejamento, coordenação, acompanhamento e avaliação das ações e programas integrantes do Plano Nacional de Assistência Estudantil por meio do Núcleo de Atendimento Social ao Estudante (NASE), Núcleo de Informação e Documentação Estudantil (NIDAE) e pela Seção de Esporte e Lazer. No âmbito da COEST são promovidos programas de acolhimento, permanência, vivências acadêmicas e assistência ao estudante, são eles: 1) Programa Bolsa Permanência (PBP); 2) Observatório da Vida Estudantil (OBSERVE); 3) Programa de Assistência Estudantil; 4) Seminário de Ambientação Acadêmica (SAMBA). (SOUZA, 2019, p.60).

Ainda sobre a estrutura da PROPAE, que abrigava, até então, o Núcleo de Promoção da Igualdade Racial (NPIR), vinculado à COPAF, houve uma alteração posterior, com a criação da Coordenação de Direitos Humanos (CDH) e, vinculada à esta, em substituição ao NPIR, foi criado o Setor de Promoção da Igualdade Racial Kabengele Munanga (SEPIR).⁵⁷

Aqui cabe já uma informação de atualização em relação ao atendimento do estudante migrante na UNILAB: o Processo de Seleção dos Estudantes Estrangeiros (PSEE), que através de uma cooperação entre os países do Programa e o Brasil, foi realizado, até meados de 2017, pela Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD). A partir de 2018, este programa passa a ser realizada pela Pró-Reitoria de Relações Institucionais (PROINST), que anteriormente iniciava suas ações com os estudantes após estes terem sido selecionados, mas que, a partir da data informada, passa a fazer a seleção, bem como o acolhimento destes estudantes na sua chegada ao Brasil, e num, trabalho realizado em parceria com outros órgãos da UNILAB, promove sua inserção regularização enquanto estudante migrante no Brasil. A mudança deu-se à época dado a já consolidada relação da Proinst com os países parceiros da Universidade na realização do PSEE, notadamente das embaixadas brasileiras nesses países

⁵⁷ A Coordenação de Direitos Humanos (CDH) entre suas competências estão a de deliberar sobre os assuntos relacionados aos direitos humanos e às ações afirmativas., como apregoa a legislação, propondo e assegurando políticas e ações que salvaguardam o respeito às diversidades e às diferenças no âmbito da Unilab. Além disso, auxilia na construção de uma política de respeito às diferenças, primando pela convivência harmoniosa e respeitosa entre os indivíduos, dirimindo as exclusões e as formas de desigualdades de gênero, sexualidade, classe e raça. Ainda cabe à CDH planejar programas de inclusão acadêmica. Já o Setor de Promoção da Igualdade Racial Kabengele Munanga (Sepir) é direcionado aos procedimentos das Comissões de Heteroidentificação, ao combate ao racismo e às discriminações, à elaboração de projetos e atividades de promoção da igualdade racial no âmbito da Unilab, bem como para contribuir nas ações que visem um acompanhamento qualificado de discentes indígenas, quilombolas e demais grupos vulneráveis. Disponível em <https://unilab.edu.br/cdh/>. Acesso em 14/10/2021.

que atuavam como apoio para organização da infraestrutura local para a realização das inscrições e provas. Assim, à época, avaliou-se que seria positivo que a Proinst pudesse assumir a realização do PSEE. Eu, como servidor da Proinst, participei das discussões sobre essa mudança e da preparação para acolher o PSEE.

Mas o que seria o PSEE? A seguir, vamos conhecer o principal programa de mobilidade estudantil na UNILAB. O PSEE começou a funcionar, de maneira ainda muito experimental, a partir de 2010, com a seleção dos estudantes migrantes sendo feito nos países de origem, e que iriam iniciar sua vida acadêmica na UNILAB a partir da aula inaugural, em 25 de maio de 2011, em alusão ao dia da África, nessa mesma data⁵⁸.

Não encontramos, em nossas pesquisas, um documento oficial instituindo o processo de criação do PSEE anterior a 2019, apesar do processo acontecer desde o início do funcionamento da UNILAB, em 2011, uma vez que a primeira turma matriculada já contava com estudantes dos países da integração.

Apesar de o programa ter sido a maneira encontrada para a mobilidade desses estudantes, o entendimento é que ele esteve ancorado nos acordos de cooperação entre a UNILAB e os países da CPLP, ou seja, acordos mais gerais que permitiam, entre outras ações, a mobilidade desses estudantes para a UNILAB.

Atualmente, o PSEE está institucionalizado através de uma Resolução aprovada, em 2019, pelo *Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão* (CONSEPE):

Estabelece, ad referendum do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, a regulamentação para a seleção de estudantes estrangeiros para os cursos de graduação, na modalidade presencial, da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB.⁵⁹

Esse documento aponta como se dá o processo seletivo, suas etapas, suas responsabilidades e de outros órgãos da UNILAB para com os estudantes selecionados por esse formato, define que a PROINST é a responsável pela seleção e que, uma vez terminado a fase de seleção e publicado seu resultado, outros órgãos internos da UNILAB devem dar

⁵⁸ UNILAB. **Caminhos e Desafios Acadêmicos da Cooperação Sul-Sul**. Disponível em <http://www.unilab.edu.br/wp-content/uploads/2013/07/LIVRO-UNILAB-5-ANOS-2.pdf>. Acesso em 30/11/2020. No Livro de Memórias UNILAB 201-2013, há um histórico bastante informativo dos passos dados seja no campo da política, com os acordos de cooperação, missões do Brasil aos países da integração, e outras informações da inauguração e início de funcionamento da UNILAB até o ano de 2013..

⁵⁹ UNILAB. **Resolução Ad Referendum Consepe nº 42, de 22 de Novembro de 2019**. Disponível em: <http://www.unilab.edu.br/wp-content/uploads/2020/04/Resolu%C3%A7%C3%A3o-SEI-n%C2%BA-42-2019-Aprova-ad-referendum-a-regulamenta%C3%A7%C3%A3o-de-sele%C3%A7%C3%A3o-de-estudantes-estrangeiros-para-os-cursos-de-gradua%C3%A7%C3%A3o-na-modalidade-presencial.pdf>, Acesso em 30/11/2020.

prosseguimento para o processo de acolhimento, regularização migratória e matrícula desses estudantes, uma vez que parte do processo de acolhimento está na PROINST, mas sendo esse um processo amplo, há setores da PROP AE que atuam também nesse procedimento, bem como a PROGRAD, que conclui o processo de entrada através da matrícula dos estudantes.

Na Resolução de 2019, também consta a forma como o quantitativo de vagas disponíveis deve ser distribuído, ou seja, estabelece percentual para divisão das vagas entre candidatos brasileiros e migrantes através da ocupação de até 50% das vagas disponíveis para ingressantes, anualmente, nos cursos de graduação da UNILAB com estudantes de nacionalidades africanas e do Timor-Leste”. Esse percentual, de até 50% das vagas para os estudantes migrantes, parte da ideia de uma Universidade Internacional, onde, na sua lei de criação, se propõe a funcionar em integração com os países citados.

As políticas estudantis voltadas pra esses jovens migrantes, que começam com uma seleção específica, nos países de origem, com a previsão legal de poderem ocupar até 50% das vagas disponíveis na UNILAB, segue com o processo de acolhida destes estudantes, que atualmente, é realizado em parceria entre a PROINST e a PROP AE, através de um edital conjunto, por meio do Programa de Acolhimento e Integração de Estudantes (PAIE):

O processo de acolhida dos estudantes estrangeiros é uma ação conjunta entre as Pró-Reitorias acadêmicas da instituição, tendo à frente a Pró-Reitoria de Políticas Afirmativas e Estudantis (PROP AE), através do Programa de Acolhimento e Integração de Estudantes Estrangeiros (PAIE), criado a partir da Resolução Nº 28, de 18 de novembro de 2014. O estudante é acompanhado, orientado e apoiado no que diz respeito a sua integração à vida acadêmica, acomodação, regularização junto aos órgãos competentes, registros acadêmicos, procedimentos de saúde e inserção no Programa de Assistência Estudantil (PAES). Inicia-se logo após a sua confirmação de interesse de matrícula, ainda no seu país de origem, através de meios virtuais e redes sociais.⁶⁰

Contando com um número estudantes, que são selecionados nos cursos oferecidos pela UNILAB, entre brasileiros e migrantes, o PAIE passou a acompanhar os estudantes tão logo estes estão oficialmente selecionados, no caso dos migrantes, através do PSEE, já nos seus países de origem, acompanhando a organização destes para o embarque e as datas de chegada, e uma vez que chegam ao Brasil, fazem também a recepção nos aeroportos, e o

⁶⁰ UNILAB. **PAIE – Programa de Acolhimento e Integração de Estudantes Estrangeiros**. Disponível em <http://unilab.edu.br/paie-programa-de-acolhimento-e-integracao-de-estudantes-estrangeiros/>, acesso em 30/11/2020. O site traz informações sobre o PAIE, que faz a acolhida dos estudantes na sua chegada ao Brasil, funcionando desde 2014. O programa está funcionando desde 2014, e tem sido importante para esse momento inicial da chegada dos estudantes, pois contribui para que estes possam se orientar na UNILAB e nas cidades do entorno da Universidade.

translado para as cidades onde vão residir, em sua maioria, Acarape e Redenção, no Ceará, e São Francisco do Conde, na Bahia, onde estão os campi da UNILAB.

Complementar a esse programa é realizado semestralmente um edital de acolhimento, para moradia compartilhada, onde estudantes veteranos oferecem vagas em suas residências, para moradia temporária dos estudantes calouros, recebendo, para isso, uma ajuda de custo, em forma de bolsa, de R\$ 200,00 mensais durante dois ou três meses, por estudante acolhido⁶¹.

Sobre esse acolhimento para fins de moradia, vale dizer que ele foi alterado até chegar ao seu formato atual ao longo dos anos. Quando foi lançado, em 2014, e em suas primeiras edições, em 2015, a UNILAB, através do PAIE, oferecia, nos primeiros meses, estadia em pousada nos municípios das cidades sedes da UNILAB. Dado o alto custo e restrições orçamentárias, acabou-se por encontrar o formato atual, de compartilhamento de moradias entre os estudantes.

Uma vez no Brasil, feita a acolhida dos estudantes migrantes, estes são direcionados, através dos tutores do PAIE, para uma série de atividades. Uma das primeiras é a regularização migratória destes estudantes, que inclui o Registro de Nacional Migratório e o Registro de Visto Consular, e que tem a logística de transporte, organização da documentação necessária e acompanhamento dos estudantes realizadas pela PROINST, através do serviço de Acolhimento e Acompanhamento do Estudante Migrante, que também organiza a logística para o Cadastro de Pessoa Física, e abertura de conta em instituição bancária, estes últimos necessários para a solicitação de auxílio estudantil.

Na sequência, os estudantes são orientados e apoiados na solicitação do auxílio estudantil, através dos editais de inserção no Programa de Assistência Estudantil (PAES)⁶², onde o estudante pode concorrer a várias modalidades de auxílio, a de pender de sua condição de vulnerabilidade social. No caso dos estudantes migrantes, as modalidades disponíveis são para auxílio-moradia e auxílio alimentação, que somados, totalizam R\$ 530, 00, em valores de 2019. Esse auxílio tem sido a principal fonte de apoio dos estudantes migrantes desde o início da UNILAB, uma vez que todos têm sido selecionados para estes dois auxílios a partir da sua chegada ao Brasil.

⁶¹ UNILAB. **Edital 05/2019/Propae Cadastro para Compartilhamento de Moradia Ingresso 2019**. Disponível em <http://www.unilab.edu.br/wp-content/uploads/2019/08/PR%C3%93ACOLHEREDITAL-05-2019-PROPAE-PROINST-2.pdf>, acesso em 30/11/2020.

⁶² UNILAB. **Edital 03/2019/PROPAE PROGRAMA DE ASSISTÊNCIA AO ESTUDANTE (PAES)**. Disponível em http://www.unilab.edu.br/wp-content/uploads/2019/07/edital-03_2019-PROPAE-FINAL.docx-1.pdf, acesso em 30/11/2020.

A manutenção dessa modalidade de auxílio, entretanto, tem seus condicionamentos, e os principais são ausência de reprovação por falta, prazo máximo de até 05 (cinco) anos para conclusão do curso de graduação, e manutenção da regularização migratória, ou seja, estar com o visto temporário de estudante válido no período da renovação do auxílio.

Os auxílios estudantis, oferecidos através dos editais do PAIE, como citado, são a principal, e em muitas vezes, as únicas fontes de recurso para manutenção dos estudantes em vulnerabilidade social. No caso dos estudantes migrantes, ainda que não haja documentalmente uma obrigação de oferecimento desse auxílio a todos os ingressantes migrantes, isso tem ocorrido, uma vez que a PROPAE, que faz a seleção dos estudantes que devem receber o auxílio, não vê condições de fazer a análise de vulnerabilidade desses estudantes, já que os sistemas de assistência social dos países parceiros são diferentes do Brasil e não possuem, em sua maioria, os dados necessários para esse procedimento.

Apesar dessa orientação não constar em documentos oficiais, ela acontece na prática, como eu, como servidor da UNILAB e membro da comissão que organiza a chegada desses estudantes do PSEE, composta pelos setores da PROGRAD, PROINST e PROPAE, participei dessa discussão nos períodos que antecederiam a chegada desses estudantes, nas entradas desses desde o ano de 2015, e pude testemunhar e debater essa situação.

Sendo os auxílios uma das principais formas de apoiar a permanência dos estudantes, quando há alguma ameaça ao fornecimento desses auxílios pela Universidade, há rápida mobilização dos segmentos discentes e também docentes, para que isso não ocorra, como aconteceu em julho de 2017⁶³, quando o Reitor Pró-Tempore à época, lançou um edital sem novas vagas para auxílios para a entrada seguinte de estudantes migrantes.

Em busca de ambientar os estudantes calouros, que passam a vivenciar um ambiente diferenciado de estudo, que é a graduação, bem como integrar esses estudantes entre si, a UNILAB tem realizado, a cada semestre, o Seminário de Ambientação Acadêmica (SAMBA)⁶⁴, que objetiva:

⁶³ DIÁRIO do Nordeste. **Segue polêmica sobre benefícios estudantis.** Disponível em <https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/regiao/segue-polemica-sobre-beneficios-estudantis-1.1785741?page=6>, acesso em 30/11/2020. A matéria mostra o lançamento do edital sem vagas para auxílio estudantes para estudantes migrantes, o que revoltou grande parte da comunidade acadêmica, dado que essa é uma condição primordial para a vinda desses estudantes e sendo a UNILAB uma universidade internacional, com foco nas relações com os países da cooperação, isso iria contra os objetivos da UNILAB relativos a cooperação com esses países.

⁶⁴ UNILAB. **Seminário de Ambientação Acadêmica acontece de 2 a 4 de março, no Ceará e na Bahia.** Secretaria de Comunicação da UNILAB. Disponível em <http://unilab.edu.br/noticias/2020/02/19/seminario-de-ambientacao-academica-acontece-de-2-a-4-de-marco-no-ceara-e-na-bahia/>, acesso em 30/11/2020.

Promover a ambientação dos estudantes ingressantes na UNILAB à vida acadêmica; Facilitar a integração dos estudantes ingressantes na universidade ao ambiente acadêmico e à rotina universitária, contribuindo para a sua permanência no ensino superior; Fomentar a socialização de informações sobre legislações brasileiras referentes às questões de raça/etnia, gênero e condição de permanência no caso dos estudantes internacionais no Brasil; Contribuir para o fortalecimento do compromisso do estudante com a UNILAB e com sua formação, além de desenvolver ações que estimulem a integração intercultural entre os estudantes da UNILAB.

Entre as atividades do SAMBA, destacam-se as palestras e rodas de conversa sobre o Sistema Público de Saúde (SUS), com explicações sobre o seu funcionamento e quais serviços oferece; roda de conversa sobre a vida acadêmica, inserção e integração dos estudantes; procedimentos sobre a regularização migratória; atividades culturais com apresentações de representações da cultura dos os países que possuem estudantes na UNILAB.

No sentido de também buscar a integração e a trocas culturais entre os países que se fazem presente na UNILAB, bem como envolver as comunidades das cidades sedes e do entorno da UNILAB, é realizado anualmente o Festival das Culturas, organizado pela Pró-Reitoria de Extensão, Arte e Cultura (PROEX), em parceria com os órgãos internos e externos da UNILAB:

O Festival das Culturas da UNILAB já se constitui como importante espaço internacional de encontro da diversidade de expressões culturais que compõem a nossa universidade. É, desta forma, um evento que se propõe como um espaço de aprendizado e intercâmbio dessas múltiplas formas de manifestações culturais dos sete países lusófonos que compõem a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB): Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, São Tomé e Príncipe e Timor Leste. A UNILAB é uma instituição de ensino superior situada nos estados brasileiros do Ceará e da Bahia. Para o ano de 2019, o tema escolhido para o IV Festival das Culturas foi “África Sertaneja: ancestralidade africana e cultura nordestina”.⁶⁵

Por conta da pandemia da Covid 19, não foi realizado, em 2020, o Festival das Culturas.

2.4. Cooperação solidária, integração e interculturalidade nos cursos de graduação da UNILAB

⁶⁵UNILAB. **IV Festival das Culturas da UNILAB**. Secretaria de Comunicação Institucional da UNILAB. Disponível <http://unilab.edu.br/festival-das-culturas/>, acesso em 02/12/2020.

Considerando que a UNILAB está inserida dentro dos programas de cooperação Brasil-África, através da *Cooperação Sul-Sul*, buscamos assim analisar como essa cooperação, que objetiva o fortalecimento dos países parceiros, atuando na área da educação, como um dos objetivos dessa cooperação, e como nessa área são tratados os aspectos da integração entre esses países, como a interculturalidade que advém desse processo.

O Brasil, que desde os anos 1960 atuou para a consolidação entre os países da *Cooperação Sul-Sul*, e que teve avanços e retrocessos nas décadas posteriores, passou a ter, a partir dos anos 2000, uma agenda de cooperação que se fortaleceu enormemente, notadamente entre os países dos PALOP. E essa cooperação, na área educacional, foi ainda mais relevante, e voltada principalmente para o nível de ensino superior, primeiramente com o PEC-G, onde no ano 2000, havia 168 estudantes no Brasil oriundos desse programa, número que aumentou para 5.083 estudantes em 2013, que representava 66,2% do total de estudantes estrangeiros (MILANI ET AL, p. 20-21). Ainda segundo o autor (p.21), em 2013, a UNILAB contava o seguinte número de estudantes dos PALOP: 32 de Angola, 50 de Cabo Verde, 181 da Guiné-Bissau, 12 de Moçambique, 29 de São Tomé e Príncipe, perfazendo um total geral de 304 estudantes. Nesse período, a UNILAB contava com dois anos do início de seu funcionamento, portanto ainda com números bem distantes dos atuais.

Com o desenvolvimento da UNILAB, essa cooperação no setor educacional passa a ser ainda maior, com a vocação da UNILAB como Universidade Internacional voltada principalmente para a cooperação com os países africanos, como expresso em sua lei de criação. Essa realidade pode ser expressa através do seu corpo discente, onde, já ao final de 2019, esse número total de estudantes passa a ser 1156.⁶⁶

Partindo do entendimento que a UNILAB, pela especificidade da sua criação, dentre as quais já citamos o fator de ser essa uma universidade internacional, e que esse aspecto traz a necessidade da discussão sobre os fatores o que estão intrínsecos a isso, faz-se necessário abordar como que o aspecto da internacionalização é inserido na formação dos estudantes de graduação, através do Projeto Pedagógico Curricular (PPC) de cada curso de graduação, e como que a questão da integração, permeada pela interculturalidade, é abordada no currículo dos cursos.

Podemos observar que, em grande parte dos cursos oferecidos, há uma orientação na elaboração desses PPC, para que o mesmo contemple a diversidade cultural, a integração e

⁶⁶ UNILAB. **UNILAB em Números - Painel de Ensino**. Secretaria de Comunicação Institucional da Unilab. Disponível em <http://unilab.edu.br/unilab-em-numeros>, acesso em 12/01.2021.

a interculturalidade como fios condutores para o curso, como vemos no PPC do Curso de Pedagogia⁶⁷:

Aplicação da Lei 10.639/03; Valorização do corpo e da realidade; Valorização da ancestralidade africana; Conceito de currículos expandidos pelas lutas antirracismo no âmbito global e nos lugares, unidade na diversidade e os currículos dos lugares; Reconhecimento da história comum dos povos da África e da Diáspora; Pertinência e relevância social da formação para o desenvolvimento social, político, econômico e filosófico, dos países da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira numa perspectiva de transformação equitativa e ecologicamente sustentável, respeitosa dos valores comunitários ancestrais atualizados pela modernidade em curso; Respeito e valorização das diferenças e das diversidades culturais; Formação crítico-reflexiva ancorada na dialogicidade; Relação teoria-prática: Articulação dos conhecimentos teóricos, com os saberes construídos na prática social, cultural, política e profissional; Integração entre ensino, pesquisa e extensão como forma de conhecimento e de intervenção na realidade social; Interdisciplinaridade e circularidade dos saberes; Currículo decolonial; A pesquisa como princípio educativo; O desenvolvimento social, político, econômico e filosófico, dos países da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira numa perspectiva de transformação equitativa e ecologicamente sustentável, respeitosa dos valores comunitários ancestrais atualizados pela modernidade em curso; Promoção da integração entre os alunos e as alunas das diversas nacionalidades e etnias representadas, respeitando a diversidade cultural a partir de um currículo em diálogo constante com as especificidades internas aos países da Integração e deles entre si. Valorização do trabalho pedagógico é o foco formativo do profissional da educação, tanto em espaços escolares quanto não escolares.

Podemos observar que há uma preocupação presente nos princípios norteadores do Curso de Licenciatura em Pedagogia com a interculturalidade, valorização das culturas africanas, da ancestralidade e a da diversidade, entre outros.

Neste sentido, sendo esse um curso de formação de professores, pode-se afirmar que essa formação contempla os aspectos elencados no seu currículo e que busca formar profissionais conscientes do papel para uma sociedade que valorize as culturas, que seja antirracista e que tenha na diversidade um valor agregador para uma sociedade mais solidária.

Essa mesma preocupação na formação dos estudantes vamos observar no Curso de Licenciatura em História⁶⁸, onde diz que

O curso de Licenciatura em História da UNILAB atua na formação de professores-pesquisadores para o Brasil e para os países parceiros, em especial para aqueles do continente africano. Esta condição peculiar, somada à compreensão do ensino de História como ação basilar para a construção da cidadania, são premissas de orientação dos seus princípios curriculares, a saber: 1) interdisciplinaridade; 2)

⁶⁷ UNILAB. **PPC Curso De Pedagogia - Princípios Curriculares**. Secretaria de Comunicação Institucional da UNILAB. Pró-Reitoria de Graduação (p. 61-62).. Disponível em http://www.prograd.unilab.edu.br/wp-content/uploads/2020/08/PPC-PEDAGOGIA-CE-Res-32_2016-e-45_2018-1.pdf, acesso em 13/01/2021.

⁶⁸ UNILAB. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em História Ceará**. Disponível em <http://www.unilab.edu.br/wp-content/uploads/2019/07/PPC.-V8.-Hist%C3%B3ria.-Semestral.03.-Abril.-2019-1.pdf>

interculturalidade; 3) crítica ao eurocentrismo e ao evolucionismo na produção do conhecimento histórico; 4) ênfase nas relações históricas Brasil-África; 5) atenção à inserção do Brasil no “Sul global” e aos requisitos da construção de uma cooperação Sul-Sul horizontal.

Ao apontar a interculturalidade como um dos princípios basilares do PPC de História, podemos inferir que há uma preocupação com esse processo de integração dos estudantes migrantes e os brasileiros, ao trazer a história dos países e parceiros, ao fazer a crítica ao eurocentrismo e a valorização das relações entre o Brasil e os países africanos.

Ainda sobre a inserção, nos currículos das disciplinas, vamos encontrar, no curso de Licenciatura em História, importante definição sobre o desenvolvimento desses aspectos durante o transcorrer das disciplinas:

Além dos esforços de realizar uma crítica a contrapelo da história eurocêntrica, procurando enfatizar as contribuições e a importância das civilizações africanas para além da associação quase exclusiva à escravidão negra, tão comum em currículos de outros cursos de História, mesmo após a Lei nº 10.639/2003, buscamos proporcionar aos estudantes, brasileiros e internacionais, um currículo transnacional referenciado nas experiências afrodiaspóricas por componentes voltados aos conteúdos pedagógicos, como em “Organização da Educação Básica no Brasil e nos Países da Integração/60h” e em “Didática nos Países da Integração/60h”, que exploram conteúdos específicos da educação brasileira e, também, dos países africanos da CPLP mais o Timor-Leste (BARBOZA, MARIZ, 2020, p. 100).

Já nos apontamentos acima, verificamos que, uma vez tratando de curso de licenciatura, o PPC de História preocupa-se com a Didática, sendo esse componente fundamental na formação de professores, e como esta pode e deve abordar as “experiências afrodiaspóricas”, e o que essas experiências trouxeram de aprendizado e trocas interculturais entre os países.

As disciplinas do Núcleo Obrigatório Comum da UNILAB e que buscam tratar da temática da integração, dos direitos humanos, da interculturalidade, entre outros, compõem os PPC⁶⁹ dos cursos são: Inserção à Vida Universitária; Sociedade, Diferença e Direitos Humanos nos Espaços Lusófonos; Leitura e Produção de Texto I; Leitura e Produção de Texto II; Iniciação ao Pensamento Científico. Através dessas disciplinas, o debate e a formação sobre as temáticas dos direitos, da diversidade e da interculturalidade buscam

⁶⁹ UNILAB. **Projeto Pedagógico Curricular do Curso de Bacharelado em Humanidades**. Pró-Reitoria de Graduação. Bacharelado em Humanidades. Secretaria de Comunicação Institucional da Unilab. Disponível em <http://unilab.edu.br/cursos-de-graduacao/humanas/> acesso em 11/01/2021. Aqui apresentamos como exemplo o PPC do BHU, uma vez que contempla o ciclo inicial das áreas que escolhemos para compor o estudo interdisciplinar, ou seja, História, Geografia, Pedagogia, Ciências Sociais.

discutir as realidades diferenciadas entre os países da CPLP, com ainda maior destaque para os países dos PALOP. Sendo essas disciplinas obrigatórias para a integralização de todos os cursos de graduação oferecidos, elas aproximam as discussões sobre os temas, discutindo as proximidades e diferenças entre os países.

Dentre essas disciplinas do núcleo comum, destacamos Sociedade, Diferenças e Direitos Humanos nos Espaços Lusófonos, aqui definida pelo Curso de Bacharelado em Humanidades, no mesmo PPC citado por último, por trazer elementos que estão em nossa abordagem da pesquisa:

Ementa: Temporalidades do processo colonial nos países de língua portuguesa (práticas, trocas e conflitos culturais – ocupações e resistências). Movimento Pan-africanista, Negritude; Relações étnicoraciais e racismo; Movimento Negro e Indígena no Brasil e as políticas de ação afirmativa. Gênero, sexualidade. Movimentos Feministas e LGBTT. Tolerância religiosa. Direitos Humanos. Diferenças e Desigualdades. Cultura afro-brasileira.

A temática acima abordada pela disciplina, como pude analisar através da observação como estudante de estágio nos semestres 2019.2 e 2020.3, sendo este último de forma remota, traz para a sala de aula temas que agregam aos estudantes brasileiros e aos migrantes, conhecimento e troca de experiências que enriquecem a bagagem cultural desses estudantes, uma vez que trata de questões que possuem abordagem e vivências diferenciadas entre os países, provocando debates importantes para a compreensão das realidades e das culturas que se encontram, abrindo assim, as possibilidades para uma interculturalidade que, ao mesmo tempo em que traz novos elementos aos que a vivenciam, também traz o desafio de manter aspectos das diversas culturas, como forma de garantir a identidade.

A abordagem sobre os direitos humanos, e inerentes a isso, as visões diferenciadas sobre os direitos, uma vez que a Declaração Universal dos Direitos Humanos, ainda que assinada por países de todos os continentes, e, portanto, de culturas e histórias diversas, é contextualizada para as realidades vivenciadas hoje, abordando aspectos do racismo, suas origens, e como ele se dá nos países, e principalmente no Brasil, por ser um país onde, em comparação com os demais países dos PALOP, esse contexto racial se dá de forma mais dura, com a negação, por parte da população, de que venha a ser racista, ainda que isso é constantemente negado através dos noticiários da televisão e das redes sociais, que alcançam os estudantes em sua quase totalidade. Esse aspecto dos direitos humanos é sempre debatido, e os estudantes trazem para a sala de aula, situações que vivenciaram. Cumpre dizer que são abordados também outros documentos importantes sobre os direitos humanos, que pautam

esses direitos do ponto de vista das culturas africanas, como a Carta Mandinga, que seria o primeiro documento africano sobre os direitos humanos, e suas diferenças com a Declaração universal dos Direitos Humanos, essa última baseada nos conceitos de direito a partir da cultura ocidental.

Ainda sobre a questão racial, podemos perceber que, ainda que possa acontecer nos demais países dos PALOP, no Brasil é que ela se dá fortemente e isso leva o estudante migrante a viver algo que dificilmente vive no seu país de origem, que é ser objeto do racismo. Essa questão, em sala, é abordada ainda do ponto de vista cultural, da formação histórica do Brasil e as contribuições da cultura africana no processo de desenvolvimento do país e sua afirmação como nação.

Outro aspecto bastante debatido em sala de aula, na disciplina citada, é a questão de gênero, onde o papel da mulher na sociedade vem se transformando, e assim, se afirmando na busca de igualdade de gênero. Nesse debate, entra a questão dos feminismos, e do feminismo negro, como um aspecto importante do conjunto de lutas do feminismo, por tratar das diferenças entre as opressões de gênero voltadas a mulher de forma geral, a mulher branca e a mulher negra, que, nesse caso, ainda sofre de outras opressões por conta do racismo. Não raro, esse debate é bastante acalorado, uma vez que ele é interseccionado pela discussão das diferenças de cultura em relação ao Brasil e os países africanos.

Essas questões são parte do debate sobre interculturalidade, ou seja, como que culturas tão diversas como Brasil e os países dos PALOP, tem elementos comuns por conta de terem sido colônias de Portugal, e assim, terem passado por um processo de desenvolvimento muito parecido no que tange a visão dos portugueses em suas colônias, que foram de explorar ao máximo e reverter os lucros dessa exploração à metrópole portuguesa, não investindo no país colonizado, o que fez com que essas colônias tivessem um desenvolvimento tardio, só avançando, ainda com muita dificuldade dado a falta de infraestrutura, após as independências desses países. E nesse atraso no desenvolvimento está inserida a educação, que segue sendo um grande desafio nos países dos PALOP, ainda que já tenham sido realizados muitos progressos após as independências, como apontado aqui no primeiro capítulo dessa pesquisa.

Ao analisar os PPCs dos cursos, podemos observar como estes caminham na direção de uma interdisciplinaridade, buscando com isso, ampliar a visão de sociedade, através dos múltiplos olhares, e das experiências relevantes de cada sociedade, num esforço contra hegemônico em relação a forma de ensinar, enfrentando o debate da produção científica que deve ser ampliada, do conceito de conhecimento científico hegemônico que :

É o resultado de uma intervenção epistemológica que só foi possível com base na força com que a intervenção política do colonialismo e do capitalismo modernos se impuseram aos povos e culturas não-ocidentais e não-cristãos. De facto, sob o pretexto da missão colonizadora, o projeto de colonização procurou homogeneizar o mundo, obliterando as diferenças culturais. Com isso, desperdiçou-se muita experiência social e reduziu-se a diversidade epistemológica, cultural e política do mundo. (SANTOS, MENESES 2009, p. 10).

Assim podemos observar que, através dos princípios curriculares aqui já citados, nos cursos da UNILAB, vislumbramos o encontro com as epistemologias do sul, no sentido dessa valorização dos saberes locais, das produções científicas dos países às epistemologias dominantes, com a valorização das produções e conhecimento locais.

Assim, vamos verificar também em outros cursos da UNILAB, que corrobora com os pressupostos das epistemologias do sul, como é o caso do Curso de Agronomia⁷⁰:

A UNILAB se propõe a ser uma universidade internacional envolvendo alunos e professores de vários países, especialmente os que compõem a CPLP. Dessa forma, o foco da formação agrônômica proporcionada pela UNILAB deverá ser o conjunto de sistemas agrícolas existentes em todos esses países, os sistemas agrícolas reais, conduzidos por pessoas e considerando as particularidades dos agricultores de cada um desses países e, no caso brasileiro, dos agricultores familiares em geral e aqueles do Maciço de Baturité em particular. Nesse sentido, a dois aspectos dever-se-á dar especial atenção: (1) o significado da assistência técnica para a superação das realidades vividas por esses países e (2) o que significará para o futuro coletivo da humanidade essa milenar experiência histórica, vivida pelos camponeses pobres do mundo, de produzirem em condição de escassez.

Quando, nas definições do Curso de Agronomia citado acima, trata das “particularidades dos agricultores de cada um desses países”, entendemos assim que isto é o que as epistemologias do sul atestam como a diversidade das culturas e dos conhecimentos por ela produzidos para a superação dos desafios de cada realidade, e aqui, de forma a produzir trocas de conhecimento para essas superações.

No campo da Agronomia são muitas as experiências que podem ser trocadas e acreditamos que os acordos de cooperação entre os países parceiros podem propiciar, uma vez que há muito no nosso clima, na nossa geografia e nas expertises que foram produzidas no Brasil e no Ceará, no enfrentamento das questões relativas à produção de alimentos em regiões semiáridas e a produção voltada à agricultura familiar, visando a soberania alimentar, além dos aprendizados ao lidar com a irregularidade das chuvas, como a questão do armazenamento de águas pluviais.

⁷⁰ UNILAB. **Plano Pedagógico Curricular**. Curso de Agronomia. Secretaria de Comunicação Institucional da Unilab. Disponível em http://www.prograd.unilab.edu.br/wp-content/uploads/2020/08/PPC_Agronomia_Vol-IV_Agronomia_Res-10_2019.pdf. Acesso em 13/01/2021.

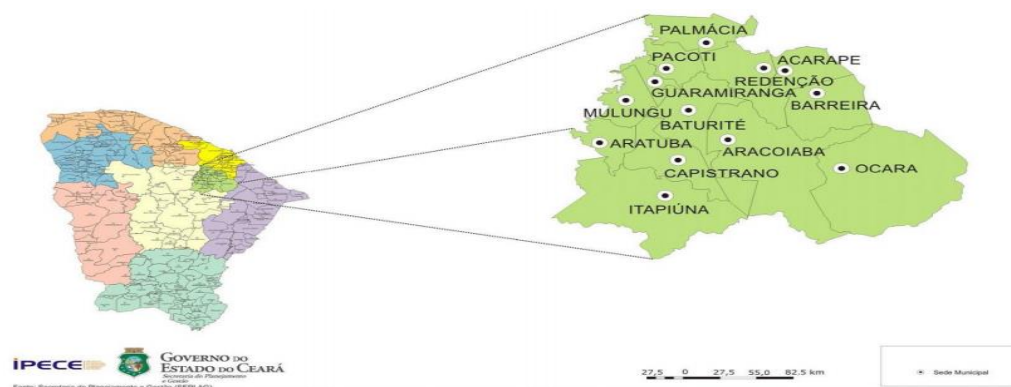
CAPÍTULO 3 – OS INTERNACIONAIS DA UNILAB NO MACIÇO DE BATURITÉ

Como já apresentado, a chegada da UNILAB a região chamada Maciço de Baturité trouxe consigo, desde o início de seu funcionamento, em 2011, estudantes africanos dos PALOP e também do Timor Leste. Esse dado singular iria provocar uma revolução no aspecto da cultura local, da formação histórica desses municípios e de uma revisão sobre as origens dos povos no Ceará, em particular da região citada.

O Maciço de Baturité é uma região geográfica do Estado do Ceará composta pelos municípios de Acarape, Aracoiaba, Aratuba, Barreira, Baturité, Capistrano, Guaramiranga, Itapiúna, Mulungu, Ocara, Pacoti, Palmácia e Redenção, compondo uma área total de 3.707,26 km². A constituição dos municípios deu-se a partir de 1868, com a criação de Redenção e finalizou em 2007, com o desmembramento de Acarape e emancipação deste, totalizava uma população estimada de 242.385 pessoas, tendo Baturité como centro da região, e também com a maior população entre esses municípios, estimado em 35.351 habitantes. Já Redenção, no mesmo período, tinha população estimada em 27.441 habitantes, sendo então a segunda cidade mais populosa da região. Estes dados iniciais, fornecidos pelo Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará (IPECE)⁷¹, já nos aponta uma primeira ideia de como a região se apresenta, tendo aí o seu centro econômico em Baturité e tendo também Redenção como uma cidade que se tornou ainda mais importante após a chegada da UNILAB, pois a Universidade tem sua sede nesse município e, no decorrer deste capítulo iremos analisar como isso impactou na cidade, do ponto de vista populacional, econômico, social e político.

Abaixo, podemos visualizar o mapa da região do Maciço de Baturité, com os municípios que dele fazem parte, destacado do mapa do Estado do Ceará:

⁷¹ CEARÁ. **Perfil Das Regiões De Planejamento Maciço De Baturité – 2017**. Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará (IPECE). Secretaria de Planejamento e Gestão. Disponível em http://www2.ipece.ce.gov.br/estatistica/perfil_regional/2017/PR_Macico_de_Baturite_2017.pdf, acesso em 14/01/2020.



Apesar de já ter à época, no Ceará, estudantes vindos desses países, através principalmente do PEC-G⁷² e PEC-PG⁷³, estes estavam alocados principalmente na capital do Estado, Fortaleza, dado que as universidades e faculdades à época se concentravam nesse espaço e com isso, tornava-se mais fácil residir próximo a essas instituições. Assim sendo, apesar de muitos moradores já terem tido o contato visual, ou seja, confirmando a presença desses novos habitantes, a chegada destes ao Maciço de Baturité iria mexer com a realidade local, já que estes novos moradores passam a conviver com a população da região e essa convivência, permeada pelos processos da interculturalidade, geraria conflitos, principalmente com aspectos do racismo, e sua correlação com a questão da tentativa de apagamento das influências da cultura negra na formação do estado cearense, passando pelos processos abolicionistas, e a supervalorização da chamada Abolição da Escravatura na cidade de Redenção, em 1883, como sendo a primeira cidade do Ceará a realizar o amplamente difundido feito.

Tendo os *Campi* da UNILAB Ceará localizados nas cidades de Redenção e Acarape, os estudantes vindos do PSEE, dos países dos PALOP e Timor Leste buscaram residir, em sua maioria, nessas duas cidades. Entretanto, encontraremos, ainda assim, muitos desses estudantes nas cidades do entorno das instalações da UNILAB, principalmente, em Barreira, Guaiúba, Acarape e Aracoiaba, dado à proximidade e/ou facilidade de deslocamento, e ainda Baturité, como centro da região, que apesar de um pouco mais distante das demais, possui a vantagem de ser uma cidade maior e com melhor infraestrutura e mais equipamentos públicos e privados.

Uma vez tendo essa visão geral, analisamos, ao longo deste capítulo, como se deu esse processo de chegada dos estudantes migrantes nas referidas cidades, destacando as

⁷² Programa de Estudantes-Convênio de Graduação.

⁷³ Programa de Estudantes-Convênio de Pós-Graduação.

cidades, qual o impacto da chegada da UNILAB e dos estudantes migrantes no aspecto econômico e social, o estranhamento dos moradores locais e dos estudantes, causado pelo encontro de culturas que se encontram sem uma maior preparação para esse acontecimento, bem como analisar como se deu a integração desses estudantes nas cidades citadas, e quais os entraves e as possibilidades que se apresentam a partir desse fato. Para isso, buscaremos documentos que nos forneçam uma visão dos fatos, como notícias em jornais dos municípios, sites, páginas da própria UNILAB, notas sobre acontecimentos que permeiam a realidade que ora passa a se apresentar.

Ainda sobre o processo de integração e como ele se deu, compomos, através das entrevistas realizadas e ainda de produções acadêmicas ou outras, um panorama desse processo. Entendemos assim que, na busca para descobrir os fatores que impactam negativa ou positivamente na integração, ouvir os estudantes migrantes, que são, a nosso ver, o principal foco dessa integração, é o caminho mais correto para descobrirmos os desafios e as possibilidades da superação destes através das entrevistas realizadas com representantes dos estudantes migrantes, em seus espaços de representação e atuação política. Conforme projeto de pesquisa enviado ao Comitê de Ética e Pesquisa da UNILAB (CEP), realizamos as entrevistas com os seguintes estudantes migrantes: 01 representante discentes no CONSUNI, 02 representantes do Comitê Gestor de Direitos Humanos da UNILAB, 01 representante migrante do DCE UNILAB, 12 representantes das Associações de Estudantes Internacionais, 01 representante do Coletivo Solidariedade Africana (SOLAFRO), 06 estudantes internacionais egressos da UNILAB, 12 estudantes matriculados na disciplina *Sociedades, Diferenças e Direitos Humanos nos Espaços Lusófonos*, perfazendo um total de 36 estudantes.

Com as entrevistas buscamos conhecer como se dá o processo de integração do estudante, desde a sua chegada, o que faremos com os estudantes ingressantes do período letivo 2020.1 matriculados na disciplina citada, passando por aqueles que assumem uma organização política estudantil de representação, como as Associações, o Diretório Central de Estudantes e o Coletivo Solidariedade Africana, bem como aqueles que estão em espaços de organização institucional da própria universidade, como os Conselhos.

Pretendemos assim, ter respostas que possam abranger os níveis de vivência e interpretação da realidade desses estudantes, respeitando suas experiências pessoais, coletivas, políticas, religiosas, acadêmicas.

3.1. Impactos econômicos da migração de estudantes no Maciço do Baturité

A chegada de estudantes a uma universidade do interior, localizada em um município de pequeno porte (maioria no Estado do Ceará), como é o caso das cidades de Acarape e Redenção, no Ceará (a UNILAB tem campi nas duas cidades) sempre vai provocar impactos econômicos e sociais nessas cidades. Podemos verificar esse fato ao analisar os dados referentes à instalação da UNILAB no Ceará.

A UNILAB tem recebido, desde o início de seu funcionamento, estudantes de várias cidades do interior do Ceará, como já citado. Grande parte desses estudantes passa a morar nas cidades do entorno, principalmente aqueles que fazem cursos presenciais durante os períodos matutino e vespertino, já que demandam sua permanência na cidade durante todo o dia. No caso dos cursos noturnos, esse número, relativo aos estudantes de outras cidades, vamos verificar que muitos se deslocam das suas cidades e retornam ao final das aulas, sendo grande parte em transporte oferecido pelos municípios para este fim, com apoio e parceria com a UNILAB.

Mas quando tratamos dos estudantes migrantes vindos do PSEE, facilmente constatamos que a maioria mora nas cidades de Redenção e Acarape, onde ficam os campi, sendo que a primeira concentra ainda um grande número de estudantes em um único distrito da cidade, Antônio Diogo, que concentra um número muito grande de moradores do município e fica há alguns km de Redenção. Ainda encontramos estudantes migrantes em cidade próximas, principalmente Barreira, Guaiúba, Baturité, Aracoiaba, mas em número pouco expressivo.

Sendo a cidade de Redenção a mais importante dessa organização socioespacial e política chamada Maciço de Baturité, é sobre esta que dedicaremos a maior parte da nossa análise, como campo da pesquisa, por concentrar a maior parte dos estudantes migrantes da UNILAB. O que não nos impedirá de apontar aspectos das cidades vizinhas.

O nome da cidade, Redenção, foi dado em função de ter sido a primeira do Brasil a libertar os escravizados, em 1883. Na época, ainda pertencia a Acarape, e era denominada de Vila do Acarape, do tupi-guarani acará + pe, caminho dos peixes⁷⁴, de acordo com o site da prefeitura municipal.

⁷⁴REDENÇÃO. **Dados do Município.** Prefeitura Municipal de Redenção. Disponível em <https://www.redencao.ce.gov.br/>, acesso em 15/04/2021.

Através dos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)⁷⁵, obtivemos a informação de que Redenção, situada a 60 km de Fortaleza, capital do Estado do Ceará, possui 26.415 pessoas, de acordo com o último censo realizado pelo órgão, ocupando a posição de número 71, em quantitativo populacional, entre os municípios do Estado do Ceará. Possuía, em 2018, 50,7% da população com renda mensal de até meio salário mínimo. A população ocupada era de 11,4% em relação ao total. Já o Produto Interno Bruto (PIB) por pessoa foi de 16.423,12, no ano de 2018.

Esse primeiro dado geográfico e econômico já nos permite aferir que a cidade, assim como a maioria dos municípios cearenses do interior do Estado, tem uma renda média muito baixa, e um nível de ocupação formal igualmente. Nestes dados de renda não estão computados o emprego informal, que é bastante numeroso nas cidades com esse perfil. Por outro lado, se a renda per capita é bem pequena, o salário médio dos trabalhadores formais é de 3,5 salários mínimos.

Numa primeira análise podemos aventar a hipótese de que, se a renda mensal dos trabalhadores informais é dividida pelo grupo familiar, ou seja, poucos trabalhadores formais por família, essas informações iniciais nos dão conta de que se trata de um município bastante pobre em termos de renda, com baixa formalização da sua empregabilidade, renda média por família também em níveis bem baixos e com muitos desafios no que tange a gestão das demandas de serviços e políticas públicas, já que, ainda segundo o IBGE, com dados consolidados de 2015, o percentual de fontes externas de recursos municipais era de 89,7%. Aliado a isso, o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM), que mede a qualidade de vida dos municípios, era de 0.626 em 2010.

Podemos deduzir, por esses dados, que é um município com renda baixa familiar muito baixa, pouca receita própria do município (geração pequena de impostos e tributos através da economia local), grande dependência de repasses da administração federal e do Fundo de Participação dos Municípios (FPM).

Em sendo assim, os impactos econômicos, sociais e políticos da chegada de uma Universidade Federal ao município são bastante relevantes, pois que certamente trazem uma mudança nesse panorama, com inserção de população numa cidade com pouco preparo para isso no aspecto do atendimento em políticas públicas, mas que também, incorpora, com esses estudantes, uma renda, dado que muitos vão passar a fazer parte da cidade, como moradores

⁷⁵ IBGE. **Redenção.** Panorama, 2017. Disponível em <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ce/redencao/panorama>. Acesso em 15/04/2021.

temporários, ainda que esse tempo possa ser de quatro anos, ou mais, período mínimo de graduação dos cursos da UNILAB, exceto pela graduação de primeiro ciclo do Bacharelado em Humanidades, de três anos⁷⁶.

Assim, a chegada dos estudantes da UNILAB, em que destacamos os migrantes, pois esses últimos necessariamente vêm para residir, em sua maioria em Redenção, traz um componente importante, na economia da cidade: passam a usufruir dos serviços públicos já escassos, mas também a aportar renda na cidade. Considerando que a maioria dos estudantes migrantes sobrevive através de auxílio estudantil da Universidade, no valor de 530,00, já teremos o entendimento de que estes estão muito próximos da renda média de metade da população e que grande parte destes coabitam com 1 ou mais colegas, já podemos imaginar que a renda média mensal, por moradia, é de R\$ 1060,00, portanto, o que equivale a um pouco mais de um salário mínimo (relativo ao ano de 2018, quando salário mínimo brasileiro foi de R\$ 954,00, base do dado apresentado pelo IBGE para a economia de Redenção-Ce e utilizado aqui); enquanto que na maioria da população redencionista, a renda média era de meio salário, como apresentado acima. Se considerarmos que boa parte dos estudantes coabita com mais de um colega, vamos concluir que os dados de renda desses podem ser ainda melhores.

Importa-nos frisar que a comparação não deve levar a conclusão de que os estudantes migrantes vivem em melhores condições que os demais moradores da cidade, o que seria um erro grave. É sabido que as despesas com aluguel, internet, água, luz e alimentação, só para citarmos as necessidades básicas dos estudantes, são bastante altas e o custo desses itens tem subido ano a ano. Então, o que podemos dizer é que esses custos, assumidos pelos estudantes, são recursos que contribuem para a economia da cidade, uma vez que o consumo de alimentos, que a locação de imóveis, e outros bens, provocam uma movimentação positiva nas economias locais.

Se observarmos os dados referentes à cidade Acarape-Ce, onde fica localizado o outro Campi da UNILAB no Ceará, com dados também do IBGE⁷⁷, temos como informação primeira que a cidade fica distante 55 km de Fortaleza-Ce, tem uma população estimada para 2020 de 15.036 pessoas, uma salário médio mensal de entre os trabalhadores formais de 1,8

⁷⁶ O BHU constitui o primeiro ciclo de formação universitária vinculado a um segundo ciclo de formação profissional. Ao terminar o primeiro ciclo o estudante torna-se bacharel diplomado em Humanidades e pode optar entre dar continuidade em cursos de pós-graduação, seguir nos cursos profissionais do segundo ciclo, ou mesmo se inserir no mercado de trabalho. PPC Curso Bacharelado em Humanidades, 2019, disponível em <https://unilab.edu.br/wp-content/uploads/2020/10/PPC-BHU-2019.pdf>. Acesso em 19/10/2021.

⁷⁷ IBGE. **Acarape**. Panorama, 2017. Disponível em <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ce/acarape/panorama>, acesso em 15/04/2021.

salário mínimo, sendo a população ocupada formalmente de 14% e com numa renda média familiar de até $\frac{1}{2}$ salário mínimo. O site ainda informa que o percentual da população com essa renda mensal de até meio salário mínimo é de 49,1 %.

Uma breve comparação entre as duas cidades nos permite vislumbrar as similaridades entre os dados socioeconômicos e políticos. A renda mensal de aproximadamente metade da população de um do outro município é de meio salário mínimo, sendo que esse percentual da população para Acarape é de 49,1% e de Redenção é de 50, 16 %. Já a taxa de ocupação formal dos habitantes é de 14% para Acarape e 11,5 % para Redenção. Do ponto de vista do desenvolvimento, o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) de Acarape é de 0,606, enquanto em Redenção esse índice é de 0, 626.

Sobre o financiamento das despesas públicas do município, em Acarape, do total de recursos para a cidade, o percentual de a fonte de recursos externos é de 93%, enquanto em Redenção esse índice é de 89,7%, revelando que em ambas as cidades há uma dependência muito grande das receitas externas, seja do governo federal ou estadual.

Considerando ainda que o PIB per capita de Redenção era de 16.423,12, com uma população estimada em 26.415 habitantes em 2018, enquanto que em Acarape o PIB per capita era de 8.075,56, para uma população estimada em 15.338 habitantes e ao analisarmos que Acarape tem aproximadamente a metade da população de Redenção, e seu PIB per capita também é de aproximadamente metade do mesmo dado relativo à cidade de Redenção, concluímos pela similaridade dos aspectos socioeconômicos das duas cidades.

Baseado nesses dados, podemos aferir que o impacto da chegada dos estudantes migrantes na UNILAB é também positivo para Acarape no acréscimo de renda à cidade, como o é em Redenção.

Em artigo sobre os impactos da urbanização de Redenção após a chegada da UNILAB os autores apresentam dados que já nos permitem verificar que a economia da cidade foi bastante alterada, com o aporte de impostos provenientes dos imóveis que foram construídos ou ampliados para atendimento da demanda de locais de moradia pelos estudantes, que era de R\$ 16.375,50 em 2011 e passou a 51.787,62 em 2014, três após o início do funcionamento da UNILAB (MACHADO; LIMA; FURTADO, 2017, p 55).

No mesmo artigo, os autores também demonstram o aporte de recursos da UNILAB para a Assistência Estudantil, que em 2015 somou R\$ 10.432.471,43 (o autor desconta um percentual de aproximadamente 10% desse total como destinado ao Campi da UNILAB na Bahia), o que totaliza algo em torno de R\$ 9.000.000,00 destinados aos

estudantes do Ceará. Ainda se considerarmos que este recurso comporte as demais cidades onde se localizam os estudantes, é sabido que o maior volume fica nas cidades de Redenção e Acarape e significam um grande acréscimo de recursos para a economia local dessas cidades.

Poderíamos ampliar essa comparação para as demais cidades do entorno, mas, a julgar pelo perfil socioeconômico próximo dessas cidades, relativamente as duas já elencadas, e que entendemos como as principais, por concentrar os Campi da UNILAB no Ceará, e, por indução, o maior número de alunos, entendemos que focar nas cidades já apresentadas é suficiente para a análise.

Em reportagem do Diário do Nordeste⁷⁸, de julho de 2015, comerciantes entrevistados analisaram essa movimentação: "Certamente, mais de 60% do nosso movimento é bancado por eles. Começa bem cedo, quando acordam para ir à UNILAB e passam por aqui para tomar café, na hora do almoço ou ainda no fim da noite, quando eles regressam para casa e realizam a última refeição do dia". Essa fala mostra que naquele período, já há 4 anos das primeiras vindas de estudantes, vem corroborar nossa análise de que o impacto socioeconômico foi bastante sensível na economia local.

Ainda na mesma matéria, a reportagem pode visualizar o crescimento do comércio local após a chegada da UNILAB nas cidades de Redenção:

Principalmente na área central da Cidade, é possível notar a presença de farmácias, padarias, lojas e outros estabelecimentos comerciais surgidos após a instalação da instituição. De olho na bolsa paga pelo governo federal aos estudantes, vários setores da economia, notadamente o varejo, aumentaram seus investimentos.

Como podemos perceber, o crescimento do comércio local foi impulsionado pelos novos moradores, também por que estes tinham uma renda mínima, como auxílio estudantil, para sua manutenção, e que era utilizado nesses comércios locais. Assim, como já dito anteriormente, o auxílio estudantil destinado aos estudantes foi em grande o propulsor desse crescimento econômico.

3.2. Recepção, estranhamento e conflitos nas comunidades locais.

Passamos agora a analisar como se deu essa chegada dos estudantes, notadamente os migrantes, às cidades do entorno da UNILAB. Como foram recebidos pela população?

⁷⁸ Diário do Nordeste. **Unilab mudou a rotina de Redenção - 2015.** Disponível em <https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/regiao/unilab-mudou-a-rotina-de-redencao-1.1349714>, acesso em 19/04/2021.

Como a comunidade local e os estudantes migrantes se integraram ou estranham num espaço de sociabilidade de uma cidade pequena, interiorana?

A UNILAB teve sua aula inaugural realizada em 25 de maio de 2011, para uma turma inicial de 360 estudantes, sendo 39 destes, migrantes dos países da CPLP, que foram selecionados através das embaixadas brasileiras em seus países⁷⁹.

A busca por matérias em jornais, e outros órgãos de informação, nas cidades do Maciço de Baturité, que contribuiriam com os relatos que chegaram até a mim por estudantes, ou outros servidores, sobre os conflitos envolvendo os estudantes migrantes, revelou-se bastante difícil. Seja porque acessar informações muitas vezes tiradas dos sites, que acreditamos sejam este material arquivado após determinado tempo, seja porque em se tratando de radiofusão, seria necessário um contato presencial para acessar possíveis conteúdos, e isso tornou-se praticamente impossível, dado o distanciamento e isolamentos social exigidos pelos órgãos sanitários, como forma de prevenir e/ou reduzir os danos causados pela pandemia da Covid 19. Ainda assim, durante essa busca, começamos a rever apontamentos sobre vivências que nos chegavam e ainda chegam, sobre situações vivenciadas pelos estudantes migrantes, e com isso, localizar essas informações nas mídias.

Os relatos que nos chegavam, sempre tinham um enredo bastante parecido: situações de discriminação, como atendimento diferenciado entre os moradores locais e os estudantes migrantes, sendo negados a estes últimos, os mesmos benefícios oferecidos aos primeiros. Aí, já estava visível e compreendido para os estudantes migrantes da UNILAB que estavam num país, estado, cidade onde havia muito a prática da discriminação racial.

Uma primeira situação que chegou até nós, em 2016, e que repercutiu bastante na UNILAB, indo parar nas redes sociais foram declarações xenófobas e racistas do Jornalista Donizete Arruda, no programa Ceará News 7, no quadro Conexão Ceará Brasil, que foram rebatidas pela UNILAB em nota oficial⁸⁰. Enquanto servidor da Proinst, à época, e sob orientação da reitoria, acompanhei uma estudante cabo-verdiana que foi diretamente afetada por este jornalista, que inclusive teria aventado a possibilidade de que a mesma poderia fazer parte do Estado Islâmico, grupo jihadista surgido após a Guerra do Iraque, em 2003. A ligação com o islamismo, pois o grupo era de maioria sunita, e a visão distorcida, pelo racismo e xenofobia, que classifica esses grupos de base islâmica, como terroristas, por meios

⁷⁹ CEARÁ. SECITECE. **Ministro e governador participam de aula inaugural - 2011**. Disponível em <https://www.sct.ce.gov.br/2011/05/26/ministro-e-governador-participam-de-aula-inaugural/>, acesso em 20/04/2021.

⁸⁰ UNILAB. **Nota contra o racismo - 2016**. Disponível em <https://unilab.edu.br/wp-content/uploads/2016/07/Unilab-Nota-contra-racismo.pdf>, acesso em 21/04/2021.

políticos e midiáticos de vários países, como foi o caso desse veículo de opinião, através do jornalista citado, contribuem para a desinformação e preconceito que atingem parte da população local das cidades do entorno da Universidade.

Essa visão, sobre os estudantes migrantes da UNILAB, notadamente os oriundos dos países africanos, explicitada por um jornalista, em programa vinculado em televisão aberta, de forma negativa, já mostrava um reflexo de como parte das comunidades locais do Maciço de Baturité vão formando sua opinião sobre esses estudantes.

A falta de conhecimento, aliada ao preconceito e discriminação, permeados pelo mito da democracia racial no Brasil, produz efeitos perversos quando esses “mundos diferentes” se encontram. Em matéria de um jornal de circulação nacional o professor da UNILAB, Luís Tomás Domingos, faz a seguinte reflexão:

o grande erro do brasileiro é comparar o africano a um escravizado. “Os que chegam aqui não se consideram nesse patamar. Eles não tiveram esse histórico de escravidão”, lamenta. O especialista analisa que o Brasil vive o “mito da democracia racial” ao propagar o orgulho da miscigenação sem políticas públicas efetivas de igualdade racial. “O nosso convívio ainda não foi bem elaborado para ver o outro diferente não pela cor da pele, mas como ser humano. É essa dimensão que está em crise. Ninguém nasce racista. É questão de educação”⁸¹.

Esse pensamento (população dos países africanos ligada à ideia da escravidão), disseminado aos brasileiros, notadamente nos espaços escolares pelo currículo de base eurocêntrica, ainda no ensino fundamental, relegando estes povos, apenas, a um histórico de escravizados, acentuado pela ideologia que predomina em nossa sociedade historicamente, coloca-se como uma primeira barreira no momento da recepção dos estudantes migrantes africanos da UNILAB. Como apontou Luís Tomás Domingos, o primeiro choque que acontece nesse encontro, entre povos que têm muito da história comum, é exatamente a visão distorcida em relação ao outro, quando ao pensar no continente africano e nos povos que lá habitam, o imaginário popular, incorretamente alimentado por essa visão da história, continua permitindo que os moradores locais das cidades do Maciço de Baturité tenham uma ideia distorcida sobre os povos de países africanos.

A primeira ideia, quando analisamos as falas, os gestos, a discriminação, é que a população brasileira ainda permanece vendo os povos africanos como subalternizados, enquanto estes, através dos estudantes aqui sujeitos da pesquisa, não vivenciaram, em seus países, o preconceito e a discriminação como o existente aqui, no que tange a questões de raça

⁸¹ GLOBO.COM. 'Macaco', 'urubu', 'tira isso da cabeça': africanos relatam situações de discriminação no Ceará - 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/ce/ceara/noticia/2018/11/20/macaco-urubu-tira-isso-da-cabeca-africanos-relatam-situacoes-de-discriminacao-no-ceara.ghtml>, acesso em 24/05/2021.

e racismos. É comum ouvirmos a expressão, em palestras e seminários que discutem o tema aqui no Brasil, que os estudantes se descobrem “negros” aqui no país. Isso pra dizer que essa expressão aqui vem acompanhada do racismo e da discriminação pela cor.

No Ceará, o processo de negação do negro na formação da identidade cearense teve imposição do Estado, através de uma política de minimização deste “outro”, somada a ideia de mestiçagem:

A negação do negro no Ceará surge através da exclusão do componente afrodescendente da formação sociocultural do povo cearense por parte do Instituto Histórico do Ceará. Mas como negar a presença de um contingente populacional tão perceptível e evidente na realidade cearense? Soma-se a ideia que irreleva a presença afrodescendente em nosso Estado à democracia racial. Essa estrutura discursiva presente em todo território nacional dialoga com as peculiaridades do racismo cearense, criando uma realidade que utiliza a mestiçagem como justificativa para negar a existência de negros no Ceará. Se se é mestiço, não se é negro. (MENDES, 2010, p. 69).

Pelos motivos apontados pelo autor, é possível ver a discrepância que faz com que uma pessoa “mestiça” não se considera uma pessoa negra.

O descobrir-se negro, no Brasil, vem acompanhado de todo o sofrimento que está atrelado à condição do negro aqui, qual seja, a violência cotidiana do Estado Brasileiro através de seus órgãos de repressão, como as polícias, o racismo e a discriminação imputado por grande parte da população brasileira que nega ao negro a condição de igualdade.

Em matéria publicada no jornal Diário do Nordeste⁸², na qual foram entrevistados vários estudantes sobre como eram vistos pelas comunidades onde estavam inseridas, as respostas foram bastante incisivas ao mostrar que o preconceito e a falta de informação sobre os estudantes migrantes e seus países era um imperativo, por uma parcela considerável dos moradores locais. Uma estudante afirmou à reportagem que: “Quando alguém lhe pergunta se você mora em árvores e cria algum leão, com certeza não é um gesto de brincadeira ou coisa de cearense, considerado um povo bem humorado. Coisas assim doem. Felizmente poucos agem dessa forma”.

Esse tipo de pergunta reflete a ideia de que a “África” ainda é vista como nos filmes de décadas passadas, onde só apareciam as selvas, savanas e desertos, destacando os animais exóticos e habitantes convivendo com esses animais. Mas, após já termos entrado no novo milênio e ter havido grandes revoluções no campo das tecnologias de informação e

⁸² DIÁRIO DO NORDESTE. **Africanos buscam libertação social- 2018.** Disponível em <https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/regiao/africanos-buscam-libertacao-social-1.1937276>, acesso em 05/05/2021.

comunicação, falas como a explicitada assim só podem ser atribuídas ao preconceito e discriminação. Já Mota (2017), citado por Abrantes e Mourão (2020, p. 74), aponta em sua pesquisa que o autor sublinhou “que para a grande maioria dos brasileiros ainda permanece a ideia de uma África pastoral, povoada por grupos tribais - sem vida urbana ou qualquer traço de modernidade”, ou seja, o desconhecimento como parte da formação do preconceito dos brasileiros em relação aos povos africanos.

Na mesma matéria, outro estudante entrevistado faz a seguinte avaliação: "Nós ainda somos considerados intrusos, como quem chegou aqui para ocupar um espaço que é deles. Alguns até reclamam que as garotas daqui preferem os africanos aos brasileiros, mas as meninas da África não correspondem a eles". E novamente vamos percebendo que, se o racismo pode ser velado num primeiro momento, quando a fala acima diz que “reclama que as garotas daqui preferem os africanos aos brasileiros, mas as meninas da África não correspondem a eles”, a discussão se direciona para temáticas como sexualidade e padrões hegemônicos, valorizando o homem masculino negro, como desejável, quando a mulher negra, africana, não seria o padrão desejável. Então, ao final da fala, o que poderia ser elogioso (preferência aos africanos), torna-se discriminatório, pois carrega um sentido preconceituoso de relacionar o homem negro ao ser sexual reprodutor, ideia amplamente difundida no colonialismo, assim como ao falar das mulheres negras.

Ao analisar a fetichização dos corpos negros, Fanon (2008), em seu capítulo que trata da relação entre o homem negro e a mulher branca, nos apresenta um quadro de análise que traz importantes elementos para essa temática:

Agora podemos propor um padrão. Para a maioria dos brancos o negro representa o instinto sexual (não educado). O preto encarna a potencia genital acima da moral e das interdições. As brancas, por uma verdadeira indução, sempre percebem o preto na porta impalpável do reino do sabás, das bacanais, das sensações sexuais alucinantes...Mostramos que a realidade desmente todas essas crenças. Mas tudo isso se acha no plano do imaginário, ou, na pior das hipóteses, no do paralogismo. (FANON, 2006, p.152).

Análise do autor, que é, além de sociológica, sobretudo psicanalítica, dada sua formação, e nos mostra como que essa ‘fantasia’ em relação aos corpos negros é constituída por falsas ideias, pelo preconceito, pela discriminação e pelo medo do `outro `como aquele que vem desorganizar a ordem e a hegemonia da sociedade, construída sobre a ideia de branquitude como padrão.

Essa ideia novamente fica bem demonstrada na pesquisa realizada por Abrantes e Mourão (2020), quando citam um acontecimento:

Depois dos parabéns, que foram cantados por volta de meia noite, um homem, com idade entre 60 e 65 anos, passou em frente ao prédio gritando: “Vocês vêm pra cá só pra fazer putaria, abaixa esse som! Nós é que mandamos aqui, Redenção é nosso, não é de vocês. Vão se foder! Africanos de merda! Voltem de onde vieram!” (ABRANTES, MOURÃO, 2020, p.75,56).

Essa ideia de que os estudantes migrantes são intrusos são passadas de forma muitas vezes subtendidas, mas reflete uma ideia que às vezes é reverberada inclusive entre servidores da UNILAB, com quem tenho a oportunidade de conviver. Revela ainda um desconhecimento, ou uma desaprovação quanto à ideia de que a UNILAB é uma universidade internacional com objetivos de integração com os países africanos de língua portuguesa, prioritariamente. A falta de um debate mais aprofundado e frequente com a comunidade local pode ter contribuído para esse tipo de pensamento.

Em nossa experiência enquanto servidor foi frequente as queixas de estudantes migrantes africanos sobre essa diferenciação. Resumidamente, a questão era sempre apresentada como sendo uma discriminação dos moradores locais, quando se tratava de festas dos estudantes africanos, que eram criticados por isso e o mesmo não acontecia quando se tratava de brasileiros.

Novamente nos apoiando em Mendes (2010), nem sempre as práticas de discriminação e racismo são assim vistas por seus praticantes, mas fazem parte de um contexto social em que ela é aceita e naturalizada por muitos:

A prática racista não vem necessariamente de alguém que tem a intenção de cometer racismo, mas frequentemente ela está inserida em um contexto de relações que são naturalizadas como não sendo racistas. Para determinada situação, qualquer explicação pode ser admitida, menos a que identifica um caso de racismo. A vivência mais relatada entre os homens entrevistados, brasileiros e africanos, diz respeito ao comportamento que os criminaliza. O homem negro, independente de sua pertença de classe ou do seu reconhecimento como estrangeiro, é alvo de medo e perseguição. (MENDES, 2010, p. 73-74).

Em nossa experiência em relação a essas festas, pois pude participar de uma delas, em companhia de um amigo moçambicano, não verifiquei, na ocasião, nenhum abuso em relação ao limite de decibéis permitidos para o horário (início às 09h00min e término pelo fim da madrugada). A festa transcorreu de forma tranquila, e não houve nenhuma intercorrência durante todo o tempo que estive presente, e não tive notícias de que tenha havido depois. Inclusive fui dormir antes do final da festa e o som que se ouvia era bem distante e baixo.

Entende-se que a questão não é a burla das leis ambientais que preconizam o respeito ao baixo volume do som, em horários específicos. O que está em foco é a discriminação que perpassa por essas questões, quando há essa diferenciação. Mas essa discriminação é quase sempre negada, pois temos aqui “o racismo a brasileira ou racismo sem racistas.” (FIGUEIREDO; GROSFUEGEL, 2009, p. 224).

A relação permeada pelo preconceito, racismo e diferenciação não impediu, entretanto, que a visão de muitos proprietários de imóveis mudasse ao saber que os estudantes migrantes recebiam apoio financeiro do governo brasileiro, como apontado no trabalho de Té (2021):

Nesse sentido, o pensamento de que os estudantes internacionais “não tinham nada”, se transformou em abundância, já que teoricamente a “Universidade destina dinheiro para as suas despesas nos aluguéis”. Assim, os proprietários realizavam manutenções e construções de novas casas e aumentaram os preços dos aluguéis. (TÉ, 2021, p. 74).

Essa ideia preconcebida de que os estudantes africanos vinham de realidade socioeconômicas adversas, que não possuíam recursos financeiros para o custeio de sua estadia na UNILAB é mais uma mostra da visão distorcida sobre o continente africano e seus países. Se, por um lado, há, como apontamos no primeiro capítulo, uma realidade econômica de desigualdades que afetam os países africanos, a apropriação dessa realidade não se reflete nos moradores locais das cidades do Maciço de Baturité. A premissa de que a África é um continente pobre é causada, também, por meios midiáticos, que, em sua maior parte, mostram apenas as dificuldades desses países, sem apontar suas potencialidades.

Como apontado no início deste capítulo, o crescimento econômico, notadamente no comércio e no setor imobiliário, foram destaques entre os setores que tiveram maior crescimento nas cidades do entorno da UNILAB. Se, por um lado, grande parcela dos moradores tinha no racismo aspectos da relação com os estudantes africanos, por outro, isso não impedia que muitos destes habitantes se beneficiassem com os aluguéis a esses novos moradores.

Essa questão imobiliária, que afeta tanto estudantes da UNILAB, quanto os moradores, reflete um campo de tensões produzidas pelas novas dinâmicas de sociabilidade. Essa questão também foi abordada por Té (2021), em sua pesquisa, que constata:

Em várias ocasiões, pudemos perceber que os antigos moradores associam a chegada dos alunos da UNILAB com as dinâmicas de aluguéis que consideram como abusivas e exploratórias aos menos favorecidos. Enquanto os proprietários de imóveis e empresários veem o estabelecimento dos agentes da UNILAB como a oportunidade de flexibilizar e efetivar as suas relações de trocas e evoluir economicamente. (TÉ, 2021, p.82).

Essa nova situação, não negociada, coloca em conflito a avaliação dos ganhos e das perdas com a chegada da UNILAB nas cidades do entorno. E assim, tona-se mais um ponto de disputa, que vai ampliando as diferenças construídas pelos moradores locais, em relação aos estudantes migrantes.

Numa análise global sobre as cidades e os processos de urbanização, e os conflitos que desta resultam, Harvey (2012), nos traz um panorama dessa disputa dentro do sistema capitalista:

A esta altura da história, isto tem de ser uma luta global, predominantemente contra o capital financeiro, pois esta é a escala na qual o processo de urbanização opera agora. Por certo, a tarefa política de organizar tal confronto é difícil, se não assustadora. Entretanto, as oportunidades são múltiplas porque, como esta breve história mostra, as crises irrompem repetidamente em torno da urbanização, tanto local como globalmente, e porque a metrópole é o ponto de colisão massiva – à coragem chamamos luta de classes? – contra a acumulação por despossessão, que beneficiou o mínimo de felizardos, e o ímpeto desenvolvimentista que procura colonizar o espaço para os ricos. (HARVEY, 2012, p. 88).

A falta de uma análise mais crítica, por parte dos moradores, em relação a dinâmica do capitalismo e suas leis estruturantes (maior demanda, maior preço), que produz esse fenômeno imobiliário, e vai afetar a todos, acaba por se tornar mais um elemento na discriminação dos moradores locais em relação aos estudantes, ocultando assim os reais culpados. E, dessa forma, a rejeição aos novos moradores vai se cristalizando.

Em pesquisa de Abrantes e Mourão (2019), apresenta-se um quadro muito próximo ao aqui apontado pela nossa pesquisa:

A vinda sistemática de um grande número de estudantes de países africanos para viver e/ou estudar na cidade tem provocado alguns incômodos entre os envolvidos nessas experiências de contato. As relações sociais são construídas, muitas vezes, por meio de estranhamentos mútuos e situações de rejeição, ativadas por antigos e novos conflitos identitários e raciais. Da parte de alguns moradores, o argumento é que “ninguém perguntou a eles se eles queriam a universidade lá”, fato que tem modificado muito rapidamente o cenário urbano, aumentando a demanda por moradia, com um crescente processo inflacionário nos aluguéis de casas, apartamentos e serviços (em geral precários), dificultando a acomodação de estudantes, professores e população em geral. Ao mesmo tempo em que a instalação da universidade, com o maior fluxo de pessoas, traz desenvolvimento para Redenção – com mais oportunidades de negócios e postos de trabalho para a população local, além da possibilidade de muitos jovens da região do Maciço de Baturité poderem ter acesso à formação superior – o aumento da população gera grande agitação e rápidas mudanças nem sempre bem-vindas. (ABRANTES; MOURÃO, 2019, p.68).

As autoras citam os “estranhamentos mútuos”, num processo de interação social conflituosa, onde a realidade que se apresenta é também gerada por falta de maior preparo da

população receptora desses estudantes migrantes, aliadas às más condições de infraestrutura urbana, e ao histórico processo de miscigenação do povo cearense, que buscou, por meios oficiais, apagar as idoneidades negras e indígenas como componentes dessa formação. Ainda sobre essa falta de preparo, ou de conhecimento, elucida-nos Sayad (1998), quando situa o imigrante na sociedade:

De fato, o imigrante só existe na sociedade que assim o denomina a partir do momento em que atravessa suas fronteiras e pisa seu território; o imigrante "nasce" nesse dia para a sociedade que assim o designa. Dessa forma, ela se arvora o direito de desconhecer tudo o que antecede esse momento e esse nascimento. Esta é outra versão do etnocentrismo: só se conhece o que se tem interesse em conhecer, entende-se apenas o que se precisa entender, a necessidade cria o conhecimento; só se tem interesse intelectual por um objeto social com a condição de que esse interesse seja levado por outros interesses, com a condição de que encontre interesses de outra espécie. (SAYAD, 1998, p.16)

Corroborando com o autor, compreendemos que, ainda que possa se fazer uma preparação melhor em relação a recepção do estudantes migrante, este só passa a existir verdadeiramente, a partir da chegada aqui, do contato, das interações ou falta destas. Daí a ideia de estranhamento, que nos é cara na nossa pesquisa, e que pode ser resumida na ideia de que o que é de fora da sociedade, o que é diferente no sentido de não fazer parte dessa sociedade, ele o é, a princípio, “o estranho”. Assim, quando falamos da noção de estranhamento, estamos dizendo desse confronto inicial, onde uma sociedade local passa a conviver com o desconhecido, com alguém que, vindo de outra realidade, de outra cultura, passará a integrar essa sociedade. E isso também tem igualdade naquele que chega, para estar em outra sociedade diferente da sua, com outra cultura, outros costumes.

Nessa nossa primeira afirmação, ainda não estamos concluindo, e nem poderíamos, que esse primeiro contato será necessariamente, um “choque de culturas”. Mas a nossa pesquisa, ao analisar as entrevistas, inevitavelmente acaba por concluir que há esse “choque”, como analisaremos na sequência desta pesquisa.

3.3. A integração ou a falta dela vista pelos estudantes migrantes

Passamos agora a trazer os relatos das entrevistas com os diversos grupos da nossa pesquisa, que foram divididos da seguinte forma:

a) Grupo dos estudantes migrantes ingressantes; totalizando 13 entrevistados, esse grupo foi formado por estudantes de diversos cursos que ingressaram na UNILAB no primeiro semestre do ano de 2020 (turma 2020.1) e também no segundo semestre (especial, em formado remoto, que constitui a turma de 2020.3). Essa última turma, com essa nomenclatura, foi um “arranjo”, onde as disciplinas ofertadas contariam como atividade complementar, ou, a depender do curso escolhido, como equivalência. Esse “arranjo” foi feito para evitar a paralisação total, em virtude da pandemia causada pelo vírus Sars-CoV-2 (popularmente chamado de Corona Vírus).

b) Grupo dos estudantes migrantes representantes: totalizando 17 entrevistados, esse grupo foi formado por estudantes migrantes representantes das 05 associações de estudantes africanos do PALOP, do Diretório Central de Estudantes da UNILAB (DCE), do Comitê de Direitos Humanos CDH), do Conselho Universitário (Consuni), do Coletivo Solidariedade Africana (Solafro);

c) Grupo de estudantes migrantes egressos: totalizando 6 (seis) entrevistados, esse grupo foi composto por estudantes egressos dos 5 países africanos dos PALOP, que concluíram seus cursos de graduação na UNILAB até 2020.

Tabela 2 – Valores quantitativos e percentuais de estudantes entrevistados

Grupo	Quantitativo	Percentual em relação ao total pesquisado
Ingressantes	13	36,11, %
Representantes	17	47,22 %
Egressos	06	16,67%
TOTAL	36	100%

Fonte: elaborada pelo autor

Para os estudantes dos PALOP, que vinham para a UNILAB, nos anos iniciais de funcionamento dessa Universidade, era comum, ao chegar às cidades do entorno da universidade, se surpreenderem com a paisagem e a falta de infraestruturas locais. Havia pouca informação sobre a real condição das cidades que os recepcionariam e onde iriam passar os anos de sua graduação. Esse relato nos era comum ouvir, enquanto servidor da UNILAB, por muitos estudantes migrantes, que já estavam aqui há alguns anos.

Vamos perceber que esse quadro de desinformação foi sendo alterado ao longo do tempo. Entre as razões possíveis estão a maior facilidade de troca de informações dos que cá

já estão, com aqueles que buscam a seleção para as UNILAB nos países dos PALOP. Essa troca foi muito facilitada pelo uso amplo das redes sociais e sua facilidade de acesso e alcance mundial.

É sabido também que os estudantes veteranos, em boa parcela, são os maiores divulgadores da UNILAB nos seus países de origem e que mantêm contato frequente com parentes e amigos durante o período de sua graduação, através das suas redes de contatos e também entre a própria família ou grupo étnico que pertencem.

Com isso queremos dizer que nos últimos anos, a maioria dos estudantes que para aqui se deslocam, já o fazem sabedores das condições objetivas aqui postas para sua estadia, durante seu intercuro acadêmico. Esse fato, o constatamos através dos questionários realizados com ingressantes do período letivo 2020.1 e 2020.3 (extra, em formato remoto), na disciplina Sociedades, Diferenças e Direitos Humanos nos Espaços Lusófonos, ministrada a todos os ingressantes no primeiro semestre destes. Quando perguntado como ficaram sabendo da UNILAB, dez, dos treze entrevistados, responderam que “através de amigos”, o que nos demonstra ser esse o principal meio de divulgação e, no nosso entendimento, tais informações vindas dos entrevistados são mais completas, já que pressupomos tratar-se de pessoas que já estão a cursar a graduação nesta Universidade.

Quando buscamos saber, nos grupos pesquisados, qual era o principal motivo da vinda dos estudantes para a UNILAB, tivemos respostas como “O principal motivo de eu ter escolhido a UNILAB é o fator de ser uma universidade que é constituída por uma diversidade de culturas da Lusofonia.”⁸³ ou “Pelo curso que na época era poucas universidades que ofertavam e também a vontade de estudar num país como Brasil, um país de diversidade, cultura, hábitos parecidos com o meu país!”⁸⁴ “pela qualidade de ensino oferecido”, ou mais simplesmente ainda “Para uma formação qualificada”⁸⁵.

Quando são citadas a inclusão e a não rejeição pela comunidade, como motivos para estudar na UNILAB, mais ainda nos convida a analisar como é vista e sentida essa integração. Uma análise possível, que não consideramos é que, ao falar de integração e comunidade, esteja a estudante referindo-se à comunidade acadêmica, visto que lá encontrará outros guineenses (maioria entre os estudantes dos PALOP), além dos colegas brasileiros, ou seja, a integração como algo intrínseco a UNILAB.

⁸³ Entrevistado 09, ingressante, angolano, sexo masculino 27 anos, curso de Bacharelado em Humanidades.

⁸⁴ Entrevistado 09, representante, caboverdiano, sexo masculino, 24 anos, curso de Engenharia de Energias.

⁸⁵ Entrevistado 01, ingressante, angolano, sexo masculino 23 anos, curso de Enfermagem.

Tivemos também respostas como “Escolhi pela influência dos amigos e familiares que cá estavam.”⁸⁶, ou “A escolha por essa instituição ocorreu devido o seu grau de excelência na formação dos acadêmicos”⁸⁷. E para um estudante angolano o motivo foi “Por ser uma universidade de excelência e inclusiva”⁸⁸ e na mesma linha, este outro afirma que “Os motivos que me levou a escolher a UNILAB, porque é umas das universidades onde posso me integrar e não me sentir rejeitada pela comunidade”⁸⁹.

Uma vez sabedores dos principais motivos que levam os estudantes migrantes dos PALOP a virem para a UNILAB, apontados inicialmente no primeiro capítulo dessa pesquisa, e aqui corroborado pelas entrevistas realizadas com os ingressantes, buscamos saber qual a visão destes sobre direitos humanos, para posteriormente traçarmos suas análises com as questões vivenciadas pela falta ou impedimento de acesso a esses direitos.

As respostas à questão “o que você entende por direitos humanos” obtiveram muitas falas próximas, o que nos faz pensar que há uma visão generalizada entre os estudantes sobre esse tema. Algumas das respostas foram: para uma estudante angolana “Direitos Humanos são uma categoria de direitos básicos assegurados a todo e qualquer ser humano”⁹⁰; enquanto que para o estudante santomense “São direitos que salvaguarda as ações de seres humanos, fazendo cumprir os seus direitos”⁹¹, já para outro discente angolano “Direitos humanos são aqueles direitos que preservam a dignidade da pessoa humana”⁹²; enquanto para este são “Direitos invioláveis reservados a todo o ser humano”⁹³, além do entendimento de que “Direitos humanos é garantir direitos básicos e defender todos os cidadãos, independentemente da situação em que ela se encontra.”⁹⁴. Ainda observamos em algumas repostas a ideia de ampliação de direitos, como dito em “São direitos que todo ser humano tem, independentemente da raça, sexo, etnia, religião ou qualquer outra forma de discriminação.”⁹⁵, e também em “São aqueles que asseguram qualquer ser humano, independentemente de raça, cor, religião”⁹⁶; ou ainda “Direitos humanos são os direitos

⁸⁶ Entrevistado 31, moçambicano, 31 anos, sexo masculino, egresso do curso de Administração Pública

⁸⁷ Entrevistada 32, guineense, 29 anos, sexo feminino, egressa do curso de Enfermagem.

⁸⁸ Entrevistado 02, ingressante, sexo masculino, 24 anos, curso de Física.

⁸⁹ Entrevistada 07, ingressante, guineense, 27 anos, curso de Bacharelado em Humanidades.

⁹⁰ Entrevistada 10, ingressante, angolana, sexo feminino, 23 anos, do curso de Enfermagem.

⁹¹ Entrevistado 09, representante, caboverdiano, sexo masculino, 24 anos, curso de Engenharia de Energias.

⁹² Entrevistado 09, ingressante, angolano, sexo masculino, 27 anos, curso de Bacharelado em Humanidades.

⁹³ Entrevistado 11, ingressante, angolano, sexo masculino, 24 anos, curso de Química.

⁹⁴ Entrevistada 24, representante, guineense, sexo feminino, 31 anos, curso de Sociologia.

⁹⁵ Entrevistada 16, representante, moçambicana, sexo feminino, 23 anos, do curso de Administração Pública.

⁹⁶ Entrevistada 03, ingressante, angolana, sexo feminino, 27 anos, curso de Física.

básicos de todos os seres humanos”⁹⁷, também a ideia dita em “Na minha percepção, entendo que estão relacionados à vida, à saúde, educação, emprego, dignidade, acesso de espaços públicos, etc.”⁹⁸ bem como “É a liberdade de um indivíduo sobre a sua vida privada sem ser molestado pelo estado ou uma outra entidade”⁹⁹, entre tantas outras respostas não muito diferentes. Tivemos ainda:

No meu entender, os DH são normas de garantias fundamentais e universais que visam proteger o valor e a dignidade humana dentro da complexidade social construída pelas relações sociais complexas dos sujeitos. Para tanto, estes direitos abrangem grupos e sujeitos individuais protegendo assim os direitos e garantias fundamentais destes.¹⁰⁰

Mesmo considerando que muitos estudantes responderam a pesquisa no início de sua estadia na UNILAB, minha observação em sala de aula me fez ver que esses estudantes têm uma noção básica sobre os direitos humanos e para, além disso, o que vimos nas respostas as demais perguntas é que acompanham essa questão, seja por buscas próprias ou através a comunicação com os futuros colegas que já se encontram na UNILAB. Isso reforça que esses estudantes já tem uma noção do que encontrarão aqui, no que diz respeito a vivência desses direitos no Brasil, para além do que viam e/ou vivenciaram na realidade dos seus países, e no entanto sua compreensão não é muito diferente daqueles que já estão há mais tempo na Universidade, como os pertencentes ao grupo de representantes.

Essa noção básica de direitos humanos, a nosso ver, está diretamente ligada à concepção ocidental desses direitos, e, portanto, a uma concepção de fácil acesso, após a Declaração Universal dos Direitos Humanos, quer seja nos espaços acadêmicos, midiáticos, ao alcance da maioria da população enquanto conceito, quer seja pelos discursos políticos em defesa desses direitos pelos diversos segmentos da população que atuam organizadamente em prol desses direitos. Isso, de outra forma, também é analisado apontado por Santos(1997), por entender que suas bases são ocidentais, e não necessariamente, serviriam a todas as culturas, ainda que no discurso elas sejam utilizadas:

O conceito de direitos humanos assenta num bem conhecido conjunto de pressupostos, todos eles tipicamente ocidentais, designadamente: existe uma natureza humana universal que pode ser conhecida racionalmente; a natureza humana é essencialmente diferente e superior a restante realidade; o indivíduo possui uma dignidade absoluta e irredutível que tem de ser defendida da sociedade ou do Estado, a autonomia do indivíduo exige que a sociedade esteja organizada de forma não hierárquica. (SANTOS, 1997, p.19).

⁹⁷ Entrevistada 07, ingressante, guineense, sexo feminino, 27 anos, curso de Bacharelado em Humanidades.

⁹⁸ Entrevistada 32, egressa, guineense, sexo feminino, 29 anos, curso de Enfermagem.

⁹⁹ Entrevistado 06, ingressante, guineense, sexo masculino, 24 anos, curso de Química.

¹⁰⁰ Entrevistado 34, egresso, angolano, sexo masculino, 32 anos, curso de Sociologia.

Se a concepção conhecida é a ocidental, percebemos, ao acompanharmos as aulas da Disciplina Sociedades, Diferenças e Direitos Humanos nos Espaços Lusófonos, que há um mínimo de conhecimento dos estudantes que estão ingressando, sobre a outra carta de direitos, essa africana, não baseada na cultura ocidental, que é a Carta Mandinga, um documento anterior a Declaração Universal dos Direitos Humanos. Ainda assim, percebemos pelas respostas, que o documento ocidental é o mais lido e conhecido, pelos motivos acima elencados.

Apesar de demonstrar esse conhecimento, quando perguntados se conheciam casos de violação de direitos humanos na UNILAB, obtivemos respostas como “Sim, racismo”¹⁰¹, como ou “Sim, aconteceu um problema em Redenção entre um africano e seu vizinho, o vizinho incomodou com a diversão de africano e invadiu a casa do nosso colega com faca/arma, as pessoas saíram correndo. o caso passou para polícia em Baturité”¹⁰², e como apontado por outro estudante guineense que disse “Sim. Primeiro quando as pessoas imitam de forma pejorativa o crioulo guineense quando falo. Segundo quando dizem que os africanos gostam de roupas coloridas. Associam o africano com palhaço. Isso, na comunidade redencionista claro.”¹⁰³, e já para o estudante santomense houve negação de direitos, ao afirmar que “Sem uma justificativa plausível, o Banco do Brasil já negou a concessão de cartão de crédito a minha pessoa e demais colegas. Já vivemos momentos de alguma insegurança pelas ruas.”¹⁰⁴, ou “Sim, proibição do uso de espaço, opressão por parte da comunidade”¹⁰⁵, enquanto com outro estudante, a violação teria ocorrido ao ter que negar a própria língua ao dizer “Sim. Fui obrigado a falar "brasileiro" duas vezes.”¹⁰⁶

Analisando as respostas acima, podemos verificar, num primeiro momento que, entre os que responderam, os estudantes guineenses foram os que declararam, em maior número, terem sofrido alguma violação de direitos, seja a discriminação por raça/cor, seja por ser “estrangeiro”, com desrespeito pela cultura, costumes, modo de vestir e falar.

É sabido que os estudantes migrantes guineenses são a maioria dos estudantes dos PALOP na UNILAB Ceará. Isso, no entanto, não é suficiente para explicar a quantidade superior de tratamentos discriminatórios, mesmo ao falarmos em termos relativos ao

¹⁰¹ Entrevistado 11, ingressante, angolano, sexo masculino, 24 anos, curso de Química.

¹⁰² Entrevistada 24, representante, guineense, sexo feminino, 31 anos, do curso de Sociologia.

¹⁰³ Entrevistada 25, representante, guineense, sexo feminino, 31 anos, do curso de Pedagogia.

¹⁰⁴ Entrevistado 15, representante, santomense, sexo masculino, 24 anos, do curso de Administração Pública.

¹⁰⁵ Entrevistada 32, egressa, guineense, sexo feminino, 29 anos, curso de Enfermagem.

¹⁰⁶ Entrevistado 18, representante, guineense, sexo masculino, 28 anos, do curso de Agronomia.

quantitativo destes. Aventamos aqui a hipótese de que a cor da pele em tom mais retinto dos estudantes guineenses, em comparação aos demais, é um fator que deve ser considerado, num estado como o Ceará que teve uma política oficial de embranquecimento de sua população.

As respostas negativas a pergunta vieram das representações de guineenses, angolanos, cabo-verdianos, santomenses, sendo a exceção os moçambicanos. Ainda salvo essa exceção, podemos concluir, prioristicamente, que, dentro desse quadro analisado, metade respondeu não ter visto, ou vivido alguma violação de direitos humanos, durante o tempo que estão na UNILAB e como moradores das cidades do entorno.

Ao compararmos as respostas dos diversos grupos de estudantes, uma primeira análise nos mostra que, conhecer ou vivenciar algum caso de violação de direitos humanos é uma quase uma questão somente de tempo, a julgar pelas respostas dos dois grupos. O fato de termos apenas um entrevistado ingressante respondendo positivamente à pergunta acima, levou-nos a questionar se é um tema que, apesar de conhecido, não é muito tratado entre os colegas, talvez não querendo antecipar algum julgamento de quem ainda vai ingressar.

Ainda assim, a questão seguinte mais uma vez demonstra que o conhecimento sobre o tema já parte da formação e informação ainda nos países, antes mesmo da vinda ao Brasil demonstrado nas respostas à questão sobre violações de direitos humanos no país de origem obtivemos entre outros, os seguintes relatos: “Sim, a mutilação genital feminina conhecida na Guiné-Bissau como Fanadu Di Mindjeris, e entre outros”¹⁰⁷, ou a violação em “Sim, a violação do direito a manifestação, liberdade de expressão, o alto nível de violação dos policiais contra população que na sua maioria resulta em morte.”¹⁰⁸, além de “Espancamento dos alunos públicos pelos policiais na Guiné-Bissau por terem reivindicado das greves nas escolas públicas”; além deste outro caso onde diz que “ Sim, o uso da força física e armada pela polícia angolana como meio para reprimir jovens que se manifestavam a favor de seus direitos constitucionalmente dado”¹⁰⁹, e, por fim, “Sim machismo e corrupção no sector política”¹¹⁰.

Podemos observar pelas respostas a essa última questão, que os estudantes, em sua maioria, viveram ou tiveram conhecimento de violação dos direitos humanos, com destaque para a violência policial (espancamento de alunos em Guiné-Bissau) e uso da força física e armada pela polícia (Angola). Essa violação de direitos, com o uso da força do

¹⁰⁷ Entrevistada 07, ingressante, guineense, feminina, 27 anos, curso de Bacharelado em Humanidades.

¹⁰⁸ Entrevistada 03, ingressante, guineense, sexo feminino, 27 anos, Bacharelado em Humanidades.

¹⁰⁹ Entrevistado 04, ingressante, angolano, sexo masculino, 26 anos, curso de Química..

¹¹⁰ Entrevistado 13, ingressante, guineense, sexo masculino, 25 anos, curso de Química.

Estado, também comum aqui no Brasil, deixa marcas no imaginário da população que se rebela contra o Estado, em suas diferentes ações, ou mesmo quando apenas protesta contra a inobservação de direitos.

Após essas constatações, procuramos inquirir a percepção dos estudantes sobre as ações da UNILAB no combate às violações de direitos humanos, e obtivemos respostas bastante diversas, a começar pelas negativas como “Não faz nada”¹¹¹; ou ainda “A UNILAB, na verdade tenta, mas está longe de combater casos pelo qual está envolvido”¹¹², bem como “Não, a UNILAB é muito parcial.”¹¹³, além de “Não fiquei ciente de qualquer atitude do gênero.”¹¹⁴

Já aqueles que responderam positivamente, observamos respostas como “A UNILAB por meio de Núcleo dos direitos humanos pode sim, se o núcleo de direitos humanos mantém ativo desde a sua fundação, mas antiga gestão achava que o núcleo exigia muita coisa e acabaram com o núcleo”¹¹⁵; ou, também, “Sim, mas não na sua totalidade”¹¹⁶. “Sim, mas as políticas de combate a essas violações ainda são fracas.”¹¹⁷; “Procura combater sim.”¹¹⁸, “Acredito que sim, como uma instituição pública e federal tem combatido sim para os estudantes”¹¹⁹ ou então esta mais analítica:

Não sou conhecedor afincos dos direitos humanos, porém do pouco que conheço acredito que sim, dado que ao fornecer formação com liberdade e igualdade de maneira direta e indireta esta prevenindo com a formação de profissionais capazes de prevenir e lutar pelos direitos humanos.¹²⁰

Além destas, tivemos seis respostas apenas afirmativas, sem complemento. Então, pelas repostas que há aproximadamente um terço dos entrevistados que entendem que a UNILAB atua quando há violação dos direitos humanos, há também aqueles que acreditam que poderiam ser feitas ações se fossem mantidos algumas políticas, e ainda há aqueles que acreditam ser a atuação da UNILAB frente a essa questão, insuficiente, usando termos como “fraca” ou que “tenta”, mas não consegue atuar como esperado por estes estudantes.

¹¹¹ Entrevistada 30, representante, guineense, sexo feminino, 29anos, curso de Bacharelado em Humanidades.

¹¹² Entrevistada 26, representante, guineense, sexo feminino, 31 anos, curso de Pedagogia.

¹¹³ E entrevistado 23, representante, angolano, sexo masculino, 25 anos, curso de Bacharelado em Humanidades.

¹¹⁴ E entrevistado 15, representante, santomense, sexo masculino, 24 anos, curso de Administração Pública.

¹¹⁵ Entrevistada 24, representante, guineense, sexo feminino, 31 anos, curso de Sociologia.

¹¹⁶ Entrevistado 33, egresso, moçambicano, sexo masculino, 27 anos, curso de Administração Pública.

¹¹⁷ Entrevistada 16, representante, moçambicana, sexo feminino, 23 anos, curso de Administração Pública.

¹¹⁸ Entrevistado 27, representante, guineense, masculino, 29 anos, curso de Administração Pública.

¹¹⁹ Entrevistado 29, representante, moçambicano, sexo masculino, 28 anos, curso de Administração Pública.

¹²⁰ Entrevistado 36, egresso, angolano, sexo masculino, 28 anos, curso de Engenharia de Energias.

Ao confrontarmos as respostas sobre atuação da Universidade, frente às violações de direitos humanos, percebemos que há pouca informação sobre essa atuação. Há ainda uma ideia de que, ao tratar do tema, haja “parcialidade” no sentido de que a instituição poderia agir de forma a não se expor, e com isso, não tomar as medidas que os estudantes entendam como ideais para o tratamento da questão. Isso nos leva a perceber a urgência de um debate maior sobre o tema, seja para dar visibilidade aos direitos, seja para ouvir a comunidade acadêmica sobre o papel da UNILAB e sua atuação frente a isso.

Ainda relativo a essa questão, a mutilação feminina em Guiné-Bissau, conhecida como “Fanadu di Minjeres” na língua guineense, segue acontecendo e provocando revolta e organização das mulheres contra esse ato, que, defendido por aqueles que o praticam como cultural, é uma flagrante violação dos direitos da mulher ao seu corpo.

Para além da discussão sobre cultura versus direitos humanos, em algumas situações, estudiosos da política dos países africanos dos PALOP, apontam os desvios totalitários de muitos dirigentes na condução dessas nações:

Efectivamente, o processo de centralização do poder do Estado não se dá de forma pacífica, assim também como não o foi a implementação do poder colonial. As contestações aos desvios totalitários à direita e à esquerda foram corporizadas por diversos movimentos sociais e sindicais e por alguns intelectuais, não obstante a forte repressão de que, no mais das vezes, os participantes dessas movimentações foram vítimas (FURTADO, 1997/1998, p.208).

Esses ‘desvios’ seriam justificados, por parte desse corpo dirigente, baseado na ideia de que, antes de garantir esses direitos, baseados na democracia liberal, era preciso garantir uma economia que pudesse propiciar as condições de manutenção dessa democracia. Daí a ideia de construção de um Estado forte, e este, de base totalitária:

O interessante a sublinhar no caso do contexto africano é que a construção de um Estado forte, de tendência totalitária, o grande Leviatã, parece ter constituído, com as independências, um objectivo de regimes políticos classificados como sendo de ‘direita’ ou de ‘esquerda’. A questão que se coloca ou se pode colocar é se, efectivamente, existe alguma concepção de Estado e de política por detrás destas práticas políticas ou se interesses particulares se têm sobreposto ao interesse geral. Ou ainda quais seriam os factores sociais e históricos constitutivos das formações sociais africanas que estariam na origem desses movimentos pendulares. (FURTADO, 1997, 1998, p.207).

Para as lideranças que hoje governam vários países formados num contexto de militarização, para os enfrentamentos pela independência dos seus países, à época, ter agora que lidar com movimentos reivindicatórios torna-se um desafio, uma vez que esses

movimentos sociais, em diversos países africanos, estão reivindicando direitos, a partir de uma concepção de democracia, seja ela ocidental (liberal) ou em outra perspectiva, mas que garanta condições mínimas para o desenvolvimento das sociedades africanas, com liberdade para suas lutas por direitos.

A questão que busca verificar o conhecimento que os estudantes têm sobre racismo no Brasil e/ou Ceará apresentou respostas bastante diferentes. Algumas respostas positivas foram “O racismo é muito verificado no Brasil também entre os povos Brasileiros como os da Ceará são vistos nas outras cidades, e tratadas com preconceitos como se eles não são brasileiros”¹²¹; ou essa análise mais geral na fala: “Brasil é um país racista infelizmente, a cada dia que passa morre mais gente nas favelas, o negro é sempre visto como ladrão. Nós somos julgados pela cor da pele e infelizmente isso é uma lástima”¹²², e também uma visão totalizante em “O Brasil é um país totalmente racista, um país com maioria negra, mas são menos frequentes nas instituições públicas/privadas e entre outras entidades como a política”¹²³; e ainda quem viu acontecer alguma violação com pessoas próximas em “Sei que pessoas negras têm passado por alguns preconceitos.”¹²⁴. Tivemos também respostas que podemos relacionar ao racismo quando a pergunta foi sobre violação de direitos com em “Sim. Primeiro quando as pessoas imitam de forma pejorativa o crioulo guineense quando falo. Segundo quando dizem que os africanos gostam de roupas coloridas. Associam o africano com palhaço”. Isso, na comunidade redencionista claro”¹²⁵. Ainda sobre a pergunta acima, verificamos também respostas negativas, ainda que em muito menor número (duas apenas) por desconhecimento de casos, o que pode demonstrar apenas falta de informação, como verificado nos seguintes relatos: “Até ao momento nunca vive ou presenciei a questão do racismo”¹²⁶ e também “Ainda não sei nada a respeito”¹²⁷. Consideramos igualmente que é normal que, dentre o grande número de estudantes migrantes que acessam a UNILAB semestralmente, alguns tenham pouca informação sobre a realidade da Universidade e do entorno desta.

Na abordagem sobre o racismo, ocorreu-nos uma possível nova interpretação, não em relação a sentir ou não o preconceito, mas a relacionar esse preconceito ao racismo, uma

¹²¹ Entrevistada 07, ingressante, guineense, sexo feminino, 27 anos, curso de Bacharelado em Humanidades.

¹²² Entrevistado 09, ingressante, angolano, sexo masculino, 27 anos, curso de Bacharelado em Humanidades.

¹²³ Entrevistado 06, ingressante, guineense, sexo masculino, 24 anos, curso de Química.

¹²⁴ Entrevistado 01, ingressante, angolano, sexo masculino, 23 anos, curso de Enfermagem.

¹²⁵ Entrevistada 25, representante, guineense, sexo feminino, 31 anos, curso de Pedagogia.

¹²⁶ Entrevistado 02, ingressante, angolano, sexo masculino, 24 anos, curso de Física.

¹²⁷ Entrevistado 04, ingressante, angolano, sexo masculino, 26 anos, curso de Química.

vez que boa parte não respondeu positivamente a ter sofrido racismo, mas sim quando falamos de violação de direitos, como visto acima. Uma possível interpretação é de que, esse histórico, conhecido, publicizado pelas mídias sociais e televisivas, que colocam o Brasil definitivamente como um país racista, ele não é assim vivenciado pelos estudantes migrantes em seus países, e quando esse processo acontece aqui, talvez não seja introjetado como racismo logo de início. Com isso queremos dizer que o racismo existe, é vivenciado, mas, em muitos casos, pode não ser elaborado como racismo pelos estudantes migrantes, ao analisarmos as respostas das entrevistas que aplicamos.

Aqui, temos todo o cuidado para não minimizar o problema, que por si só consiste num grande desafio para a sociedade brasileira, para analisarmos como sua elaboração, por parte das vítimas, pode ser diferente do que comumente vimos no país. Essa ideia que nos perpassa, da elaboração pelos sujeitos pesquisados, deve-se ao número pequeno de respostas positivas em relação ao racismo vivenciado. A questão que nos apresenta, a esta altura é: Realmente não foi vivenciado esse racismo, ou, como suspeitamos, ele não foi elaborado pelo sujeito como sendo racismo.

E aqui, podemos aferir que essa questão possa ter a ver com a classificação do racismo no Brasil, e com suas características peculiares, que, de forma velada, muitas vezes, tenta escapar do termo racista, que soa pesado, mas que ainda assim o exerce, como discutida por Nogueira (2006):

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

O autor acima, ao mostrar as diferenças do preconceito de marca e o de origem, sendo o *preconceito de marca* o praticado no Brasil, enquanto o *de origem*, o praticado nos EUA. É comum ouvirmos, enquanto servidor da UNILAB, que os estudantes migrantes são agrupados na terminologia “africanos”, como se fossem um só povo, e este povo sendo visto como atrasado, inferior.

É nos importante lembrar que, embora o preconceito “à brasileira” está para nós explícito, ele não impede que os preconceituosos, em muitas situações, estabeleçam relações

sociais com as vítimas, dificultando talvez que essa conclua como preconceito as atitudes, como nos lembra o autor:

Assim, no Brasil, a intensidade do preconceito varia em proporção direta aos traços negróides e tal preconceito não é incompatível com os mais fortes laços de amizade ou com manifestações incontestáveis de solidariedade e simpatia. Os traços negróides, especialmente numa pessoa por quem se tem amizade, simpatia ou deferência, causam pesar, do mesmo modo por que o causaria um “defeito” físico. (NOGUEIRA, 2006, p.296).

Essas relações, que podem incluir algum grau de cordialidade, e mais, de solidariedade, vai de encontro a ideia da mestiçagem, bem difundida no Brasil, e aqui em nosso caso particular, no Ceará, primeiro partindo de que vieram para cá poucos negros no processo de escravização e, em segundo, que os negros que ainda viviam foram aos poucos se integrando a sociedade cearense, e ainda mais, na imposta política de embranquecimento levada a cabo pelo Estado, que mascarou, através de documentos oficiais, a realidade de confronto, sofrimento e luta dessa população. É a apologia referida abaixo:

Igualmente importante é o reconhecimento de que no continente se desenvolveu, com diferentes denominações, uma apologia da mestiçagem, como a expressão democracia racial no nosso país, que configurou um imaginário sobre as relações sociais e raciais mantidas entre os diferentes grupos presentes nas sociedades latino-americanas caracterizadas pela cordialidade. Elimina-se, assim, o conflito, continuando a perpetuar estereótipos e preconceitos, pois, se seguirmos a lógica de que os diferentes grupos étnico-raciais desde o início do processo colonizador foram se integrando “cordialmente”, podemos pensar que as diferentes posições hierárquicas entre eles deve-se à capacidade e empenho dos indivíduos e/ou à inferioridade de determinados grupos. Essa ideia se disseminou no imaginário social contribuindo para que as sociedades não se reconhecessem como hierarquizadoras, discriminadoras e racistas (CANDAU; RUSSO, 2010, p. 159).

Essa integração, ocorrida forçosamente por sobrevivência numa sociedade em que não havia trabalho e nem política de inclusão para os negros recém-libertos, traz ainda hoje suas marcas, que se refletem no posicionamento da população local quando confrontada a este “outro”, e julgado por ela como inferior.

Uma vez que iniciamos a abordagem dessa outra integração, anterior, no histórico de formação do povo cearense, seguimos em nossa pesquisa para abordar a ideia de integração vista como uma possibilidade que pode ser positivada, como uma realidade de

trocas culturais, de costumes, de aprendizados compartilhados, vivenciados ou não pelos estudantes migrantes.

Questionados sobre se a UNILAB promove a integração entre os estudantes, ou ainda o que poderia ser feito pra isso, algumas das respostas que se seguiram foram “Superficialmente, sim.”¹²⁸, ou “A UNILAB promove manifestações culturais ou dá espaço para as mesma se realizarem. Mas isso não tem gerado integração entre as pessoas”¹²⁹; bem como “Mais rodas de conversa.”¹³⁰, e também “Um pouco, como a dança, as línguas crioulas”¹³¹, além dessa outra sugestão: “Bem no meu ponto de vista o que deveria ser feito para que haja maior integração dos estudantes brasileiros com estudantes internacionais eu penso que a UNILAB desse autonomia as associações dos estudantes de cada país realizar eventos culturais e sócio educativo em conjunto”¹³² e ainda esta que diz “Realização de mais debates entre todos os alunos dos países que compõem a UNILAB e aproximação entre eles, pois vejo que isso ainda está em falta. A maioria dos países realizam atividades de forma separada”¹³³.

Na resposta acima, podemos ver como uma crítica implícita a atuação da UNILAB frente às Associações de Estudantes. Essas associações tem tido papel relevante junto a Instituição, uma vez que é uma ponte entre os estudantes internacionais, associados ou não, e os diversos órgãos da UNILAB. É destas associações que a Universidade se serve, quando necessita de uma abordagem mais individual, em situações que os meios comuns de contato não oferecem resultado. Em nossa experiência enquanto servidor, foram muitas as reuniões com representantes destas associações, para abordarmos questões com estudantes internacionais, seja na mediação de conflitos entre estes, seja para algum apoio institucional em situações de vulnerabilidade.

Outras ideias que foram apontadas pelos estudantes foram: “Projectos de inclusão cultural.”¹³⁴ ou ainda na percepção inicial em “Nas recepções dos recém chegados durante uma semana.” E também através das atividades como dito em “Razoavelmente. Uma das marcas da intervenção e promoção é a realização da semana cultural e apoio às associações

¹²⁸ Entrevistado 14, representante, guineense, sexo masculino, 29 anos, curso de Agronomia.

¹²⁹ Entrevistado 15, representante, santomense, sexo masculino, 24 anos, curso de Administração Pública

¹³⁰ Entrevistado 08, ingressante, angolano, sexo masculino, 25 anos, curso de Bacharelado em Humanidades.

¹³¹ Entrevistado 17, representante, santomense, sexo masculino, 26 anos, curso de Administração Pública.

¹³² Entrevistado 09, ingressante, angolano, sexo masculino, 27 anos, curso de Bacharelado em Humanidades.

¹³³ Entrevistada 32, egressa, guineense, sexo feminino, 29 anos, curso de Enfermagem.

¹³⁴ Entrevistada 10, ingressante, angolana, sexo feminino, 22 anos,, curso de Química.

nas organizações das atividades com cunho promocional da cultura dos países parceiros.”¹³⁵, e também em “As vezes, a quarta cultural era um lugar de promoções das culturas mas nem sempre todas as culturas da UNILAB estão presentes.”¹³⁶. Também em sugestões de melhorias como dito em “Acho que sim, mas precisa fazer muito mais”¹³⁷, e em afirmações como essa: “Sim, a UNILAB tem feito um grande trabalho pra criar essa integração. Sempre com eventos pra promover essa integração, como o Festival das Culturas, é interessante. Mas ainda não chegamos lá.”¹³⁸.

Nossa análise preliminar das respostas acima mostram que os estudantes tem consciência do quem sido realizado pela UNILAB na busca de promover a integração (SAMBA, Quarta Cultural, Festival das Culturas, apoio às Associações de Estudantes na realização de suas atividades culturais etc. Boa parte desses estudantes, no entanto é bastante crítico a efetividade dessas ações, sejam por julgarem insuficientes, seja por perceberem pouca participação dos estudantes nas atividades. Percebemos que essas atividades são vistas como pontuais, em períodos determinados (chegada, semana universitária, festivais, etc) e que isso, na visão desses estudantes, precisava ser ampliado, para alcançar o objetivo de integração dos estudantes.

Em nossa participação como servidor, também pudemos perceber que em muitas dessas atividades, a participação dos estudantes migrantes é bastante superior aos estudantes brasileiros, o que acaba promovendo uma interação, nesses espaços, entre os estudantes dos PALOP, e pouca ou quase nenhuma entre estes e os estudantes brasileiros.

Buscando avaliar, sob a perspectiva dos estudantes quais suas ideias em relação ao que fazer pela integração as respostas forma bem promissoras como “Deve ter feito as mudanças não só pelos os estudantes internacionais mais sim pelos os estudantes brasileiros.”¹³⁹, ou “ Mas espaços de diálogo e partilha de experiência e vivências socioculturais”¹⁴⁰ “Atividades Acadêmicas (Desporto), Convívio social com todas as comunidades”¹⁴¹, e também Criar ambiente, ambiente de lazer e apoiar o setor do desporto lazer”¹⁴², ou então “Eventos culturais com misturas obrigatórias entre todos países da

¹³⁵ Entrevistada 21, representante, cabo-verdiano, sexo masculino, 24 anos, curso de Engenharia de Energias.

¹³⁶ Entrevistada 25, representante, guineense, sexo feminino, 31 anos, curso de Pedagogia.

¹³⁷ Entrevistada 26, representante, guineense, sexo feminino, 26 anos, curso de História.

¹³⁸ Entrevistada 16, representante, moçambicana, sexo feminino, 23 anos, curso de Administração Pública.

¹³⁹ Entrevistada 07, ingressante, guineense, sexo feminino, 27 anos, curso de Bacharelado em Humanidades.

¹⁴⁰ Entrevistado 34, egresso, angolano, sexo masculino, 32 anos, curso de Sociologia.

¹⁴¹ Entrevistado 16, representante, santomense, sexo masculino, 24 anos, curso de Administração Pública.

¹⁴² Entrevistado 08, representante, guineense, sexo masculino, 27 anos, curso de Matemática.

Lusofonia”¹⁴³ assim como na cultura como em “Mais atividades culturais e não só, por exemplo de trocas de experiências para que haja mais convivência”¹⁴⁴, assim como “Tem que ter muitos debates ligada sobre a cultura de cada país”¹⁴⁵ 17 e também “Campanha de conscientização e valorização das diversidades culturais”¹⁴⁶, e ainda “Criarem mais projetos como Uniculturas, vozes de África, outros espaços que permitem a troca de ideia sobre os nossos países, só nos conhecendo, podemos nos integrar melhor”¹⁴⁷, “Mais dignidade e tratamento igualitária e mais diálogos com os estudantes e docentes também”¹⁴⁸ “Terem mais conhecimento sobre os países africanos, para desconstruírem muitas das ideias que tem sobre nós”¹⁴⁹.

Seguindo com as entrevistas, passamos a perguntar aos estudantes se eles achavam que havia integração entre os países na UNILAB, e as respostas, em sua maior parte vieram todas com ressalvas, mostrando que há muito a ser feito no que tange a integração. Tivemos, dentre as repostas, tivemos avaliação de uma ação que visa a integração com o entrevistado dizendo que “ Não, porque a única via que há para o escamoteamento da integração é o samba e teoricamente, mas do ponto de vista prático não se efetiva”.¹⁵⁰; “Sim; porém de forma limitante.”¹⁵¹; e “Não. A integração acontece fora dos campus. Nas repúblicas, pelas ruas e nos espaços sociais.”¹⁵²); “Não responderia sim nem não, porém o que posso dizer é que precisamos trabalhar um pouco mais no quesito integração.”¹⁵³ “Não, pois existe muita divisão aqui na UNILAB. Nunca existiu integração no seu contexto.”¹⁵⁴ ; e “Integração por nomenclatura.”¹⁵⁵, além de

Acontece até certo ponto. Sinto que cada nacionalidade vive na sua bolha, e convive mais com os da sua nacionalidade. A integração acontece em espaços como sala de aula (nem sempre), no restaurante universitário, e nas atividades promovidas quer pela UNILAB como pela própria nacionalidade.¹⁵⁶.

¹⁴³ Entrevistado 33, egresso, moçambicano, sexo masculino, 27 anos, curso de Administração Pública.

¹⁴⁴ Entrevistada 10, ingressante, angolana, sexo feminino, 23 anos, do curso de Enfermagem.

¹⁴⁵ Entrevistado 29, representante, moçambicano, sexo masculino, 28 anos, curso de Administração Pública.

¹⁴⁶ Entrevistado 18, representante, guineense, 28 anos, curso de Agronomia.

¹⁴⁷ Entrevistada 26, representante, guineense, sexo feminino, 26 anos, curso de História.

¹⁴⁸ Entrevistada 12, ingressante, guineense, sexo masculino, 25 anos, curso de Letras-Língua Inglesa.

¹⁴⁹ Entrevistada 03, ingressante, guineense, sexo feminino, 27 anos, curso de Bacharelado em Humanidades.

¹⁵⁰ Entrevistado 23, representante, angolano, sexo masculino, 25 anos, curso de Bacharelado em Humanidades.

¹⁵¹ Entrevistado 14, representante, guineense, sexo masculino, 29 anos, curso de Agronomia.

¹⁵² Entrevistado 15, representante, santomense, sexo masculino, 24 anos, curso de Administração Pública.

¹⁵³ Entrevistado 17, representante, santomense, sexo masculino, 26 anos, curso de Administração Pública.

¹⁵⁴ Entrevistado 18, representante, guineense, sexo masculino, 28 anos, curso de Agronomia.

¹⁵⁵ Entrevistada 24, representante, guineense, sexo feminino, 31 anos, curso de Sociologia.

¹⁵⁶ Entrevistada 16, representante, moçambicana, sexo feminino, 23 anos, curso de Administração Pública.

As respostas acima demonstram que, para esses estudantes, a integração, ainda que possa ocorrer, está distante do ideal, dos objetivos da Universidade, e que há longo caminho a percorrer para que esta se efetive, e mesmo quando ocorre, são em espaços limitados e por tempo também limitado. Outros entrevistados também responderam criticamente a essa questão. Entre as respostas, tivemos “Acho que sim, mas entre poucos grupos”¹⁵⁷ ou:

De certa forma sim, porém, ainda precisa ser intensificada com algumas ações que poderiam ser desenvolvidas pela Universidade, como ações culturais, encontros acadêmicos, intercâmbio para os países parceiros e para isso a Universidade deverá criar condições e fortalecer cooperações com universidades dos países parceiros.”¹⁵⁸

O entrevistado aponta sugestões que vão desde a atuação política da UNILAB para com os países, e ações internas, como encontros culturais e acadêmicos, o que nos leva a analisar que os eventos promovidos pela UNILAB, e já citados nas entrevistas, são insuficientes para que se avance na proposta de integração entre os estudantes dos diversos países, como afirmado em :“Numa %, digo que acontece em 50%, a outra parte fica mais no projeto.”¹⁵⁹, além do reforço crítico em, “Não como esperado.”¹⁶⁰.

Já entre aqueles que acreditam que a integração ocorre, as respostas foram “Acontece sim, através de troca de várias experiências, na cultura, língua e etc”¹⁶¹; “Sim. De corre mediante a socialização e troca de saberes, muitos estudantes moram com pessoas de países diferentes.”¹⁶². Considerando estes últimos, que responderam positivamente, podemos entender como as experiências individuais podem lançar uma perspectiva diferente sobre a mesma questão, uma vez que, para a resposta afirmando como positiva que os estudantes moram com outros de países diferentes, temos a afirmativa de que “as nacionalidades convivem dentro de suas bolhas”, como uma crítica a esse fato, onde pessoas de mesma nacionalidade se juntam para atividades, para almoçar no restaurante universitário, por exemplo.

Observamos, pelas respostas acima e outras muito próximas dos demais entrevistados, que a troca de experiências entre brasileiros e migrantes é vista como essencial para que uma integração seja possível. Assim, quando culturas diferentes entram em contato, conhecer “o outro”, através das trocas, é um caminho para que possa haver alguma integração.

¹⁵⁷ Entrevistado 08, representante, guineense, sexo masculino, 27 anos, curso de Matemática.

¹⁵⁸ Entrevistada 21, representante, cabo-verdiano, sexo masculino, 24 anos, curso de Engenharia de Energias.

¹⁵⁹ Entrevistada 26, representante, guineense, sexo feminino, 26 anos, curso de História.

¹⁶⁰ Entrevistado 27, representante, guineense, sexo masculino, 29 anos, curso de Administração Pública.

¹⁶¹ Entrevistado 29, representante, moçambicano, sexo masculino, 28 anos, curso de Administração Pública.

¹⁶² Entrevistado 22, representante, angolano, sexo masculino, 29 anos, curso de Bacharelado em Humanidades.

Para tanto, é necessário que haja, para além do desejo de trocar, um mínimo conhecimento desse outro.

Essa “integração” não é um termo de significado já que advém de outros termos e assim, sendo uma derivação, causa ainda divergências nos estudiosos. Aqui, encontramos em Sayad (1994), uma definição que nos parece mais apropriada, já que nos permite ver aquele que está integrado como quem adquiriu parcialmente a cultura local, sem, no entanto, abriu mão da sua própria, ou não ao menos totalmente:

Na falta de um termo melhor ou mais adequado, a palavra “integração” encontra um ressurgimento a seu favor, e entre os argumentos que contribuem para a sua reabilitação, gostamos de distingui-la da palavra “assimilação”, a integração pressupõe a integridade da pessoa que se fundiu, mas não se dissolveu no grupo, ao passo que a assimilação equivale, podemos dizer, à negação e ao desaparecimento dessa integridade. (SAYAD, 1994, p. 12).

Em nossa experiência enquanto avaliador de candidatos(as) à tutoria do PAIE verificamos que na pergunta sobre a moradia comunitária, em sua maioria as repostas eram de que “compartilhavam a moradia com colegas de mesma nacionalidade”, o que pode corroborar com a ideia de “bolhas”, citada pelo entrevistado. Mas cabe analisar também que, torna-se mais fácil enfrentar a distancia da família quando o grupo está reunido com “seus iguais”, compartilhando dos mesmos costumes, valores, cultura.

Procuramos também saber desses estudantes sobre o papel de cada um deles e também o da Universidade na promoção da integração. As respostas foram muitas e com bastantes sugestões, tais como “A volta das atividades desportiva.”¹⁶³; “Criarem mais projetos como Uniculturas, vozes de África, outros espaços que permitem a troca de ideia sobre os nossos países, só nos conhecendo, podemos nos integrar melhor.”¹⁶⁴, ou também “Terem mais conhecimento sobre os países africanos, para desconstruírem muitas das ideias que tem sobre nós.”¹⁶⁵ E complementar a essa ideia “O estudo de línguas nativas de países africanos como disciplinas optativas em todos os cursos da UNILAB.”¹⁶⁶ E também “Mais debates, mas não separados. Falar de Moçambique e só estar moçambicanos na mesa deve ser mudado, vamos trazer todas nacionalidades pra mesa e criar um debate onde todos expõem seus pontos de vista sobre Moçambique.”¹⁶⁷, e complementando a ideia anterior temos a “Realização de mais

¹⁶³ Entrevistada 25, representante, guineense, sexo feminino, 31 anos, curso de Pedagogia.

¹⁶⁴ Entrevistada 26, representante, guineense, sexo feminino, 26 anos, curso de História.

¹⁶⁵ Entrevistada 03, ingressante, angolana, sexo feminino, 27, anos, curso de Bacharelado em Humanidades.

¹⁶⁶ Entrevistado 11, ingressante, angolano, sexo masculino, 24, anos, curso de Química.

¹⁶⁷ Entrevistada 16, representante, moçambicana, sexo feminino, 23 anos, curso de Administração Pública.

debates entre todos os alunos dos países que compõem a UNILAB e aproximação entre eles, pois vejo que isso ainda está em falta. A maioria dos países realizam atividades de forma separada, voltados à cultura.”¹⁶⁸ Assim como em “É promover as atividades culturais, isso permite uma integração dos estudantes”¹⁶⁹, ou “Tem que ter muitos debates ligada sobre a cultura de cada país.”¹⁷⁰, além de “Promover atividades em comunhão, diálogos frequentes. União entre associações internacionais e coletivos existentes dentro da Universidade.”¹⁷¹, e também de “Precisamos nos mobilizar a fim de nos acolhermos mais. Principalmente quando um está doente, não importa sua nacionalidade .”¹⁷², assim como “Eu acho que a integração é uma questão individual, a universidade pode ate promover a integração..., mas cabe cada estudante aceitar essa integração.” ¹⁷³ e investir no lazer como na fala: “Criar ambiente, ambiente de lazer e apoiar o setor do desporto lazer”¹⁷⁴.

As respostas sobre as ações de cada um em prol da integração mostraram que há uma valorização dos projetos voltados principalmente às questões culturais e desportivas, e também que os debates sobre os países devem ter interação de países diferentes, a fim de conhecimento da cultura do outro. Também há um entendimento que a solidariedade entre estudantes de diferentes países é uma porta para promover a integração entre estes.

Uma vez perguntado sobre as trocas culturais, e pensando na ideia de identidade, como um processo dinâmico, em constante movimento (HALL, 2009), fizemos a seguinte pergunta: “Você acha que, ao conhecer a cultura brasileira, através da UNILAB, você vai manter totalmente seus costumes ou incorporar costumes brasileiros? Por quê?”.

O objetivo da pergunta acima foi analisar como que o estudante migrante ingressante via a ideia de mistura de culturas, e qual sua perspectiva inicial, quando do encontro entre culturas, e formação/afirmação de identidades. As respostas que obtivemos, ainda que variadas, mostram que boa parte deseja manter sua cultura, ainda que possa aprender com a outra, e ainda que possa incorporar parte da cultura local, com seus costumes.

A resposta mais comum, de maneira geral entre os ingressantes pode ser sintetizada assim: “Acho que vou manter os meus costumes mais não totalmente porque mesmo sem querer acabamos por levar sempre um pouco do outro e deixando também um

¹⁶⁸ Entrevistada 32, egresso, guineense, sexo feminino, 29 anos, curso de Enfermagem.

¹⁶⁹ Entrevistado 35, ingressante, guineense, sexo masculino, 24 anos, curso de Química.

¹⁷⁰ Entrevistado 29, representante, moçambicano, sexo masculino, 28 anos, curso de Engenharia de Energias.

¹⁷¹ Entrevistado 09, representante, cabo-verdiano, sexo masculino, 24 anos, curso de Engenharia de Energias.

¹⁷² Entrevistado 22, representante, angolano, sexo masculino, 29 anos, curso de Bacharelado em Humanidades.

¹⁷³ Entrevistada 24, representante, guineense, sexo feminino, 31 anos, curso de Sociologia.

¹⁷⁴ Entrevistado 08, representante, guineense, sexo masculino, 27 anos, curso de Matemática.

pouco de nós.”¹⁷⁵, enquanto que para quem já está há mais tempo as respostas foram mais parecidas com “Não mudei totalmente, mas, com certeza houve algumas incorporações como mudança de hábitos gastronômicos, língua/sotaque, influência musical etc...”¹⁷⁶, ou ainda “Eu incorporei um pouco de cada, na verdade seria difícil para mim, 7 anos num espaço com cultura, hábitos, costume e tradição diferentes da minha, não podia por mais que eu tente, o Brasil tornou-se meu segundo país.”¹⁷⁷, bem como “difícil entrar numa realidade e não incorporar algo daquela realidade, como já dizia o Stuart Hall, a identidade não é fixa, ela muda a medida que conhecem novos lugares e novas realidades, cada lugar nos acrescenta novas coisas, portanto, nos meus 4 (quatro) anos aqui no Brasil, incorporei novas coisas, novos hábitos sim.”¹⁷⁸, fala essa que fica bem compreendida também em outro entrevistado que diz:

Ao chegar cá, me vi numa situação de estudar e conhecer sobre meu próprio país. Depois de passar por essa fase, incorporei alguns costumes brasileiros, mas não mudei completamente. Eu tive uma troca muito grande com os meus colegas durante a minha formação, fiquei com um pouquinho dos costumes de cada um que cruzou o meu caminho e eles com o meu costume. É muito gratificante quando vejo meus amigos tentarem falar um pouco de Changana (língua tradicional) porque eu ensinei.¹⁷⁹

Também, corroborando com essa ideia, de “levar um pouco do outro”, foi assim respondido que “Vou manter minha cultura a 50% e Aprender pelo menos 50% da cultura brasileira”¹⁸⁰ e também “Incorporei costumes e tradições... exemplo culinária, língua”¹⁸¹, e numa reposta próxima a anterior foi dito que “Não vou manter, mas sim vou tentar me encaixar as duas no sentido de integridade entre elas”¹⁸².

A próxima questão apresentada aos entrevistados foi: Sem em relação aos costumes, tradições, culturas dos países, os estudantes mantiveram as suas, incorporaram ou mudaram totalmente após a vinda para a UNILAB?

As respostas variaram bastante entre o sim, o parcialmente e algumas negativas. Entre aqueles que entendem que houve incorporação parcial temos “Incorporei algumas

¹⁷⁵ Entrevistada 10, ingressante, angolana, sexo feminino, 22 anos, curso de Química.

¹⁷⁶ Entrevistado 09, representante, cabo-verdiano, sexo masculino, curso de Engenharia de Energias.

¹⁷⁷ Entrevistada 25, representante, guineense, sexo feminino, guineense, 31 anos, curso de Pedagogia.

¹⁷⁸ Entrevistada 26, representante, guineense, sexo feminino, 26 anos, curso de História.

¹⁷⁹ Entrevistado 28, representante, moçambicana, sexo feminino, 23 anos, curso de Administração Pública.

¹⁸⁰ Entrevistado 11, angolano, ingressante, sexo masculino, 24 anos, curso de Química..

¹⁸¹ Entrevistado 35, egresso, cabo-verdiano, sexo masculino, 29 anos, curso de Administração Pública.

¹⁸² Entrevistado 14, ingressante, guineense, sexo masculino, 25 anos, curso de Química.

tradições”¹⁸³ e “Não mudei, porém incorporei um pouco dos costumes não apenas brasileiras como também dos demais países parceiros. Como no caso da alimentação, o sotaque. etc.”¹⁸⁴ (Permaneço fiel as minha origem, mas adotei algumas práticas da cultura brasileira. Isso com relação aos novos gostos com relação à música, culinária(já não vivo sem o cuscuz), .”¹⁸⁵; e ainda “Não mudei totalmente, mas, com certeza houve algumas incorporações como mudança de hábitos gastronômicos, língua/sotaque, influência musical etc.”¹⁸⁶; ou “Incorporei sim alguns costumes brasileiros”¹⁸⁷, e também “Houve um pouco de mudanças com relação aos hábitos alimentares e vestuários”¹⁸⁸ ao contrário de quem afirma “Permaneço igual, contudo reconheço que incorporei alguns costumes brasileira.”¹⁸⁹ ou ainda “Alguns momentos houve mudanças principalmente em se adaptar comida daqui, algumas mudanças na forma de falar, mas não chega a ser a aquela mudança total.”¹⁹⁰, bem como “Eu continuo o mesmo apesar de ter sofrido alguma influência linguística por conta da convivência com os outros pares dos espaços formais e não formais da universidade”¹⁹¹.

Tivemos também uma análise mais temporal, dado o longo período de estadia no Brasil, assim afirmado em “Eu incorporei um pouco de cada, na verdade seria difícil para mim, 7 anos num espaço com cultura, hábitos, costume e tradição diferentes da minha, não podia por mais que eu tente, o Brasil tornou-se meu segundo país.”¹⁹², e para além destes , uma leitura mais acadêmica:

Difícil entrar numa realidade e não incorporar algo daquela realidade, como já dizia o Stuart Hall, a identidade não é fixa, ela muda a medida que conhecemos novos lugares e novas realidades, cada lugar nos acrescenta novas coisas, portanto, nos meus 4 anos aqui no Brasil, incorporei novas coisas, novos hábitos sim.¹⁹³

As respostas que apontam terem esses estudantes incorporado parcialmente os costumes e tradições brasileiras, e ainda de outros países, mostram também uma preocupação nítida dos entrevistados em afirmar sua identidade, mesmo considerando essa incorporação, o

¹⁸³ Entrevistado 19, representante, guineense, sexo masculino, 28 anos, curso de Sociologia.

¹⁸⁴ Entrevistado 29, representante, santomense, sexo masculino, 25 anos, curso de Administração Pública.

¹⁸⁵ Entrevistado 15, representante, santomense, sexo masculino, 24 anos, curso de Administração Pública.

¹⁸⁶ Entrevistada 21, representante, cabo-verdiano, sexo masculino, 24 anos, curso de Engenharia de Energias.

¹⁸⁷ Entrevistado 33, egresso, moçambicano, sexo masculino, 27 anos, curso de Administração Pública.

¹⁸⁸ Entrevistada 32, egresso, guineense, sexo feminino, 29 anos, curso de Enfermagem.

¹⁸⁹ Entrevistado 27, representante, guineense, sexo masculino, 29 anos, curso de Administração Pública.

¹⁹⁰ Entrevistado 29, representante, moçambicano, sexo masculino, 28 anos, curso de Administração Pública

¹⁹¹ Entrevistado 17, egresso, angolano, sexo masculino, 29 anos, curso de Sociologia.

¹⁹² Entrevistado 25, representante, guineense, sexo feminino, 31 anos, curso de Pedagogia.

¹⁹³ Entrevistada 26, representante, guineense, sexo feminino, 26 anos, curso de História.

que pode demonstrar o quanto a identidade é valiosa para o indivíduo, para sua afirmação enquanto sujeito coletivo também, fruto da sua formação, sua história de vida e os valores da sociedade em que viveu anteriormente.

Corroborando com as afirmações acima, podemos observar essa mesma preocupação naqueles que responderam negativamente à incorporação de costumes e tradições de outros países. Tivemos, entre outras, respostas como “Acredito que sobre minha pessoa não mudou muito nessa questão... permaneço igual...”¹⁹⁴ e assim como “Eu não mudei nada, somos um povo que preserva a cultura e tradição mesmo na diáspora”¹⁹⁵ e também em “Em relação a esse ponto, com certeza há uma ruptura em termos de alimentação que no meu país se faz e aqui não. Quanto às tradições permaneço o mesmo.”¹⁹⁶ e por fim “Ainda preservo a minha identidade; também vivo a boa realidade brasileira e dos demais países que compõem a UNILAB.”¹⁹⁷ ao passo que “Me adaptei um pouco a do Brasil, mas jamais vou mudar da minha.”¹⁹⁸

Essas últimas respostas nos mostraram novamente a preocupação com a identidade, como algo estável e definidora do seu eu, ainda que nós consideramos, pelos aspectos discutidos anteriormente, que sim, a identidade é um processo em mudança. As respostas acima nos mostraram que parte dos estudantes ingressantes estão abertos às possibilidades de trocas, quando do encontro entre culturas diferentes, entendendo que isso não significa perder sua própria cultura e a importância desta na sua formação identitária, vendo assim de maneira positiva esse intercâmbio, como acréscimo de conhecimento e crescimento pessoal.

Entre aqueles que responderam que manterão sua cultura temos “Sim, porque acho que quando no deparamos com novas culturas, devemos procurar entendê-las e respeitá-las, e não para esquecer aquilo que é nossa raiz cultural.”¹⁹⁹. Ainda aqueles que acreditam que “Não vou incorporar costumes brasileiros porque eu amo o que sou, de onde eu sou, que é africano de raiz.”²⁰⁰, bem como “Sim, vou manter os meus costumes não incorporar costumes brasileiros porque nem sempre tudo que eles fazem chama meu atenção, não porque

¹⁹⁴ Entrevistada 04, representante, santomense, sexo masculino, 26 anos, curso de História.

¹⁹⁵ Entrevistada 24, representante, guineense, sexo feminino, 31 anos, curso de Sociologia.

¹⁹⁶ Entrevistado 22, representante, angolano, sexo masculino, 29 anos, curso de Bacharelado em Humanidades.

¹⁹⁷ Entrevistado 14, representante, guineense, sexo masculino, 29 anos, curso de Agronomia.

¹⁹⁸ Entrevistada 06, representante, guineense, sexo masculino, 28 anos, curso de Agronomia.

¹⁹⁹ Entrevistado 04, ingressante, angolano, sexo masculino, 26 anos, curso de Química.

²⁰⁰ Entrevistado 09, ingressante, angolano, sexo masculino, 27 anos, curso de Bacharelado em Humanidades.

estou contra desde já que tem a lei que protege e defende todos, quem sou eu para estar contra ou julgar alguém.”²⁰¹, mostrando a preocupação de manter seus costumes.

A questão de manter sua identidade, que aqui consideramos como parte desse processo de formação, a cultura, como algo que é próprio de um país, de uma tribo, ou etnia, é um aspecto que demanda, da Sociologia (área essa das ciências que optamos por usar em nossa análise, dada nossa formação), novos e constantes estudos, uma vez que a sociedade está em constante processo de transformação. Para esse trabalho, nos apoiamos em Hall(2009), que assim a analisa:

Assim, em vez de falar de identidade como uma coisa acabada, deveríamos falar de *identificação*, e vê-la como um processo em andamento. A identidade surge não tanto da plenitude da identidade que já está dentro de nós como indivíduos, mas de *uma falta* de inteireza que é “preenchida” a partir de nosso *exterior*, pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos por *outros*. Psicanaliticamente, nós continuamos buscando a “identidade” e construindo biografias que tecem as diferentes partes de nossos eus divididos numa unidade porque procuramos recapturar esse prazer fantasioso da plenitude. (HALL, 2009, p.39)

Aqui mais uma vez nos vemos num processo complexo ao discutir a integração, uma vez que ela pressupõe culturas diferentes, identidades diferentes e, no entanto, o processo identitário, como afirmado acima por Hall (2005), é um processo em andamento. E é nessa ideia de identidade `plena`, citada pelo autor, mas que na prática é inexistente, que a análise começa por ser feita, mas que, ao avançarmos na análise, vimos que ela é constantemente transformada. Levar um pouco do outro, deixar um pouco de si, durante esse processo de convivência, que aqui analisamos através da ideia de integração, envolve essa mudança constante de “um” e do “outro”: ambos se transformam, tentando manter uma base identitária, para que se possa reconhecer.

Uma possibilidade por nós analisada é que os estudantes migrantes ingressantes tem certo receio de que, ao incorporar novos costumes, de outra cultura, possam perder parte da sua própria e assim, de sua afirmação identitária. Seria o medo do “outro”, como preponderante na sua identidade? Ou ainda, que ao incorporar parte da cultura do outro, já não se reconheça, ou seja, reconhecido como legítimo em sua terra natal?

Quando analisamos as respostas sobre essa questão, trazidas pelos demais grupos (representantes e egressos), curiosamente percebemos que não há muita diferença daqueles que estão ingressando quanto a ideia de não perder sua identidade. No entanto, como analisamos anteriormente, é uma afirmação permeada por uma negação, uma vez que foi

²⁰¹ Entrevistada 07, ingressante, guineense, sexo feminino, 27 anos, curso de Bacharelado em Humanidades.

comum dizer que não perdeu os costumes, a identidade, mas incorporou outros. São falas que procuram minimizar, dentro do aspecto identitário, as incorporações vindas de outras culturas. Não as negam, mas reforçam que isso não mudou ou mudou pouco as identidades.

Podemos corroborar, ao analisar as entrevistas, com a definição do autor, uma vez que foi nos bastante evidenciado a preocupação de não assimilar a cultura em prol da sua própria, pelos estudantes migrantes, entendendo como positivo a ideia da integração, entendendo essa como algo que não o afastasse da sua identidade, da sua própria cultura.

Observamos que os estudantes migrantes possuem, em sua maioria, esse mínimo de conhecimento do outro, seja através de suas buscas pessoais (internet, amigos, redes sociais), seja através das informações oficiais passadas estes durante o processo de seleção para entrada na UNILAB.

Aqui, caberia perguntar se o estudante brasileiro, e os moradores locais do entorno da Universidade tem esse mesmo desejo, de conhecer esse “outro” e com ele se relacionar.

Nossa opção pelas entrevistas, dentro da metodologia da História Oral, procurou o caminho de apresentar, nesta pesquisa, “a verdade” ou a interpretação da realidade, do ponto de vista do sujeito pesquisado. Reconhecendo as articulações entre objetividade e subjetividade que envolvem o diálogo com fontes orais, onde interpretar e dialogar com o narrado pelo entrevistado é mais importante que buscar suposta “verdade absoluta” ou neutra:

Portanto, se tivermos compromisso com a “verdade”, como conseguiremos que nossas fontes nos dêem sua versão daquilo que realmente acreditam ser verdadeiro? Não conseguiremos nunca talvez. Devemos, não obstante, fazer um esforço para criar um ambiente em que as pessoas tenham condições de estabelecer os próprios limites e tomar as próprias decisões a respeito. Temos um interesse não apenas ético, mas também profissional nesse processo. (PORTELLI, 1997, p. 20).

Partimos dessa perspectiva, da interpretação das narrações apresentadas pelos entrevistados, como sugere Portelli, não como uma busca de uma verdade incontestável que move a pesquisa, e sim, “as verdades” ou suas interpretações, pois essas são permeadas pela subjetividade de cada um - é que vamos aqui tentando traçar esse panorama complexo das visões e experiências de vida dos estudantes migrantes, em seu movimento diaspórico, em sua passagem pela UNILAB.

Ainda sobre as afirmações relatadas nas respostas, não nos esquecemos de que a fala do entrevistado também contém muito da sua subjetividade, o que inclui sua interpretação

dos fatos, e ainda o tempo de maturação para análise destes. Assim sendo, e novamente nos servindo de Portelli, corroboramos com o autor quando dito em:

Acredito que devemos nos esquecer do mito de obter as informações totalmente completas, ou de esgotarmos nosso assunto com os entrevistados. Sabemos que ninguém consegue todas as informações a nosso respeito, portanto, por que o faríamos com eles? Invariavelmente conseguiremos um fragmento daquilo que sabem, um fragmento daquilo que são. (PORTELLI, 1997, p. 46).

Respeitar não somente a análise dos fatos relatados pelos entrevistados, mas aceitar também sua elaboração destes fatos, ou ainda sua opinião, que pode ser bastante divergente dentro do grupo pesquisado, constitui para nós não um problema, mas uma visão mais abrangente, que nos assegura fugir da ideia de representação política de um grupo, com um discurso uniforme sobre sua realidade enquanto coletivo, quando sua individualidade pode mostrar visões bastante distantes dessa uniformidade.

Compreendemos também que as trajetórias pessoais, e mesmo as coletivas, podem trazer, a partir da história de vida de cada um, diferentes formas de enfrentar e elaborar os problemas ou desafios que se apresentam nessa trajetória. E assim sendo, ainda que os entrevistados, quando analisados dentro de um conjunto segmentado, apresentam respostas, avaliações, e subjetividades que permitem uma aproximação para efeito analítico, essas subjetividades nos remetem sempre às individualidades, ainda que na relação com os grupos ou nas relações como grupo. Queremos assim dizer que, mesmo como representação, ainda é preciso um olhar mais aprofundado sobre o sujeito e sua produção enquanto ser.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa pesquisa, realizada com os estudantes migrantes dos países africanos dos PALOP, que vieram à UNILAB para fazer sua graduação, através de uma política de cooperação entre o Brasil e esses países, buscou analisar, sob a perspectiva desses estudantes, quais os fatores que concorrem ou não para a integração desses estudantes, seja no espaço acadêmico da Universidade, seja nas cidades onde estão alocados, no Maciço de Baturité, região do Estado do Ceará onde esta localizada a UNILAB.

Iniciamos nossa pesquisa fazendo um apanhado geral sobre as condições do ensino superior nos cinco países africanos dos PALOP, o que nos mostrou a grande dificuldade encontrada por estes países em superar os déficits educacionais em todos os níveis de ensino, primeiro por conta da herança deixada pelo período colonial, onde o colonizador, comum aos cinco países, Portugal, não investia na educação, nem mesmo a primária e o pouco que fazia nessa área era voltado para uma educação para o trabalho, ou seja, uma educação que pudesse garantir uma mão-de-obra para os projetos coloniais da metrópole, em detrimento de uma população em sua maioria sem acesso a educação. Com as independências dos países, feitas por lideranças que cursaram o ensino superior fora do país, e tinham a compreensão da importância da educação mesmo para o processo de libertação em relação à colônia, houve um investimento maior na educação primária principalmente, mas também nos demais níveis, e percebemos na nossa pesquisa significativos avanços, ainda que a educação superior pública e gratuita não existiu por muito tempo nesses países recém libertos.

Aliado a questão da herança colonial, a pesquisa nos mostrou um entrave bastante forte para o avanço da educação superior nos países, que foram as guerras civis que se seguiram as independências e mesmo depois de algum tempo de estabilidade, golpes de Estado trouxeram novas instabilidade, principalmente nos países de Angola e Guiné-Bissau, o que impediu a consolidação dos avanços realizados e ainda mais, novos avanços.

Nossa pesquisa, em se tratando dessa análise da educação no ensino superior nos PALOP constatou que segue sendo um grande desafio avançar na educação superior nesses países, que para além das instabilidades, viram os recursos internacionais diminuírem em relação à cooperação. Não à toa, por esse quadro representado, nossa pesquisa mostra que a maioria dos estudantes que se deslocam desses países para a UNILAB, o fazem pela falta ou dificuldade de acesso ao ensino superior em seus países de origem. Considerando que a UNILAB, através da chamada Cooperação Solidária, abre as portas para esses estudantes,

através de um processo de seleção simplificado (que até 2019 constava apenas de redação e análise de currículo), e sendo aqui a língua falada o português ainda que com sua variação, constatamos que essas condições facilitam a eleição do Brasil e da UNILAB como ideal para realização da graduação.

Constatamos também que, sendo a UNILAB uma Universidade já com mais de 10 (dez) anos de existência, o grande número de migrantes que aqui estão, dos diversos países, acaba por criar uma comunidade de países africanos na UNILAB, com muita cultura comum, ainda que de países diferentes, e que facilita a comunicação, a vivência dos costumes e a própria manutenção da identidade, que abordaremos mais ao final. Além disso, o estudante migrante conta, aqui na UNILAB, com apoio para sua estadia acadêmica, através dos programas de auxílio oferecidos, principalmente aqueles dentro das atribuições da PROPAE, mas também, na sequência dos seus estudos, por bolsas relativas a subprojetos de cursos inseridos em programas como Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) e o Programa Residência Pedagógica (PRP).

Consideramos então que o apoio financeiro oferecido pela Universidade é um aspecto importante para que os estudantes optem por escolher a UNILAB para realizar sua graduação, aliado a questão do português aqui falado, ainda que com alguma variação linguística (português do Brasil aqui, enquanto nos PALOP se fala mais português de mais próximo de Portugal), e também considerando que as línguas das diversas etnias seguem sendo utilizadas aqui na comunicação entre estudantes migrantes do mesmo país.

Ao analisarmos as políticas estudantis de permanência dos estudantes migrantes na UNILAB, percebemos também que os recursos que são destinados para essas políticas, que abrangem não só os estudantes migrantes, mas todo estudante em condição de vulnerabilidade social são cada vez mais escassos, já que não tem sido aumentado os valores ao longo do tempo, ainda que o número de estudantes que acessam a UNILAB tenham crescido anualmente. Isso coloca a gestão da Universidade numa situação desafiadora para conseguir equilibrar o orçamento com a demanda, fazendo com que muitos estudantes, e aqui falamos dos brasileiros, que acessar o ensino superior com apoio dessas políticas, não o conseguem por falta de recursos. É cada vez mais difícil agregar novos estudantes aos programas de auxílio estudantil, para além de ocupar as vagas de quem deixa o programa ao término do curso ou por outras regras, como repetências e/ou faltas ou ainda por não estarem regulares do ponto de vista da legislação migratória, ainda que este último quadro seja bem pequeno.

Consideramos que se faz necessário, cada vez mais, buscar outras formas de financiamento para as políticas estudantis, que possam ser mais inclusivas, considerando o caráter da UNILAB, que é internacional, de integração e de interiorização. Este último, inclusive, já demanda outra orientação na busca de financiamento, já que, sendo uma universidade voltada para a interiorização, encontra um quadro de realidade socioeconômica bastante difícil, e em desvantagem se comparado às universidades que ficam na capital do Estado.

Para que a pesquisa pudesse trazer as respostas a que nos propomos descobrir, três aspectos se mostraram necessários na interpretação das respostas e das situações narradas pelos sujeitos pesquisados.

Um primeiro aspecto foi perceber qual a ideia que os estudantes tinham, independente do grupo, sobre o racismo, desde as informações que possuíam ao chegar (ou a falta delas), até a experiência vivenciada na UNILAB, e posteriormente a graduação. Esse aspecto pareceu-nos necessário dado que o Estado do Ceará, historicamente, tem no seu processo de formação social, o que os historiadores apontam como a tentativa oficial de embranquecimento da população, o que significa dizer, apagamento da contribuição da população negra no seu histórico de formação. Ora, se os estudantes africanos que aqui chegam, vindos dos PALOP são da raça negra (ainda que entendamos isso como uma construção social), de partida entendemos que esse aspecto seria uma das questões analisadas ao tratarmos da integração.

Ao analisarmos as entrevistas, uma questão se apresentou, ainda que em contornos não muito definidos, mas que nos levou a questionamentos necessários: os estudantes que aqui chegam não vivenciaram, de igual forma, em seus países, a questão do racismo como esta é vivenciada no Brasil. Ainda que saibamos que há outras formas de racismo, como nas relações coloniais de poder entre as nações, a população dos países africanos nos PALOP não vivenciam o que no Brasil é visível: preconceito e discriminação contra os negros, e que tem o componente ainda do “racismo de marca” (NOGUEIRA, 2006), ou seja, quanto mais forte for a tonalidade da cor negra, maior o racismo. Essa questão trouxe-nos a pergunta, após análise das entrevistas, de como os estudantes migrantes, que aqui sofreram com o racismo, elaboraram para si mesmos essa situação.

Em nosso entender, ao analisar as respostas sobre essa questão, ela apareceu pouco, a considerar o grupo pesquisado. Então nosso olhar procurou atentar, ainda mais, para as respostas sobre violação de direitos, e pudemos perceber que essas violações,

apontadas pelos estudantes, em muitos casos aconteceram por conta do racismo, ainda que não tenha sido assim explicitadas pelos entrevistados. Isso nos leva a uma conclusão inicial, que necessitará aprofundamento, de que a elaboração do racismo, para boa parte dos estudantes migrantes de nossa pesquisa, pode ser diferente da elaboração de um brasileiro que sofre com o racismo, e isso porque este último já vive esse tipo de racismo na sociedade, enquanto que o estudante migrante só passa a elaborar os componentes do racismo a partir de sua vinda para a UNILAB.

Nossa hipótese nos leva a sugerir que se possa analisar, em pesquisas futuras, esse elemento, para que possamos aprofundar o debate sobre o racismo e também sobre as relações deste com os processos identitários.

Um segundo aspecto de nossa análise versou sobre o conhecimento da temática dos direitos humanos, bem como a visão dos estudantes migrantes, a partir de sua vivência na UNILAB, da violação desses direitos, nos permitiu fazer um cruzamento entre direitos humanos e preconceito racial, quando observamos, nas entrevistas realizadas, que muitos casos apontados como violação de direitos, que para muitos pesquisados é uma ideia de bastante amplitude, pode ter ocorrido preconceito racial contra esses estudantes, ainda que os mesmos não tenham relatado esse componente, o que nos levou novamente a questão da elaboração do racismo para os estudantes migrantes.

E novamente analisamos que, para os dois países dos PALOP que tem o maior contingente de estudantes na UNILAB, ou seja, Angola e Guiné-Bissau, as violações de direitos humanos, notadamente contra a liberdade de expressão daqueles que se manifestam por melhorias na educação e na economia, entre outros aspectos, acaba também por constituir mais um motivo para que os jovens queiram sair do país para fazer sua graduação, somando-se a isso a dificuldade de acesso ao ensino superior e a instabilidade política que também traz prejuízos econômicos ao setor da educação, uma vez que acaba por descontinuar as políticas e os planejamentos em busca de melhorar esse aspecto.

As violações de direitos, sejam elas aqui ou acolá, mostrou que traz prejuízos aos estudantes de várias formas. Aqui, do ponto de vista psíquico, dificultando as relações sociais saudáveis, baseadas na solidariedade e crescimento coletivo através das trocas culturais entre os países. Já nos países dos PALOP citados, principalmente, forçando a saída de jovens para outros destinos, em busca da sua formação superior e também prorrogando a volta desses, que, por percebem a pouca oferta de ensino de pós-graduação, cada vez mais retardam esse retorno, para poderem avançar ainda mais nos estudos aqui no Brasil, como demonstrado

pelas entrevistas com os egressos, onde o total do grupo pesquisado permaneceu no Brasil após a graduação, para seguir avançando na sua formação.

O terceiro aspecto que consideramos nessa pesquisa é a relação integração e identidade, onde podemos perceber que a primeira existe em certo nível, como apontaram os pesquisados, mas não na forma desejada, seja pela existência das bolhas dentro do espaço acadêmico, que nas citações aparecem como a ideia de que um determinado grupo fala para este mesmo grupo, seja pela facilidade entre o próprio grupo, mas também pelo entendimento de que outros grupos não tenham interesse na temática, achando-a específica demais. Isso pode ser visto como as discussões sobre determinadas situações referentes a um país não interessarem a nacionais de outros países, e então não há uma troca maior do ponto de vista do conhecimento e da cultura, entre migrantes de países diferentes.

Se apontamos que a integração pressupõe as trocas, ainda que consideramos que ela não pode ser total, isso exigiria maior abertura para debater não somente os “seus problemas”, entendidos como as questões nacionais, como os problemas do ‘outro’ a quem se deveria conhecer e aprender com ele. E nesse comentário consideramos que a questão identitária, junto a ideia dos nacionalismos, este último como a defesa da nação, pode ser um entrave, quando, ao “fincar raízes” com base nesse nacionalismo pode significar fechar-se a novas culturas.

Ainda no aspecto da identidade, verificamos em nossa pesquisa que há uma preocupação com a defesa dos componentes que tornam o ser aquilo que é, e diferente do ‘outro’, com medo não somente de ser igual ao outro, mas deixar de ser o que é. Percebemos esse fato nas respostas, quando formam diversas as afirmações de que não mudaram, mas adquiriram outros costumes. Ora, isso nada mais é que o que compreendemos por interculturalidade, e, portanto, um processo em que as identidades estão em transformação. A negatividade desse fato, só a podemos compreender a partir da preocupação com a perda da identidade, e, no entanto, esse processo, conforme analisamos, ocorreu necessariamente.

Foi nos possível compreender também que os estudantes migrantes tem uma ideia geral do que é preciso fazer para melhorar a integração, defender as suas culturas quando do encontro com outras e avaliam as políticas e projetos da UNILAB voltados a questão da integração.

Nossa pesquisa mostrou que os caminhos apontados pelos estudantes vão em duas linhas de ação: a primeira, uma auto avaliação de que precisam estar mais abertos e buscar ampliar as atividades que os mesmos organizam, alusivas aos seus países, para um grupo que

contemple as diversas nacionalidades, o que inclui pensar o “outro” no momento da organização, mobilização e realização das atividades; uma segunda linha vai na crítica aos projetos e atividades realizadas pela UNILAB, considerando que estes são ocasionais, pontuais, e que deveriam acontecer em maior quantidade e constância, não focando apenas em eventos, como Semana da África ou ainda Festival da Cultura, ou mesmo a realização do Seminário de Ambientação Acadêmica, que são valorizados pelos estudantes migrantes, mas são considerados como insuficientes.

Dentro de nossa análise percebemos a necessidade de um aprofundamento sobre o conceito de estranhamento, permeados pela questão da identidade e do racismo, entendemos que seria preciso, em trabalhos posteriores, seguir discutindo essa relação no contexto dos estudantes migrantes da UNILAB e as relações com as sociedades do entorno da Universidade.

Também consideramos que é necessário, em trabalhos futuros, discutir os meios para essa sociabilidade que considere relações sociais horizontalizadas, para uma igualdade que vá além do formal, do discursivo, e caminhe na direção de uma sociedade com respeito aos direitos humanos como um valor intrínseco à própria sociedade.

Consideramos que, para efeito de políticas de promoção da integração entre estudantes migrantes na comunidade acadêmica e com as comunidades locais do entorno da UNILAB, é necessário pensar em projetos maiores, articulados em sua partida com estudantes, moradores locais e representações políticas das cidades e a própria direção da UNILAB, através de seus órgãos gestores. Entendemos que a gestão democrática de uma universidade deve sempre optar pelos caminhos da construção coletiva, incentivando a participação de todos os envolvidos.

Consideramos ainda que é papel da Universidade discutir com as gestões das cidades do entorno, programas e projetos que favoreçam essa integração, como os conhecidos Conselhos de Migração, experiência essa já existente em várias cidades do país, e contribuir para criação de políticas, divulgação das mesmas, melhoria dos atendimentos ao migrante e aproximação entre governos, sociedades locais e os sujeitos da migração. Sugerimos que esse processo possa ser levado a termo pela gestão superior da UNILAB.

Avaliamos também que o grande avanço no crescimento econômico das cidades do entorno da UNILAB, com a chegada desta, deve ter como retorno a melhoria das políticas públicas, sendo estas inclusivas para esses estudantes migrantes, dado que estes, em sua maior parte, empregam seus recursos disponíveis, já que mantêm a residência nas cidades do Maçico

de Baturité, e, assim como os demais moradores, merecem atenção dos poderes públicos locais.

Em nossa pesquisa, também consideramos que há questões que precisam ser aprofundadas em trabalhos futuros, para melhor desenvolvimento da temática. Entre essas, citamos: análise dos desafios da migração a ser realizada com os moradores locais das cidades do entorno da UNILAB e análise da visão dos agentes políticos das cidades do maciço de Baturité, sobre o olhar destes para a questão da migração, seus impactos e desafios na gestão das cidades.

Apontamos ainda a necessidade de aprofundamento da discussão sobre a questão identitária, um trabalho futuro deverá incluir entre os entrevistados, os estudantes brasileiros e sua relação com os migrantes. Ainda que nesse trabalho optamos por ouvir os sujeitos migrantes, por serem estes os principais agentes da política de integração ou o que ela preconiza, relatada na missão da UNILAB, o “outro”, nesse caso, o estudante brasileiro, deve ser também considerado, a partir de suas experiências com a temática, para que a análise possa ser mais abrangente, considerando assim, todos os fatores envolvidos, e todos os olhares sobre a questão por nós apresentada, ou seja, a relação entre “estranhamento e integração”.

FONTES

A) JORNAIS E SITES DE NOTÍCIAS

DIÁRIO DO NORDESTE. **Africanos buscam libertação social- 2018.** Disponível em <https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/regiao/africanos-buscam-libertacao-social-1.1937276>, acesso em 05/05/2021.

_____. **Segue polêmica sobre benefícios estudantis.** Fortaleza, 2017. Disponível em <https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/regiao/segue-polemica-sobre-beneficios-estudantis-1.1785741?page=6>, acesso em 30/11/2020.

_____. **Unilab mudou a rotina de Redenção.** Fortaleza, 2015. Disponível em <https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/regiao/unilab-mudou-a-rotina-de-redencao-1.1349714>, acesso em 19/04/2021.

DW África. **CNE valida resultados das eleições presidenciais na Guiné-Bissau.** Bona, Alemanha, 2020. Disponível em: <https://www.dw.com/pt-002/cne-valida-resultados-das-elei%C3%A7%C3%B5es-presidenciais-na-guin%C3%A9-bissau/a-52038556>. Acesso em 26/07/2020.

_____. Made for minds. **História da África: Amílcar Cabral e libertação coletiva.** Alemanha, 2020. Disponível em: <https://www.dw.com/pt-002/am%C3%ADlcar-cabral-e-a-liberta%C3%A7%C3%A3o-coletiva/a-40568417>. Acesso em 30/09/2020.

_____. MUHANDO, James. **História da África: Julius Nyerere: o líder africano incansável, 2018.** Disponível em: <https://www.dw.com/pt-002/julius-nyerere-o-l%C3%ADder-africano-incans%C3%A1vel/a-40623711>. Acesso em 14/14/2021.

GLOBO.COM. **'Macaco', 'urubu', 'tira isso da cabeça': africanos relatam situações de discriminação no Ceará - 2019.** Disponível em <https://g1.globo.com/ce/ceara/noticia/2018/11/20/macaco-urubu-tira-isso-da-cabeca-africanos-relatam-situacoes-de-discriminacao-no-ceara.ghtml>, acesso em 24/05/2021.

B) DOCUMENTOS OFICIAIS E INSTITUCIONAIS

ANGOLA. **Anuário Estatístico do Ensino Superior 2015.** Ministério do Ensino Superior, Luanda, 2015, p.31. Disponível em: https://ine.gov.ao/images/Populacao_Sociedade/ANUARIO_ESTATISTICO_ANO_ACADEMICO_2015.pdf, acesso em 31/10/2020.

_____. ANGOP, Agência Angola Press. **Ensino Superior com mais de 150 mil vagas para 2019.** Angola, 2020. Disponível em: http://m.portalangop.co.ao/angola/pt_pt/noticias/educacao/2019/0/3/Ensino-superior-com-mais-150-mil-vagas-para-2019,1d773291-8e4c-46f1-b238-884dd401acd9.html, acesso em 13/04/2020.

_____. **Exame nacional 2015 da Educação para Todos.** Luanda, Ministério da Educação, 2014. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000231722>.

Acesso em: 30/09/2020. **BANCO MUNDIAL. População do Brasil.** Disponível em: <https://data.worldbank.org/country/brazil?locale=pt>. Acesso em 30/09/2020.

BANCO MUNDIAL. População de São Tomé e Príncipe (1960-2019). Disponível em: <https://data.worldbank.org/country/sao-tome-and-principe?locale=pt>. Acesso em: 30/12/2020.

_____. **População do Brasil.** Disponível em: <https://data.worldbank.org/country/brazil?locale=pt>. Acesso em 30/12/2020.

_____. **População de Cabo Verde (1960-2019).** Disponível em: <https://data.worldbank.org/country/cabo-verde>. Acesso em: 30/09/2020.

_____. **População de Guiné-Bissau (1960-2019).** Disponível em: <https://data.worldbank.org/country/guinea-bissau?locale=pt>. Acesso em 30/12/2020.

_____. **População de Moçambique (1960-2019).** Disponível em: <https://data.worldbank.org/country/mozambique?locale=pt>. Acesso em: 30/09/2020.

BRASIL. 14 Novas Universidades criadas desde 2003. Assessoria de Comunicação Social. Ministério da Educação. Brasília, 2010. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7114-inauguracoestab2-uf-acsc&category_slug=novembro-2010-pdf&Itemid=30192, acesso em 12/02/2021.

_____. **Análise sobre a Expansão das Universidades Federais 2003 a 2012.** Ministério da Educação. Brasília, 2012, p.11. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12386-analise-expansao-universidade-federais-2003-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em 30/12/2020.

_____. **Censo da Educação Superior Sinopse Estatística. 2005.** Brasília: MEC/INEP, 2007. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484154/Censo+da+educa%C3%A7%C3%A3o+superior+sinopse+estat%C3%ADstica+2005/77a89f03-b76f-4e4d-8fba-e9f10d3131e3?version=1.2&download=true>. Acesso em 30/09/2020.

_____. **Conheça a história da educação brasileira.** Ministério da Educação. Brasília, 2020. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=83591:conheca-a-evolucao-da-educacao-brasileira&catid=33771:institucional. Acesso em 30/12/2020.

_____. **Constituição de 1824.** Capítulo III, Título 8, Art. 179, parágrafo XXXII. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm. Acesso em 30/12/2020.

_____. **Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010.** Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Presidência da República, Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, 2010. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm. Acesso em 30/12/2020.

_____. **Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010.** Presidência da República, Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, 2010. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm. Acesso em 30/12/2020.

_____. **Estatuto Do Estrangeiro - Lei nº 6.815, de 19 de Agosto de 1980.** Presidência da República, Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1980. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6815.htm, acesso em 16/01/2021.

_____. **Histórico CNE** - Ministério da Educação do Brasil. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=14306:cne-historico&catid=323:orgaos-vinculados. Acesso em 30/12/2020.

_____. **Lei 10.639/03**. Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em 30/12/2020.

_____. **Lei da Migração - Lei nº 13.445, de 24 de Maio de 2017**. Presidência da República, Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, 2017. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13445.htm.

_____. **Programa de Apoios a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais**. Ministério da Educação. Brasília, 2010. Disponível em <http://reuni.mec.gov.br/o-que-e-o-reuni>, acesso em 16/01/2021.

_____. **Promovendo A Igualdade Racial para um Brasil sem Racismo**. Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial, da Juventude e dos Direitos Humanos Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial- Seppir. Brasília, 2016, p.24. Disponível em <https://www.gov.br/mdh/pt-br/centrais-de-conteudo/igualdade-racial/seppir-promovendo-a-igualdade-racial-para-um-brasil-sem-racismo>. Acesso em 30/12/2020.

_____. **Lei nº 12.289**, de 20 de Julho de 2010. Presidência da República Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12289.htm, acesso em 03 de agosto de 2017.

_____. **Lei nº 12.711/2012**. Ensino Superior: entenda as cotas para quem estudou todo o ensino médio em escolas públicas. Ministério da Educação. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cotas/perguntas-frequentes.html>, acesso em 14/10/2021.

CABO VERDE. **O arquipélago – História**. Cabo Verde, 2020, p.1. Disponível em: <https://www.governo.cv/o-arquipelago/historia/>. Acesso em 30/09/2020.

_____. **Anuário Estatístico de Cabo Verde 2017**. Instituto Nacional de Estatística. Praia, 2018, p.92. Disponível em <http://ine.cv/wp-content/uploads/2017/12/aecv-2017-versao-final-1.pdf>. Acesso em 30/09/2020.

_____. **Relatório do Estado do Sistema Educativo Nacional (RESEN) Cabo Verde**. Ministério da Educação e Desporto, Praia, 2011, p. 99. Documento disponível https://dakar.iiep.unesco.org/sites/default/files/fields/publication_files/resen2011_0.pdf, Acesso em 30/09/2020.

CEARÁ. **Ministro e Governador participam de aula inaugural**. SECITECE, 2011. Disponível <https://www.sct.ce.gov.br/2011/05/26/ministro-e-governador-participam-de-aula-inaugural/>, acesso em 20/04/2021.

_____. **Perfil Das Regiões De Planejamento Maciço De Baturité – 2017**. Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará (IPECE). Secretaria de Planejamento e Gestão. Disponível em http://www2.ipece.ce.gov.br/estatistica/perfil_regional/2017/PR_Macico_de_Baturite_2017.pdf, acesso em 14/01/2020.

_____. SECITECE. **Ministro e governador participam de aula inaugural - 2011**. Disponível em <https://www.sct.ce.gov.br/2011/05/26/ministro-e-governador-participam-de-aula-inaugural/>, acesso em 20/04/2021.

CPLP. Comunidade dos Países de Língua Portuguesa. **Processo Histórico**. Disponível em <https://www.cplp.org/id-2752.aspx>. Acesso em 30/12/2020.

FGV, CPDOC. **Diretrizes do Estado Novo (1937-1945)**. Universidade do Brasil. Rio de Janeiro. Disponível em <https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/anos37-45/EducacaoCulturaPropaganda/UniversidadeBrasil#:~:text=A%20Universidade%20do%20Brasil%20foi,escolas%20superiores%20existentes%20na%20cidade>. Acesso em 30/12/2020.

GUINÉ-BISSAU. **Plano Sectorial da Educação (2017-2025)**. Ministério da Educação e Ensino Superior, 2017. Disponível em <https://fecong.d.org/pdf/crianca/PlanoSectorialEducacao.DOC>. Acesso em 30/12/2020.

_____. **Recenseamento Geral da População e Habitação 2009**. Instituto Nacional de Estatística (INE), Ministério de Economia e Integração Regional. República de Guiné-Bissau, 2009. Disponível em <https://guinea-bissau.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/NUPCIALIDADERGPH2009.pdf>, acesso em 13/04/2020.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Cidades IBGE: Redenção**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ce/redencao/panorama>. Acesso em: 15/04/2021.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Cidades IBGE Acarape**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ce/acarape/panorama>. Acesso em: 15/04/2021.

MOÇAMBIQUE. Exame Nacional 2015. **Relatório Sobre os Seis Objectivos da Educação para Todos**. Maputo, 2015, p.3. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000231723?posInSet=3&queryId=303dcdc7-2f42-4ec4-abc9-d1bca3c2096c>. Acesso em 30/09/2020.

_____. **Plano Estratégico do Ensino Superior - PESS 2012-2020**. Ministério da Educação. Maputo, 2012. p. 2. Disponível em <http://www.pmaputo.gov.mz/por/content/download/5532/39794/version/1/file/Plano+Estrategico+do+Ensino+Superior+2012-2020.pdf>. Acesso em 30/09/2020.

_____. **Universidade Eduardo Mondlane**. Ministério da Educação. Maputo, 2021. Disponível em <https://www.uem.mz/index.php/sobre-a-uem/historial>. Acesso em 14/10/2021.

SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE. **Lei de Bases do Sistema Educativo de São Tomé e Príncipe**. Diário da República. São Tomé e Príncipe, 2003, n. 07, p.106. Disponível em: <https://www.ilo.org/dyn/natlex/docs/serial/95149/111922/f->. Acesso em 30/09/2020.

_____. **Boletim do Ministério da Educação, Cultura, Juventude e Desporto**. São Tomé, 2007. p. 9. Disponível em: <https://www.ine.st/index.php/component/phocadownload/category/58-educacao>. Acesso em 30/09/2020.

_____. **Boletim Estatístico 2015-2016**. Ministério da Educação, Cultura, Juventude e Desporto. São Tomé, 2017, p. 68. Disponível em <https://www.ine.st/index.php/component/phocadownload/file/299-boletim-estat-stico-meccc-2015-2016>, acesso em 06/11/2020.

_____. **Exame Nacional 2015 da Educação para Todos São Tomé e Príncipe**. Ministério da Educação, Cultura e Ciência. São Tomé, 2014 p. 12-13. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000231751?posInSet=1&queryId=8e148426-0693-4784-b936-c66ffc47c0c1>. Acesso em: 30/09/2020.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos** --Conferência de Jomtien - 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em 30/09/2020.

_____. **Declaração de Dakar. Educação para Todos, 2000.** Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-de-dakar.html>. Acesso em 30/09.2020

_____. **Revisão das Políticas Educacionais de Moçambique.** Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH). Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Paris, 2019. p.57. Disponível em: <http://www.mined.gov.mz/Documents/Políticas%20Educacionais.pdf>. Acesso em: 30/09/2020.

UNILAB. **Resolução Ad Referendum Consepe nº 42, de 22 de Novembro de 2019.** Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira. Disponível em: <http://www.unilab.edu.br/wp-content/uploads/2020/04/Resolu%C3%A7%C3%A3o-SEI-n%C2%BA-42-2019-Aprova-ad-referendum-a-regulamenta%C3%A7%C3%A3o-de-sele%C3%A7%C3%A3o-de-estudantes-estrangeiros-para-os-cursos-de-gradua%C3%A7%C3%A3o-na-modalidade-presencial.pdf>, Acesso em 30/11/2020.

_____. **Caminhos e Desafios Acadêmicos da Cooperação Sul-Sul.** Disponível em <http://www.unilab.edu.br/wp-content/uploads/2013/07/LIVRO-UNILAB-5-ANOS-2.pdf>. Acesso em 30/11/2020.

_____. **Caminhos e Desafios Acadêmicos da Cooperação Sul-Sul.** Disponível em <http://www.unilab.edu.br/wp-content/uploads/2013/07/LIVRO-UNILAB-5-ANOS-2.pdf>. Acesso em 30/11/2020.

_____. **Coordenação de Direitos Humanos.** Disponível em <https://unilab.edu.br/cdh/>. Acesso em 14/10/2021.

_____. **Edital 03/2019/Propae Programa de Assistência ao Estudante (PAES).** Disponível em http://www.unilab.edu.br/wp-content/uploads/2019/07/edital-03_2019-PROPAE-FINAL.docx-1.pdf, acesso em 30/11/2021.

_____. **Edital 05/2019/Propae Cadastro para Compartilhamento de Moradia Ingresso 2019.** Disponível em <http://www.unilab.edu.br/wp-content/uploads/2019/08/PR%C3%93ACOLHEREDITAL-05-2019-PROPAE-PROINST-2.pdf>, acesso em 30/11/2020.

_____. **Edital 05/2019/Propae Cadastro para Compartilhamento de Moradia Ingresso 2019.** Disponível em <http://www.unilab.edu.br/wp-content/uploads/2019/08/PR%C3%93ACOLHEREDITAL-05-2019-PROPAE-PROINST-2.pdf>, acesso em 30/11/2020.

_____. **IV Festival das Culturas da UNILAB.** Secretaria de Comunicação Institucional da UNILAB. Disponível <http://unilab.edu.br/festival-das-culturas/>, acesso em 02/12/2020.

_____. **IV Festival das Culturas da Unilab.** Secretaria de Comunicação Institucional da UNILAB. Disponível <http://unilab.edu.br/festival-das-culturas/>, acesso em 02/12/2020.

_____. **Nota contra o racismo - 2016.** Disponível em <https://unilab.edu.br/wp-content/uploads/2016/07/Unilab-Nota-contra-racismo.pdf> , acesso em 21/04/2021.

_____. **PAIE – Programa de Acolhimento e Integração de Estudantes Estrangeiros.** Disponível em <http://unilab.edu.br/paie-programa-de-acolhimento-e-integracao-de-estudantes-estrangeiros/>, acesso em 30/11/2020.

_____. **PAIE – Programa de Acolhimento e Integração de Estudantes Estrangeiros.** Disponível em <http://unilab.edu.br/paie-programa-de-acolhimento-e-integracao-de-estudantes-estrangeiros/>, acesso em 30/11/2020.

_____. **Plano Pedagógico Curricular.** Curso de Agronomia. Secretaria de Comunicação Institucional da UNILAB. Disponível em <http://www.prograd.unilab.edu.br/wp->

content/uploads/2020/08/PPC_Agronomia_Vol-IV_Agronomia_Res-10_2019.pdf. Acesso em 13/01/2021.

_____. **Plano Pedagógico Curricular.** Curso Bacharelado em Humanidades. Secretaria de Comunicação Institucional da UNILAB. Disponível em <https://unilab.edu.br/wp-content/uploads/2020/10/PPC-BHU-2019.pdf>. Acesso em 19/10/2021.

_____. **PPC Curso De Pedagogia - Princípios Curriculares.** Secretaria de Comunicação Institucional da UNILAB Pró-Reitoria de Graduação (p. 61-62). Disponível em http://www.prograd.unilab.edu.br/wp-content/uploads/2020/08/PPC-PEDAGOGIA-CE_Res-32_2016-e-45_2018-1.pdf, acesso em 13/01/2021.

_____. **PPC Curso De Pedagogia - Princípios Curriculares.** Secretaria de Comunicação Institucional da UNILAB. Pró-Reitoria de Graduação (p. 61-62).. Disponível em http://www.prograd.unilab.edu.br/wp-content/uploads/2020/08/PPC-PEDAGOGIA-CE_Res-32_2016-e-45_2018-1.pdf, acesso em 13/01/2021.

_____. **Projeto Pedagógico Curricular do Curso de Bacharelado em Humanidades.** Pró-Reitoria de Graduação. Bacharelado em Humanidades. Secretaria de Comunicação Institucional da UNILAB. Disponível em <http://unilab.edu.br/cursos-de-graduacao/humanas/> acesso em 11/01/2021.

_____. **Projeto Pedagógico Curricular do Curso de Bacharelado em Humanidades.** Pró-Reitoria de Graduação. Bacharelado em Humanidades. Secretaria de Comunicação Institucional da UNILAB. Disponível em <http://unilab.edu.br/cursos-de-graduacao/humanas/> acesso em 11/01/2021.

_____. **Projeto Pedagógico Curricular do Curso de Bacharelado em Humanidades.** Pró-Reitoria de Graduação. Bacharelado em Humanidades. Secretaria de Comunicação Institucional da UNILAB. Disponível em <http://unilab.edu.br/cursos-de-graduacao/humanas/>. Acesso em 11/01/2021.

_____. **Projeto Pedagógico Curricular do Curso de Graduação em Ciências Sociais – Licenciatura.**

_____. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em História Ceará.** Disponível em <http://www.unilab.edu.br/wp-content/uploads/2019/07/PPC.-V8.-Hist%C3%B3ria.-Semestral.03.-Abril.-2019-1.pdf>, acesso em 13/01/2021.

_____. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em História Ceará.** Disponível em <http://www.unilab.edu.br/wp-content/uploads/2019/07/PPC.-V8.-Hist%C3%B3ria.-Semestral.03.-Abril.-2019-1.pdf>. Acesso em 11/01/2021

_____. **Regimento Interno da Pró-Reitoria Políticas Afirmativas e Estudantis.** Disponível em <http://www.unilab.edu.br/wp-content/uploads/2018/04/REGIMENTO-DA-PROPAAE-NATIVO.pdf>. Acesso em 28/11/2020.

_____. **Regimento Interno da Pró-Reitoria Políticas Afirmativas e Estudantis.** Disponível em <http://www.unilab.edu.br/wp-content/uploads/2018/04/REGIMENTO-DA-PROPAAE-NATIVO.pdf>. Acesso em 28/11/2020.

_____. **Seminário de Ambientação Acadêmica acontece de 2 a 4 de março, no Ceará e na Bahia.** Secretaria de Comunicação da UNILAB. Disponível em <http://unilab.edu.br/noticias/2020/02/19/seminario-de-ambientacao-academica-acontece-de-2-a-4-de-marco-no-ceara-e-na-bahia/>, acesso em 30/11/2020.

_____. **UNILAB em Números - Painel de Ensino.** Secretaria de Comunicação Institucional da UNILAB. Disponível em <http://unilab.edu.br/unilab-em-numeros>, acesso em 12/01/2021.

C) ENTREVISTAS

Entrevista 1: Categoria Ingressante, gênero masculino, 23 anos, Curso de Enfermagem, angolano. Questionário on-line respondido em 02/02/2021.

Entrevista 2: Categoria Ingressante, gênero masculino, 24 anos, Curso de Física, angolano. Questionário on-line respondido em 03/02/2021.

Entrevista 3: Categoria Ingressante, gênero feminino, 24 anos, Curso de Bacharelado em Humanidades, angolana. Questionário on-line respondido em 11/11/2020.

Entrevista 4: Categoria Ingressante, gênero masculino, 26 anos, Curso de Química, angolano. Questionário on-line respondido em 06/04/2021.

Entrevista 5: Categoria Ingressante, gênero masculino, 24 anos, Curso de Letras – Língua Portuguesa, angolana. Questionário on-line respondido em 01/02/2021.

Entrevista 6: Categoria Ingressante, gênero masculino, 24 anos, Curso de Química, guineense. Questionário on-line respondido em 06/04/2021.

Entrevista 7: Categoria Ingressante, gênero feminino, 27 anos, Curso de Bacharelado em Humanidades, guineense. Questionário on-line respondido em 10/11/2020.

Entrevista 8: Categoria Ingressante, gênero masculino, 25 anos, Curso de Bacharelado em Humanidades, angolano. Questionário on-line respondido em 10/12/2021.

Entrevista 9: Categoria Ingressante, gênero masculino, 27 anos, Curso de Bacharelado em Humanidades, angolano. Questionário on-line respondido em 03/02/2021.

Entrevista 10: Categoria Ingressante, gênero feminino, 22 anos, Curso de Química, angolana. Questionário on-line respondido em 06/04/2021.

Entrevista 11: Categoria Ingressante, gênero masculino, 27 anos, Curso de Química, angolano. Questionário on-line respondido em 08/04/2021.

Entrevista 12: Categoria Ingressante, gênero masculino, 25 anos, Curso de Letras – Língua inglesa, guineense. Questionário on-line respondido em 13/04/2021.

Entrevista 13: Categoria Ingressante, gênero masculino, 25 anos, Curso de Química, angolano. Questionário on-line respondido em 13/04/2021.

Entrevista 14: Categoria Representante, gênero masculino, 29 anos, Curso de Agronomia, guineense. Questionário on-line respondido em 08/01/2021.

Entrevista 15: Categoria Representante, gênero masculino, 24 anos, Curso de Administração Pública, santomense. Questionário on-line respondido em 08/01/2021.

Entrevista 16: Categoria Representante, gênero masculino, 24 anos, Curso de Administração Pública, santomense. Questionário on-line respondido em 11/01/2021.

Entrevista 17: Categoria Representante, gênero masculino, 26 anos, Curso de Administração Pública, santomense. Questionário on-line respondido em 11/01/2021.

Entrevista 18: Categoria Representante, gênero masculino, 28 anos, Curso de Agronomia, guineense. Questionário on-line respondido em 03/02/2021.

Entrevista 19: Categoria Representante, gênero masculino, 28 anos, Curso de Agronomia, guineense. Questionário on-line respondido em 04/02/2021.

Entrevista 20: Categoria Representante, gênero masculino, 27 anos, Curso de Matemática, guineense. Questionário on-line respondido em 02/06/2021.

Entrevista 21: Categoria Representante, gênero masculino, 24 anos, Curso de Engenharia de Energias, caboverdiano. Questionário on-line respondido em 08/02/2021.

Entrevista 22: Categoria Representante, gênero masculino, 29 anos, Curso de Bacharelado em Humanidades, angolano. Questionário on-line respondido em 15/02/2021.

Entrevista 23: Categoria Representante, gênero masculino, 25 anos, Curso de Bacharelado em Humanidades, angolano. Questionário on-line respondido em 21/02/2021.

Entrevista 24: Categoria Representante, gênero masculino, 31 anos, Curso de Sociologia, guineense. Questionário on-line respondido em 22/02/2021.

Entrevista 25: Categoria Representante, gênero feminino, 31 anos, Curso de Pedagogia, guineense. Questionário on-line respondido em 23/02/2021.

Entrevista 26: Categoria Representante, gênero feminino, 26 anos, Curso de História , guineense. Questionário on-line respondido em 13/04/2021.

Entrevista 27: Categoria Representante, gênero masculino, 29 anos, Curso de Administração Pública, guineense. Questionário on-line respondido em 22/04/2021.

Entrevista 28: Categoria Representante, gênero feminino, 23 anos, Curso de Administração Pública, moçambicana. Questionário on-line respondido em 03/05/2021.

Entrevista 29: Categoria Representante, gênero masculino, 28 anos, Curso de Administração Pública, moçambicano. Questionário on-line respondido em 12/05/2021.

Entrevista 30: Categoria Representante, gênero feminino, 29 anos, Curso de Bacharelado em Humanidades, guineense. Questionário on-line respondido em 14/05/2021.

Entrevista 31: Categoria Egresso, gênero feminino, 29 anos, Curso de Bacharelado em Humanidades, guineense. Questionário on-line respondido em 11/08/2021.

Entrevista 32: Categoria Egresso, gênero feminino, 29 anos, Curso de Enfermagem, guineense. Questionário on-line respondido em 11/08/2021.

Entrevista 33: Categoria Egresso, gênero masculino, 27 anos, Curso de Administração Pública, moçambicano. Questionário on-line respondido em 11/08/2021.

Entrevista 34: Categoria Egresso, gênero masculino, 32 anos, Curso de Sociologia, angolano. Questionário on-line respondido em 26/08/2021.

Entrevista 35: Categoria Egresso, gênero masculino, 29 anos, Curso de Administração Pública, caboverdiano. Questionário on-line respondido em 26/08/2021.

Entrevista 36: Categoria Egresso, gênero masculino, 28 anos, Curso de Engenharia de Energias, angolano. Questionário on-line respondido em 26/08/2021.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRANTES, Carla Susana Além, MOURÃO Daniele Ellery. **Estudantes Africanos dos PALOP em Redenção, Ceará, Brasil: Representações, Identidades e Poder.** Londrina: Mediações, 2020.

ALMEIDA, Augusto Ribeiro de, JÚNIOR Haroldo Ramanzini, MARIANO, Marcelo Passini Rafael. **As Diferentes Dimensões da Cooperação Sul-Sul na Política Externa Brasileira. Política externa brasileira, cooperação sul-sul e negociações internacionais.** Organização Haroldo Ramanzini Júnior, Luís Fernando Ayerbe. 1. ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015.

ANDRIOTTI, Luiza Salazar Silva, ANDRÉ Luiz Reis da. *Cooperação Sul-sul na Política Externa do Governo Lula (2003-2010).* **Revista Conjuntura Austral** | ISSN: 2178. | Vol. 3, nº. 14 | out. nov. 2012. Porto Alegre, 2012.

BARBOZA, Edson Holanda Lima, MARIZ, Silviana Fernandes. Direitos Humanos e currículo transnacional: os desafios da licenciatura em história da Unilab. **Revista História Hoje**, v. 9, n. 17, 2020. São Paulo, 2020.

CÁ, Lourenço Ocuni. **Perspectiva histórica do sistema educacional da Guiné-Bissau.** Tese de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, 2005.

CÂMARA, Heloísa Fernandes, CHUEIRI, Vera karan de. Direitos humanos em movimento: migração, refúgio, saudade e hospitalidade. Direito, Estado e Sociedade. **Revista PUC de Direito.** São Paulo, 2010.

CANDAU, Vera Maria Ferrão, RUSSO, Kelly. Interculturalidade e Educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. **Rev. Diálogo Educ.** Curitiba, v. 10, n. 29, p. 151-169, jan./abr. 2010.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13 n. 37 jan./abr. 2008. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/05.pdf>, acesso em 16 jan. 2021.

CARDOSO, Maria Manuela. Educação/Formação/Investigação em São Tomé e Príncipe. **Anais do VIII Congresso Luso-Brasileiro de Ciências Sociais.** Universidade de Coimbra, 2004.

CARVALHO, José Murilo de. **A Construção da Ordem: a Elite Política Imperial / Teatro das Sombras.** 3º Edição. Rio de Janeiro: **Civilização Brasileira**, 2003.

CARVALHO, Paulo de. Evolução e crescimento do ensino superior em Angola. **Revista Angolana de Sociologia**, nº 8, 2012, p.51-68. Luanda, 2012.

CASSINELA, Osvaldo Israel Salumbongo. **Panorama do Sistema Educacional dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) desde suas Independências.** Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-graduação em Administração da Universidade de Viçosa, 2016 103f.

CEPÊDA, Vera Alves, MARQUES, Antônio Carlos Henriques. Um Perfil Sobre a Expansão do Ensino Superior Recente no Brasil: Aspectos Democráticos e Inclusivos. **Revista Perspectivas**, São Paulo, v. 42, p. 161-192, jul./dez. 2012.

DURHAM, E. R.; SAMPAIO, H. O Ensino Privado no Brasil. **Documentos de Trabalho NUPES/USP**. São Paulo, v. 3, p. 1-27, 1995.

_____. **O ensino superior no Brasil: o público e o privado**. São Paulo: NUPES, USP, 2003. Documento de trabalho 03/2003.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. EDUFBA. Salvador, 2008.

FIGUEIREDO, Ângela, GROSFUEGEUL, Ramón. Racismo à brasileira ou racismo sem racistas: colonialidade do poder e a negação do racismo no espaço universitário. **Revista Sociologia e Cultura**. Goiânia, v. 12, n. 2, p. 223-234, jul./dez. 2009.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & senzala**: Formação da família brasileira sob regime da economia patriarcal. São Paulo: Global Editora, 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A Interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas Ciências Sociais. **Revista Centro de Educação e Letras**. Foz do Iguaçu, 2008.

FURTADO, Cláudio. Democracia em África: Possibilidades e Limites. **Revista do Centro de Estudos Africanos**. USP, S. Paulo, 20-21: 199-217, 1997/1998.

FURTADO, João Paulo Mendes. **Evolução da Educação em Cabo Verde antes e depois da independência**. TCC do Bacharelado em Supervisão e Orientação Pedagógica. Instituto Superior de Educação. Praia - Cabo Verde, 63f, 2008.

GISI, Maria Lourdes. A Educação Superior no Brasil e o Caráter de Desigualdade do Acesso e da Permanência. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, v. 6, n.17, p. 97-112, jan./abr. 2006.

HABTE, Aklilu; TESHOME, Wagaw. Ade. Educação e mudança social. In: MAZRUI, Ali A.; WONDJI, Christophe (Orgs.). **História geral da África VIII: África desde 1935**. Brasília: UNESCO, 2010.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 10 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2009.

HARVEY, David. O direito à cidade. **Revista Lutas Sociais**. São Paulo, n.29, p.73-89, jul./dez. 2012. Disponível em <http://www4.pucsp.br/neils/downloads/neils-revista-29-port/david-harvey.pdf>.

HOLANDA, Sérgio Buarque. **Raízes do Brasil**. São Paulo: Cia das Letras, 2013.

ITAMQUÊ, Sabino Tobana; SUBUHANA, Carlos. Educação pós-independência em Moçambique. **Revista África e Africanidades**. Rio de Janeiro, ano XI, n.26, abril, 2018.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e Patologia do Saber**. Hilton Japiassú. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1976.

LIBERATO, Ermelinda. Avanços e retrocessos da educação em Angola. **Revista Brasileira Educação**. Rio de Janeiro, v. 19, n. 59, p. 1003-1031, dec. 2014.

MACHADO, Eduardo Gomes; LIMA, Erlânio Ferreira; FURTADO, Osvaldo Vaz.. Urbanização e desafios à política urbana em pequenas cidades: o caso de Redenção, Ceará, no contexto de implantação da UNILAB. **Revista Políticas Públicas & Cidades**, v.5, n.1, p. 43-63, jan./jul. 2017. Belo Horizonte, 2017. Disponível em <https://rppc.emnuvens.com.br/RPPC/article/view/123/128>.

MASSEKO, Felizardo Gabriel. A Guerra dos 16 anos em Moçambique: causas nacionais e internacionais? **Revista Nordestina de História do Brasil**, Cachoeira, v. 2, n. 3, p. 120-136, jul./dez. 2019.

MBEMBE, Achile. As formas Africanas de Auto-inscrição. **Revista Estudos Afro-Asiáticos**, ano 23. Rio de Janeiro, 2001.

MEIJER, Rebeca de Alcântara e Silva. A Formação Docente Afrocentrada da Unilab: O Saber Docente Ancestral no Ensino de Didática nos Países da Integração. **Revista Debates em Educação**. Vol. 11 | Nº. 23 | Jan./Abr. | 2019.

MENDES, Pedro Vítor Gadelha. **Racismo no Ceará**: Herança Colonial, Trajetórias Contemporâneas. Monografia em Ciências Sociais- Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2010.

MENESES, Maria Paula, SANTOS, Boaventura de Sousa. (Orgs.) **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Editora Cortez. 2010.

MENESES, Maria Paula, SANTOS, Boaventura de Sousa. (Orgs.) **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina SA, 2009.

MIGNOLO, Walter D. Desobediência Epistêmica: a Opção Descolonial e o Significado de Identidade em Política. **Caderno de Letras da UFT – Dossiê: Literatura, língua e identidade**, n. 34. Tocantins, 2008.

MILANI ET AL. *Cooperação Sul-Sul em Educação e Relações Brasil-PALOP*. **Caderno C R H**. Salvador, v. 29, n. 76, p. 13-32, Jan./Abr. 2016. Disponível em <https://doi.org/10.1590/S0103-49792016000100002>.

NETO, Kolmer Ramos Costa. Os Impactos do Programa de Ajustamento Estrutural no Sector de Educação em São Tomé e Príncipe. **Instituto Universitário de Lisboa**. Lisboa, 2017.

NEVES, Clarissa Eckert Baeta, MARTINS, Carlos Benedito. **Ensino Superior no Brasil: Uma Visão Abrangente**. DWYER, Tom; Et al. (Orgs.) Jovens universitários em um mundo em transformação : uma pesquisa sino-brasileira. Brasília, Ipea, Pequim : SSAP, 2016.

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. **Revista Tempo Social**, v. 19, n. 1. São Paulo, 2006.

PEREIRA, Amílcar Araújo; VITTORIA, Paolo. A luta pela descolonização e as experiências de alfabetização na Guiné-Bissau: Amílcar Cabral e Paulo Freire. **Estudos Históricos**, v. 25, n. 50, pp.291-311,jul-dez. 2012. Rio de Janeiro, 2012.

PORTELLI, Alessandro. Tentando aprender um pouquinho. **Projeto História**. São Paulo, 1997.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina**. Buenos Aires: Clacso, 2005.

RABELO, Jackeline; MENDES SEGUNDO, Maria das Dores; JIMENEZ, Susana. Educação para todos e reprodução do capital. **Revista Trabalho Necessário**. Niterói: UFF, ano 7, n. 9, p. 1-24, 2009.

REDENÇÃO. **Dados do Município**. Prefeitura Municipal de Redenção. Disponível em <https://www.redencao.ce.gov.br/>, acesso em 15/04/2021.

RIBEIRO, Cláudia Oliveira. Brasil, África, Portugal: da política externa independente à CPLP. São Paulo: **Leviathan**, p. 99-117. Disponível em <https://doi.org/10.11606/issn.2237-4485.lev.2004.132256>. Acesso em 30/12/2020.

RIZZOTTO, Maria Lúcia Frizon; BORTOLOTO, Claudimira. O conceito de equidade no desenho de políticas sociais: pressupostos políticos e ideológicos da proposta de desenvolvimento da CEPAL. Botucatu: **Interface - Comunic., Saúde, Educ.**, v.15, n.38, p.793-803, jul./set. 2011.

SANÉ, Samba. Os desafios da Educação na Guiné-Bissau. João Pessoa: **Revista Temas em Educação**, v. 27, n.1, p. 55-77, jan/jun 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Por uma concepção multicultural de direitos humanos. **Revista Crítica de Ciências Sociais**. Coimbra, n.48, junho de 1997.

SARAIVA, José Flávio Sombra. **O Lugar da África – A dimensão atlântica da política externa brasileira (de 1946 a nossos dias)**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1997.

SAYAD, Abdelmalek. **A Imigração**. São Paulo: Edusp, 1998.

_____, Abdelmalek. Sayad Abdelmalek. **O que é integração?** In: Hommes et Migrations, nº 1182, dezembro de 1994. Por uma ética da integração. Tradução de Ana Beatriz B. Pelicioni.Trechos do colóquio ADATE Saint-Martin-d'Hères, 24 e 25 de junho de 1994, p. 8-14.

SILVA, Arthur Rezende da, TERRA Denise Cunha Tavares. **A Expansão dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e os Desafios na Contribuição para o Desenvolvimento Local e Regional**. Seminário Nacional de Planejamento e Desenvolvimento. Programa de Pós-Graduação em Planejamento e Governança Pública (PPGGP) da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Curitiba, 2013, p.11.Disponível em https://utfpr-ct-static-content.s3.amazonaws.com/snpd.ct.utfpr.edu.br/wp-content/uploads/2015/08/Arthur_Rezende.pdf, acesso em 30/12/2020.

SOUSA, Antônio Vilamarque Carnaúba de. **Da Negra da Negada a Negritude Fragmentada:** O movimento Negro e os discursos identitários sobre o negro no Ceará (1982-1995), 2006, 191 f. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal do Ceará, Departamento de História, Programa de Pós-Graduação em História Social, Fortaleza, CE, 2006. Disponível em <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/2838>, acesso em 16/10/2021.

SUCUMA, Arnaldo. **O Ensino Superior na Guiné-Bissau:** elementos estruturais, conjunturais e suas implicações no desenvolvimento das universidades guineenses. Tese. Programa de Pós-graduação em Serviço Social da Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2018.

TÉ, Numna. **A Interiorização do Ensino Superior e as Experiências de Mudança nos Interiores do Brasil:** O Caso de Acarape e Redenção. Dissertação. Mestrado em Antropologia Ufc/Unilab. Redenção, 2021.

VIEIRA, José Jairo; LOPES, Isabela Pereira; VIEIRA, Andréa Lopes da Costa. O Ensino Superior e as instâncias de poder em Cabo Verde. Campinas: **Avaliação**, vol.23, nº 2, 2018. p.490-508.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento 'otro' desde la diferencia colonial. In: WALSH, C.; LINERA, A. G.; MIGNOLO, W. **Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento.** Buenos Aires: Del Signo, 2006. p. 21-70.

ANEXOS E APÊNDICES

ANEXO A - Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UNILAB

APÊNDICE A - Questionário estudantes migrantes ingressantes

APÊNDICE B - Questionário estudantes migrantes representantes.

APÊNDICE C - Questionário estudantes egressos

UNIVERSIDADE DA
INTEGRAÇÃO
INTERNACIONAL DA
LUSOFONIA AFRO-



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Entre a integração e o estranhamento: interculturalidade e conflitos na inserção de estudantes migrantes da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) na Unilab/CE.

Pesquisador: DAVID FERREIRA LIMA

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 30145120.2.0000.5576

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE DA INTEGRACAO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.314.175

Apresentação do Projeto:

O projeto de pesquisa apresentado tem como foco pesquisar como, na Unilab, os estudantes migrantes vivenciam questões como colonialidade do poder, interculturalidade e interdisciplinaridade, que envolvem aspectos do racismo, assédio sexual, violência de gênero, direitos sobre questões de gênero, sexualidade, religiosidade, entre outros, por um lado, e de outro, com a Unilab, através das representações discentes dos diversos órgãos que a compõe, dialoga, enfrenta e propõem (ou não), caminhos para o enfrentamento dessas questões. Trata-se de um projeto de mestrado, encaminhado pelo discente do programa de pós-graduação da Unilab.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar os fatores que permeiam os processos de inserção e integração dos estudantes migrantes da CPLP na Unilab

Objetivos Secundários:

- Analisar como se dá a inserção e integração dos estudantes migrantes da CPLP na Unilab;
- Avaliar se as ações institucionais da Unilab contribuem para a promoção da integração entre os

Endereço: Avenida da Abolição, 3, Sala 303, 3º Andar, Bloco D, Campus das Auroras e Rua José Franco de Oliveira, s/n

Bairro: Centro Redenção

CEP: 62.790-970

UF: CE

Município: REDENCAO

Telefone: (85)3332-6190

E-mail: cep@unilab.edu.br

Continuação do Parecer: 4.314.175

estudantes;

- Discutir como a sociedade do Maciço de Baturité dialoga ou não com a integração dos estudantes migrantes.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

O pesquisador estima o risco e os desconfortos inerentes ao estudo e apresenta formas de minimizá-los.

O pesquisador mantém a metodologia de história oral e propõe uma adaptação dela para a realização por meio de formulário eletrônico, o que minimizaria os riscos inerentes ao cenário pandêmico, assim como facilitaria manter o anonimato entre os entrevistados. O teor temático das questões disponíveis na Plataforma Brasil não trazem conteúdo estigmatizante, apresentam tom imparcial e não implicam em difusão de estereótipos negativos. Na opinião desta relatora, este estudo traz mais benefícios que ainda não foram estimados pelo seu proponente, tais como, o planejamento e implementação de políticas educacionais específicas às mais diversas formas de processos integratórios.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa demonstra relevância visto ser uma proposta de compreensão dos aspectos inerentes ao processo de integração de estudantes internacionais que estudam ou estudaram na Unilab. Na introdução constam referências relevantes sobre o objeto, incluindo dados atualizados sobre a Universidade e seu corpo estudantil. Há justificativa plausível para a realização do estudo, os objetivos estão adequados à proposta apresentada, e por ser uma pesquisa na área de humanidades não há a necessidade da formulação de uma hipótese.

A metodologia deixa evidente que se trata de uma pesquisa qualitativa, exploratória, do tipo história oral, cujos dados serão obtidos por ferramentas virtuais, devido ao estado pandêmico em que o mundo se encontra.

O proponente indica de forma organizada quais são as etapas da pesquisa, quem serão seus informantes. Ele não apresenta os critérios de inclusão e exclusão dos entrevistados.

Estão claros os tópicos relativos à como se dará a coleta dos dados(procedimentos)/ O instrumento de coleta de dados está anexo ao projeto e é adequado a proposta. A metodologia e técnica de coleta de dados, instrumento e registro das respostas são apresentados.

Endereço: Avenida da Abolição, 3 ,Sala 303, 3º Andar, Bloco D, Campus das Auroras ı Rua José Franco de Oliveira, s/n

Bairro: Centro Redenção

CEP: 62.790-970

UF: CE

Município: REDENCAO

Telefone: (85)3332-6190

E-mail: cep@unilab.edu.br

UNIVERSIDADE DA
INTEGRAÇÃO
INTERNACIONAL DA
LUSOFONIA AFRO-



Continuação do Parecer: 4.314.175

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Eram pendências:

- 1) Incluir o Termo de Anuência/Autorização do responsável pelo setor/instituição na qual será realizada a pesquisa precisa ser inserida e assinada por responsável da PROGRAD
- 2) padronizar e alterar o cronograma, pois há dois diferentes, um que aponta para o início das atividades em março de 2020 e outro apontado em dois documentos para setembro de 2020;

Indicar como as assinaturas dos informantes vão constar no T.C.L.E. eletrônico ou se ela se dará de outra forma. A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep) autoriza, em caráter excepcional, a dispensa de assinaturas nos documentos necessários à submissão de protocolos de pesquisa junto à Plataforma Brasil, durante o tempo necessário à instalação da segurança e saúde pública. No entanto, faz-se premente que os pesquisadores se comprometam a incluir esses documentos com as devidas assinaturas por meio da apresentação de NOTIFICAÇÃO, assim que as atividades retornarem a sua normalidade. Assim, solicita-se que os pesquisadores anexem uma carta de compromisso de que farão a inclusão dessas documentações com as devidas assinaturas tão logo as atividades retornarem a sua normalidade.

O proponente apresentou todos os documentos solicitados.

Recomendações:

Todas as pendências apresentadas no último parecer foram atendidas.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Todas as pendências apresentadas no último parecer foram atendidas.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1510761.pdf	28/09/2020 18:22:21		Aceito
Outros	Modelo_Quest_G_forms.pdf	28/09/2020 18:11:46	DAVID FERREIRA LIMA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	TC_TCLE_09_2020.pdf	28/09/2020 18:10:31	DAVID FERREIRA LIMA	Aceito
TCLE / Termos de	TCLE_Anon_09_2020.pdf	28/09/2020	DAVID FERREIRA	Aceito

Endereço: Avenida da Abolição, 3, Sala 303, 3º Andar, Bloco D, Campus das Auroras e Rua José Franco de Oliveira, s/n
Bairro: Centro Redenção **CEP:** 62.790-970
UF: CE **Município:** REDENCAO
Telefone: (85)3332-6190 **E-mail:** cep@unilab.edu.br

UNIVERSIDADE DA
INTEGRAÇÃO
INTERNACIONAL DA
LUSOFONIA AFRO-



Continuação do Parecer: 4.314.175

Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Anon_09_2020.pdf	18:10:00	LIMA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJ_09_2020.docx	28/09/2020 18:09:23	DAVID FERREIRA LIMA	Aceito
Cronograma	Cronograma_09_2020.pdf	28/09/2020 18:08:52	DAVID FERREIRA LIMA	Aceito
Outros	DA_09_2020.pdf	25/09/2020 10:37:50	DAVID FERREIRA LIMA	Aceito
Outros	Lattes_08_2020.pdf	21/08/2020 21:18:35	DAVID FERREIRA LIMA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto_08_2020.pdf	21/08/2020 20:36:12	DAVID FERREIRA LIMA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	CE.pdf	12/03/2020 10:05:19	DAVID FERREIRA LIMA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	DA.pdf	12/03/2020 10:04:44	DAVID FERREIRA LIMA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	DAOF.pdf	12/03/2020 10:04:19	DAVID FERREIRA LIMA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

REDENCAO, 01 de Outubro de 2020

Assinado por:
EMANUELLA SILVA JOVENTINO MELO
(Coordenador(a))

Endereço: Avenida da Abolição, 3 ,Sala 303, 3º Andar, Bloco D, Campus das Auroras ç Rua José Franco de Oliveira, s/n
Bairro: Centro Redenção **CEP:** 62.790-970
UF: CE **Município:** REDENCAO
Telefone: (85)3332-6190 **E-mail:** cep@unilab.edu.br

Pesquisa Estudantes Migrantes da Unilab- Representantes

Mestrado Interdisciplinar em Humanidades- MIH – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB

Questionários para Projeto de Pesquisa: Entre a integração e o estranhamento: interculturalidade e conflitos na inserção de estudantes migrantes da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) na Unilab/CE.

Discente: David Ferreira Lima

Questionário 2

Estudantes de associações, movimentos sociais e representantes discentes em espaços institucionais da Unilab/CE.

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
Com anonimato

Você está sendo convidado por David Ferreira Lima, discente do Mestrado Interdisciplinar em Humanidade da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) a participar como voluntário de uma pesquisa intitulada “Entre a integração e o estranhamento: interculturalidade e conflitos na inserção de estudantes migrantes da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) na Unilab/CE”. Você não deve participar contra a sua vontade. Leia atentamente as informações abaixo e faça qualquer pergunta que desejar, para que o senhor (a) compreenda todos os procedimentos desta pesquisa.

Este estudo está sendo realizado com o intuito de “Analisar os fatores que permeiam os processos de inserção e integração dos estudantes migrantes da CPLP na Unilab”, sendo este o objetivo geral dessa pesquisa.

Como objetivos específicos, nos propomos:

Analisar como se dá a inserção e integração dos estudantes migrantes da CPLP na Unilab;
Avaliar se as ações institucionais da Unilab contribuem para a promoção da integração entre os estudantes;

Discutir como a sociedade do Maciço de Baturité dialoga ou não com a integração dos estudantes migrantes.

Para a coleta dos dados (a ser enviado em forma de formulário eletrônico Google Forms), será utilizado um questionário, com perguntas subjetivas e objetivas, ao universo de entrevistados, que é composto por: estudantes migrantes com matrícula ativa ou egressos da Unilab, dos seguintes países que fazem parte da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP): Angola, Cabo Verde, Moçambique, Guiné-Bissau e São Tomé e Príncipe.

Os dados obtidos serão apresentados ao final da pesquisa, sendo que toda e qualquer informação será guardada de forma sigilosa. Informo ainda, que:

- Não será divulgado seu nome, nem qualquer informação que possa identificá-lo;
- Mesmo tendo aceitado participar, se por qualquer motivo, durante o andamento da pesquisa, resolver desistir, tem toda a liberdade para retirar sua participação;
- Sua colaboração e participação poderão trazer benefícios para o desenvolvimento das pesquisas científicas e para subsidiar o aperfeiçoamento do acolhimento e integração dos estudantes migrantes no ambiente acadêmico da Unilab;
- Esta pesquisa apresenta riscos de constrangimentos ou timidez ao longo do estudo,

riscos estes que serão minimizados através da realização da entrevista via formulário eletrônico, acessível apenas ao pesquisador e ao entrevistado, sob a condição de anonimato;

- Não haverá nenhum ônus para o Senhor/Senhora, e nenhum pagamento por participar da pesquisa;
- A qualquer momento poderá ter acesso aos dados desta pesquisa;
- Para garantir o sigilo, você não será identificado (a) durante a pesquisa, com o que garantimos, assim, o seu direito ao anonimato, e, para tanto, usaremos nomes fictícios, como mecanismo para essa garantia.

Sua participação no referido estudo será no sentido de apontar quais têm sido para você, as dificuldades, os desafios e as possibilidades da vivência da integração na Unilab.

Como benefício da pesquisa acima proposta, consideramos que ao levantar a problemática, bem como as potencialidades vivenciadas pelos estudantes migrantes no processo de inserção na Unilab, podemos contribuir para que esse processo, ao ser debatido entre os estudantes migrantes, bem como os órgãos institucionais responsáveis pelo acompanhamento, encaminhamento e desenvolvimento desse processo, possam estar melhor instrumentalizado de informações qualificadas que poderão contribuir para que essa inserção e integração se fortaleça em bases mais consistentes e que os processos que a envolvem possam ser melhorados, efetivando avanços nos aspectos que assim ficarem comprovados dessa necessidade.

Como riscos possíveis, ainda que as entrevistas sejam todas na condição de anonimato, entendemos que poderá ocorrer uma maior exposição da problemática vivida pelos estudantes migrantes, e assim, expor publicamente questões que muitas vezes são tratadas apenas de modo pessoal e restrito, ainda que a pesquisa não exporá o nome de nenhum indivíduo participante. Apontamos ainda o risco da fadiga, dado que as questões apresentadas exigem tempo e reflexão para se proceder às respostas e pode levar o entrevistado à desistência.

Qualquer dúvida pode entrar em contato com o pesquisador do referente projeto: David Ferreira Lima, no endereço situado a rua B, nº 94, bairro Mondubim, Fortaleza-Ce. Tel: (85) 986747043, ou por e-mail: davidferreira@unilab.edu.br.

ATENÇÃO: Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a sua participação na pesquisa entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UNILAB-mail: cep@unilab.edu.br. Telefone: (85) 3332-6190. Endereço: Sala 303, 3º Andar, Bloco D, Campus das Auroras – Rua José Franco de Oliveira, s/n, CEP: 62.790-970, Redenção – Ceará – Brasil. Horários de Funcionamento: Segunda (8:00h -12:00h), Quarta (13:00h -17:00h) e Sexta (8:00h -12:00h).

O pesquisador se compromete a enviar, em pdf, o TCLE, por email, para que o pesquisado possa assinar e devolver, também por email, o documento.

Caso não seja possível o envio do documento assinado por e-mail, o TCLE poderá ser entregue pessoalmente após a pandemia da Covid 19.

Qualquer dúvida pode entrar em contato com o pesquisador do referente projeto: David Ferreira Lima, no endereço situado a rua B, nº 94, bairro Mondubim, Fortaleza-Ce. Tel: (85) 986747043, ou por e-mail: davidferreira@unilab.edu.br.

ATENÇÃO: Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a sua participação na pesquisa entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UNILAB-mail: cep@unilab.edu.br. Telefone: (85) 3332-6190. Endereço: Sala 303, 3º Andar, Bloco D, Campus das Auroras – Rua José Franco de Oliveira, s/n, CEP: 62.790-970, Redenção – Ceará – Brasil. Horários de Funcionamento: Segunda (8:00h -12:00h), Quarta (13:00h -17:00h) e Sexta (8:00h -12:00h).

O pesquisador se compromete a enviar, em pdf, o TCLE, por email, para que o pesquisado

possa assinar e devolver, também por email, o documento.

Caso não seja possível o envio do documento assinado por e-mail, o TCLE poderá ser entregue pessoalmente após a pandemia da Covid 19.

***Obrigatório**

1. E-mail *

2. Qual o seu email? *

3. *

Marcar apenas uma oval.

☐ Declaro que li e que concordo com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), permitindo o uso das informações aqui coletas na pesquisa de mestrado de David Ferreira Lima, do Mestrado Interdisciplinar em Humanidades, da Unilab, resguardado o devido anonimato.

☐ Não dou ciência e nem consentimento de uso das informações aqui coletadas, ainda que resguardado o anonimato.

Formulário sem título

4. Qual o seu email? *

5. *

Marcar apenas uma oval.

☐ Declaro que li e que concordo com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), permitindo o uso das informações aqui coletas na pesquisa de mestrado de David Ferreira Lima, do Mestrado Interdisciplinar em Humanidades, da Unilab, resguardado o devido anonimato.

☐ Não dou ciência e nem consentimento de uso das informações aqui coletadas, ainda que resguardado o anonimato.

Questionário

Suas respostas são muito importantes.

6. Qual curso você faz na Unilab? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Administração Pública
- ☐ Antropologia
- ☐ Bacharelado em Humanidades(BHU)
- ☐ Ciências Biológicas
- ☐ Engenharia da Computação
- ☐ Engenharia de Energias
- ☐ Farmácia
- ☐ Física
- ☐ História
- ☐ Letras Língua Portuguesa
- ☐ Letras Língua Inglesa
- ☐ Matemática
- ☐ Pedagogia
- ☐ Química
- ☐ Sociologia
- ☐ Agronomia
- ☐ Enfermagem

7. 1. Qual sua data de nascimento? *

8. 2. Qual a cidade e país em que você morava antes de vir para a Unilab? *

9. 3. Qual seu sexo? *

Marcar apenas uma oval.

☐ Masculino

☐ Feminino

☐ Prefiro não dizer

☐ Outro: _____

10. 4. Como você ficou sabendo sobre a existência da Unilab? *

11. 5. Quais os motivos para você ter escolhido estudar na UNILAB? *

12. 6. O que você entende por Direitos Humanos? *

13. 7. Você conhece ou sofreu alguma situação de violação de Direitos Humanos na Unilab/CE ou comunidades do entorno? Se sim, cite até duas. *

14. 8. Você acha que a integração entre os países acontece na Unilab/CE? Como? *

15. 9. 9. Você acha que a Unilab/CE, enquanto instituição, combate, caso ocorra, casos de violação de Direitos Humanos? *

16. 10. 10. Você acha que a cultura do seu país é respeitada na Unilab/Ce? Como? *

17. 11. Quais questões referentes a cultura, religião, tradições , ou outras, você acha que devam ser debatidas Unilab/CE *

18. 12. O que você acha que pode ser feito, pelos estudantes da Unilab/CE, para promover a integração? *

19. 13. Você acha que a Unilab/CE promove a interação entre as diversas culturas ? Como?

20. 14. Você acha que, em relação aos costumes, tradições do seu país, você permanece igual, incorporou costumes e tradições brasileiras, ou mudou totalmente? Explique.

Questionário

Suas respostas são muito importantes.

21. Qual curso você faz na Unilab? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Administração Pública
- ☐ Antropologia
- ☐ Bacharelado em Humanidades(BHU)
- ☐ Ciências Biológicas
- ☐ Engenharia da Computação
- ☐ Engenharia de Energias
- ☐ Farmácia
- ☐ Física
- ☐ História
- ☐ Letras Língua Portuguesa
- ☐ Letras Língua Inglesa
- ☐ Matemática
- ☐ Pedagogia
- ☐ Química
- ☐ Sociologia
- ☐ Agronomia
- ☐ Enfermagem

22. 1. Qual sua data de nascimento? *

23. 2. Qual a cidade e país em que você morava antes de vir para a Unilab? *

24. 3. Qual seu sexo? *

Marcar apenas uma oval.

☐ Masculino

☐ Feminino

☐ Prefiro não dizer

☐ Outro: _____

25. 4. Como você ficou sabendo sobre a existência da Unilab? *

26. 5. Quais os motivos para você ter escolhido estudar na UNILAB? *

27. 6. O que você entende por Direitos Humanos? *

28. 7. Você conhece ou sofreu alguma situação de violação de Direitos Humanos na Unilab/CE ou comunidades do entorno? Se sim, cite até duas. *

29. 8. Você acha que a integração entre os países acontece na Unilab/CE? Como? *

30. 9. 9. Você acha que a Unilab/CE, enquanto instituição, combate, caso ocorra, casos de violação de Direitos Humanos? *

31. 10. 10. Você acha que a cultura do seu país é respeitada na Unilab/Ce? Como? *

32. 11. Quais questões referentes a cultura, religião, tradições , ou outras, você acha que devam ser debatidas Unilab/CE *

33. 12. O que você acha que pode ser feito, pelos estudantes da Unilab/CE, para promover a integração? *

34. 13. Você acha que a Unilab/CE promove a interação entre as diversas culturas ? Como?

35. 14. Você acha que, em relação aos costumes, tradições do seu país, você permanece igual, incorporou costumes e tradições brasileiras, ou mudou totalmente? Explique.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

Pesquisa Estudantes Migrantes Egressos Unilab

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido Com anonimato

Você está sendo convidado por David Ferreira Lima, discente do Mestrado Interdisciplinar em Humanidades da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) a participar como voluntário de uma pesquisa intitulada “Entre a integração e o estranhamento: interculturalidade e conflitos na inserção de estudantes migrantes da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) na Unilab/CE”. Você não deve participar contra a sua vontade.

Leia atentamente as informações abaixo e faça qualquer pergunta que desejar, para que o senhor (a) compreenda todos os procedimentos desta pesquisa.

Este estudo está sendo realizado com o intuito de “Analisar os fatores que permeiam os processos de inserção e integração dos estudantes migrantes da CPLP na Unilab”, sendo este o objetivo geral dessa pesquisa.

Como objetivos específicos, nos propomos a:

- Analisar como se dá a inserção e integração dos estudantes migrantes da CPLP na Unilab;
- Avaliar se as ações institucionais da Unilab contribuem para a promoção da integração entre os estudantes;
- Discutir como a sociedade do Maciço de Baturité dialoga ou não com a integração dos estudantes migrantes.

Para a coleta dos dados (a ser enviado em forma de formulário eletrônico Google Forms), será utilizado um questionário, com perguntas subjetivas e objetivas, ao universo de entrevistados, que é composto por: estudantes migrantes com matrícula ativa ou egressos da Unilab, dos seguintes países que fazem parte da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP): Angola, Cabo Verde, Moçambique, Guiné-Bissau e São Tomé e Príncipe.

Os dados obtidos serão apresentados ao final da pesquisa, sendo que toda e qualquer informação será guardada de forma sigilosa.

Informo ainda, que: Não será divulgado seu nome, nem qualquer informação que possa identificá-lo;

- Mesmo tendo aceitado participar, se por qualquer motivo, durante o andamento da pesquisa, resolver desistir, tem toda a liberdade para retirar sua participação;

Sua colaboração e participação poderão trazer benefícios para o desenvolvimento das pesquisas científicas e para subsidiar o aperfeiçoamento do acolhimento e integração dos estudantes migrantes no ambiente acadêmico da Unilab;

Esta pesquisa apresenta riscos de constrangimentos ou timidez ao longo do estudo, riscos estes que serão minimizados através da realização da entrevista via formulário eletrônico, acessível apenas ao pesquisador e ao entrevistado, sob a condição de anonimato;

- Não haverá nenhum ônus para o Senhor/Senhora, e nenhum pagamento por participar da pesquisa;
- A qualquer momento poderá ter acesso aos dados desta pesquisa, solicitando por e-mail ao pesquisador;
- Para garantir o sigilo, você não será identificado (a) durante a pesquisa, com o que garantimos, assim, o seu direito ao anonimato, e, para tanto, usaremos nomes fictícios, como mecanismo para essa garantia.

Sua participação no referido estudo será no sentido de apontar quais têm sido para você, as dificuldades, os desafios e as possibilidades da vivência da integração na Unilab.

Como benefício da pesquisa acima proposta, consideramos que ao levantar a problemática, bem como as potencialidades vivenciadas pelos estudantes migrantes no processo de inserção na Unilab, podemos contribuir para que esse processo, ao ser debatido entre os estudantes migrantes, bem como os órgãos institucionais responsáveis

pelo acompanhamento, encaminhamento e desenvolvimento desse processo, possam estar melhor instrumentalizado de informações qualificadas que poderão contribuir para que essa inserção e integração se fortaleça em bases mais consistentes e que os processos que a envolvem possam ser melhorados, efetivando avanços nos aspectos que assim ficarem comprovados dessa necessidade.

Como riscos possíveis, ainda que as entrevistas sejam todas na condição de anonimato, entendemos que poderá ocorrer uma maior exposição da problemática vivida pelos estudantes migrantes, e assim, expor publicamente questões que muitas vezes são tratadas apenas de modo pessoal e restrito, ainda que a pesquisa não exporá o nome de nenhum indivíduo participante.

Apontamos ainda o risco da fadiga, dado que as questões apresentadas exigem tempo e reflexão para se proceder às respostas e pode levar o entrevistado à desistência.

Qualquer dúvida pode entrar em contato com o pesquisador do referente projeto: David Ferreira Lima, no endereço situado a rua B, nº 94, bairro Mondubim, Fortaleza-Ce. Tel: (85) 986747043, ou por e-mail: davidferreira@unilab.edu.br.

ATENÇÃO: Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a sua participação na pesquisa entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UNILAB-mail: cep@unilab.edu.br. Telefone: (85) 3332-6190. Endereço: Sala 303, 3º Andar, Bloco D, Campus das Auroras – Rua José Franco de Oliveira, s/n, CEP: 62.790-970, Redenção – Ceará – Brasil. Horários de Funcionamento: Segunda (8:00h -12:00h), Quarta (13:00h -17:00h) e Sexta (8:00h -12:00h).

O abaixo assinado:

_____, ____ anos,

RG(CRNM): _____ declara que é de livre e espontânea vontade que está participando como voluntário da pesquisa. Eu declaro que li cuidadosamente este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que, após sua leitura tive a oportunidade de fazer perguntas sobre o seu conteúdo, como também sobre a pesquisa e recebi explicações que responderam por completo minhas dúvidas. E declaro ainda estar recebendo uma cópia assinada deste termo. _____, ____ de _____ de 20__

Nome do voluntário: _____

Data: ____/____/____

Assinatura: _____

Nome do pesquisador: _____

Data: ____/____/____

Assinatura: _____

Qual o seu email?

***Obrigatório**

1. E-mail *

2.

Marcar apenas uma oval.

☐ Declaro que li e que concordo com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), permitindo o uso das informações aqui coletas na pesquisa de mestrado de David Ferreira Lima, do Mestrado Interdisciplinar em Humanidades, da Unilab, resguardado o devido anonimato.

☐ Não dou ciência e nem consentimento de uso das informações aqui coletadas, ainda que resguardado o anonimato.

3. 1. Qual sua data de nascimento?

Exemplo: 7 de janeiro de 2019

4. 2. Qual a cidade e país em que você morava antes de vir para a Unilab

5. 3. Qual seu sexo?

Marcar apenas uma oval.☐ Feminino☐ Masculino☐ Prefiro não dizer

6. 4. Como você ficou sabendo sobre a existência da Unilab?

7. 5. Quais os motivos para você ter escolhido estudar na Unilab?

8. 6. O que você entende por Direitos Humanos?

9. 7. Você conhece ou sofreu alguma situação de violação de Direitos Humanos na Unilab/CE ou comunidades do entorno? Se sim, cite até duas.

10. 8. Você acha que a integração entre os países acontece na Unilab/CE? Como?

11. 9. Você acha que a Unilab/CE, enquanto instituição, combate, caso ocorra, casos de violação de Direitos Humanos?

12. 10. Você acha que a cultura do seu país é respeitada na Unilab/Ce? Como?

13. 11. Quais questões referentes a cultura, religião, tradições , ou outras, você acha que devam ser debatidas Unilab/CE?

14. 12. O que você acha que pode ser feito, pelos estudantes da Unilab/CE, para promover a integração?

15. 13. Você acha que a Unilab/CE promove a interação entre as diversas culturas ?
Como?

16. 14. Você acha que, em relação aos costumes, tradições do seu país, você permanece igual, incorporou costumes e tradições brasileiras, ou mudou totalmente? Explique.

17. 15. Há quanto tempo e que curso você concluiu na Unilab?

18. 16. Você retornou para o país de origem ou permaneceu no Brasil?

19. 17. Você está cursando ou cursou algum curso de pós-graduação após sair da Unilab? Qual? Onde?

20. 18. Você avalia que há alguma diferença do egresso formado na Unilab em relação a egressos de outras universidades do Brasil ou de seu país de origem? Se sim, quais?

21. 19. Fale sobre sua experiência de inserção no mercado de trabalho após conclusão do curso na Unilab.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

Pesquisa Estudantes Migrantes da Unilab

Mestrado Interdisciplinar em Humanidades- MIH – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB

Questionários para Projeto de Pesquisa: Entre a integração e o estranhamento: interculturalidade e conflitos na inserção de estudantes migrantes da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) na Unilab/CE.

Discente: David Ferreira Lima

Questionário 1

Estudantes ingressantes no semestre 2020.3, na disciplina Sociedade, Diferenças e Direitos Humanos nos Espaços Lusófonos

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
Com anonimato

Você está sendo convidado por David Ferreira Lima, discente do Mestrado Interdisciplinar em Humanidade da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) a participar como voluntário de uma pesquisa intitulada “Entre a integração e o estranhamento: interculturalidade e conflitos na inserção de estudantes migrantes da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) na Unilab/CE”. Você não deve participar contra a sua vontade. Leia atentamente as informações abaixo e faça qualquer pergunta que desejar, para que o senhor (a) compreenda todos os procedimentos desta pesquisa.

Este estudo está sendo realizado com o intuito de “Analisar os fatores que permeiam os processos de inserção e integração dos estudantes migrantes da CPLP na Unilab”, sendo este o objetivo geral dessa pesquisa.

Como objetivos específicos, nos propomos:

Analisar como se dá a inserção e integração dos estudantes migrantes da CPLP na Unilab;
Avaliar se as ações institucionais da Unilab contribuem para a promoção da integração entre os estudantes;

Discutir como a sociedade do Maciço de Baturité dialoga ou não com a integração dos estudantes migrantes.

Para a coleta dos dados (a ser enviado em forma de formulário eletrônico Google Forms), será utilizado um questionário, com perguntas subjetivas e objetivas, ao universo de entrevistados, que é composto por: estudantes migrantes com matrícula ativa ou egressos da Unilab, dos seguintes países que fazem parte da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP): Angola, Cabo Verde, Moçambique, Guiné-Bissau e São Tomé e Príncipe.

Os dados obtidos serão apresentados ao final da pesquisa, sendo que toda e qualquer informação será guardada de forma sigilosa. Informo ainda, que:

- Não será divulgado seu nome, nem qualquer informação que possa identificá-lo;
- Mesmo tendo aceitado participar, se por qualquer motivo, durante o andamento da pesquisa, resolver desistir, tem toda a liberdade para retirar sua participação;
- Sua colaboração e participação poderão trazer benefícios para o desenvolvimento das pesquisas científicas e para subsidiar o aperfeiçoamento do acolhimento e integração dos estudantes migrantes no ambiente acadêmico da Unilab;
- Esta pesquisa apresenta riscos de constrangimentos ou timidez ao longo do estudo,

riscos estes que serão minimizados através da realização da entrevista via formulário eletrônico, acessível apenas ao pesquisador e ao entrevistado, sob a condição de anonimato;

- Não haverá nenhum ônus para o Senhor/Senhora, e nenhum pagamento por participar da pesquisa;
- A qualquer momento poderá ter acesso aos dados desta pesquisa;
- Para garantir o sigilo, você não será identificado (a) durante a pesquisa, com o que garantimos, assim, o seu direito ao anonimato, e, para tanto, usaremos nomes fictícios, como mecanismo para essa garantia.

Sua participação no referido estudo será no sentido de apontar quais têm sido para você, as dificuldades, os desafios e as possibilidades da vivência da integração na Unilab.

Como benefício da pesquisa acima proposta, consideramos que ao levantar a problemática, bem como as potencialidades vivenciadas pelos estudantes migrantes no processo de inserção na Unilab, podemos contribuir para que esse processo, ao ser debatido entre os estudantes migrantes, bem como os órgãos institucionais responsáveis pelo acompanhamento, encaminhamento e desenvolvimento desse processo, possam estar melhor instrumentalizado de informações qualificadas que poderão contribuir para que essa inserção e integração se fortaleça em bases mais consistentes e que os processos que a envolvem possam ser melhorados, efetivando avanços nos aspectos que assim ficarem comprovados dessa necessidade.

Como riscos possíveis, ainda que as entrevistas sejam todas na condição de anonimato, entendemos que poderá ocorrer uma maior exposição da problemática vivida pelos estudantes migrantes, e assim, expor publicamente questões que muitas vezes são tratadas apenas de modo pessoal e restrito, ainda que a pesquisa não exporá o nome de nenhum indivíduo participante. Apontamos ainda o risco da fadiga, dado que as questões apresentadas exigem tempo e reflexão para se proceder às respostas e pode levar o entrevistado à desistência.

Qualquer dúvida pode entrar em contato com o pesquisador do referente projeto: David Ferreira Lima, no endereço situado a rua B, nº 94, bairro Mondubim, Fortaleza-Ce. Tel: (85) 986747043, ou por e-mail: davidferreira@unilab.edu.br.

ATENÇÃO: Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a sua participação na pesquisa entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UNILAB-mail: cep@unilab.edu.br. Telefone: (85) 3332-6190. Endereço: Sala 303, 3º Andar, Bloco D, Campus das Auroras – Rua José Franco de Oliveira, s/n, CEP: 62.790-970, Redenção – Ceará – Brasil. Horários de Funcionamento: Segunda (8:00h -12:00h), Quarta (13:00h -17:00h) e Sexta (8:00h -12:00h).

O pesquisador se compromete a enviar, em pdf, o TCLE, por email, para que o pesquisado possa assinar e devolver, também por email, o documento.

Caso não seja possível o envio do documento assinado por e-mail, o TCLE poderá ser entregue pessoalmente após a pandemia da Covid 19.

Qualquer dúvida pode entrar em contato com o pesquisador do referente projeto: David Ferreira Lima, no endereço situado a rua B, nº 94, bairro Mondubim, Fortaleza-Ce. Tel: (85) 986747043, ou por e-mail: davidferreira@unilab.edu.br.

ATENÇÃO: Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a sua participação na pesquisa entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UNILAB-mail: cep@unilab.edu.br. Telefone: (85) 3332-6190. Endereço: Sala 303, 3º Andar, Bloco D, Campus das Auroras – Rua José Franco de Oliveira, s/n, CEP: 62.790-970, Redenção – Ceará – Brasil. Horários de Funcionamento: Segunda (8:00h -12:00h), Quarta (13:00h -17:00h) e Sexta (8:00h -12:00h).

O pesquisador se compromete a enviar, em pdf, o TCLE, por email, para que o pesquisado

possa assinar e devolver, também por email, o documento.

Caso não seja possível o envio do documento assinado por e-mail, o TCLE poderá ser entregue pessoalmente após a pandemia da Covid 19.

***Obrigatório**

1. Qual o seu email? *

2. *

Marcar apenas uma oval.

☐ Declaro que li e que concordo com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), permitindo o uso das informações aqui coletas na pesquisa de mestrado de David Ferreira Lima, do Mestrado Interdisciplinar em Humanidades, da Unilab, resguardado o devido anonimato.

☐ Não dou ciência e nem consentimento de uso das informações aqui coletadas, ainda que resguardado o anonimato.

Questionário

Suas respostas são muito importantes.

3. Qual curso você faz na Unilab? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Administração Pública
- ☐ Antropologia
- ☐ Bacharelado em Humanidades(BHU)
- ☐ Ciências Biológicas
- ☐ Engenharia da Computação
- ☐ Engenharia de Energias
- ☐ Farmácia
- ☐ Física
- ☐ História
- ☐ Letras Língua Portuguesa
- ☐ Letras Língua Inglesa
- ☐ Matemática
- ☐ Pedagogia
- ☐ Química
- ☐ Sociologia
- ☐ Agronomia
- ☐ Enfermagem

4. 1. Qual sua data de nascimento? *

5. 2. Qual a cidade e país em que você morava antes de vir para a Unilab? *

6. 3. Qual seu sexo? *

Marcar apenas uma oval.

☐ Masculino

☐ Feminino

☐ Prefiro não dizer

☐ Outro: _____

7. 4. Como você ficou sabendo sobre a existência da Unilab? *

8. 5. Quais os motivos para você ter escolhido estudar na UNILAB? *

9. 6. O que você entende por Direitos Humanos? *

10. 7. Você conhece algum caso de violação de direitos humanos na Unilab? Se sim, cite aquele que mais chamou sua atenção. *

11. 8. Você conhece algum caso de violação dos Direitos Humanos que tenha ocorrido no seu país? Se sim, cite aquele que lhe chamou mais a atenção. *

12. 9. Você acredita que há diferenças na aplicação dos Direitos Humanos no seu país e no Brasil? Quais? *

13. 10. Considerando as diferenças culturais entre o seu país natal e o Brasil, o que você imagina que deva ser feito para uma integração entre os estudantes brasileiros e os estudantes internacionais? *

14. 11. Você acha que, ao conhecer a cultura brasileira, através da Unilab, você vai manter totalmente seus costumes ou incorporar costumes brasileiros? Por quê?

*

15. 12. O que você sabe sobre o racismo no Ceará ou no Brasil? *

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários