

ANÁLISES DO PERCURSO MIGRATÓRIO E DA PERMANÊNCIA DOS INTELLECTUAIS AFRICANOS:

O caso dos intelectuais da Guiné-Bissau no Brasil

Barnabé Augusto Có¹

Anne Sophie Marie Frederique Gosselin da Silva²

RESUMO

O presente artigo visa abordar a trajetória de migração dos intelectuais guineenses que deixaram o país em diferentes épocas à procura de formação universitária e obtenção do diploma de nível superior, sendo uma forma de superação do *status* social. O primeiro intercâmbio que os discentes dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) realizaram com países como URSS, África de Sul, Portugal e Brasil foi na década de 1950. Desde esse período, tem havido fuga de cérebros ou de intelectuais africanos até a atualidade. Entre as razões que fizeram com que muitos intelectuais africanos não retornassem para seus países de origens, encontra-se a questão dos conflitos internos que causaram medo, mau gerenciamento da economia, desemprego, instabilidade sócio-política, levando à permanência desses intelectuais em países estrangeiros. Atualmente, estes intelectuais são professores universitários participando das transformações socioeconômicas entre Brasil e Guiné-Bissau no âmbito de uma cooperação bilateral.

Palavras-Chave: Brasil. África. Guiné-Bissau. Intelectuais. Formação superior. Trajetória. Migração.

ABSTRACT

The present article aims to address the trajectory of migration of Bissau Guinean intellectuals who left the country at different times seeking higher education to obtaining a higher level diploma, being a way of overcoming social status. The first exchange that students of Portuguese-speaking African Countries (PALOP) carried out with countries such as the USSR, South Africa, Portugal and Brazil was in the 1950s. From in this period, there has been an escape of African brains drain or intellectuals until present. Among the reasons, why many African intellectuals did not return to their countries of origin is the issue of internal conflicts that caused fear, mismanagement of the economy, unemployment, socio-political instability, leading to the permanence of these intellectuals in foreign countries. Nowadays, these intellectuals are university teachers participating in the socioeconomic transformations between Brazil and Guinea-Bissau in the context of cooperation agreement.

Keywords: Brazil. Africa. Guinea Bissau. Intellectuals. Higher education Trajectory. Migration.

¹ Bacharel em Humanidades pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) e licenciatura em Sociologia pela mesma universidade.

² Orientadora e Professora Adjunta no curso de Licenciatura em Sociologia do Instituto de Humanidade – IH da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB).

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objetivo geral analisar a trajetória e a permanência dos intelectuais guineenses fora do país. A pesquisa se inscreve na continuidade de um estudo realizado no Bacharelado em Humanidades³ sobre fuga de cérebros africanos, em particular os intelectuais guineenses que deixaram o país em diferentes épocas à procura de formação superior. Este trabalho trata da primeira circulação internacional dos estudantes dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) em busca de formação universitária desde o princípio da década de 1950, por meio das missões das igrejas protestantes (SUBUHANA, 2009). “A primeira iniciativa foi do país de colônia inglesa a África do Sul, depois vem Portugal, França, Suíça, RDA, EUA e Inglaterra” (CÓ, 2016).

Com a presença europeia no continente africano, as igrejas católicas e protestantes assumiam a responsabilidade não só de evangelizar os nativos, mas também de dar educação a esse povo. A igreja católica foi a primeira a fundar uma escola no continente africano no século XVII e as missões jesuítas ficaram encarregadas do setor educativo. Em seguida, foram as missões protestantes que proporcionaram aos angolanos, em especial aos negros, bolsas de estudo para realizarem a sua formação superior (LIBERATO, 2015). Assim, graças às bolsas, esses jovens angolanos tiveram a possibilidade de viajar para o exterior, especificamente para “Europa, para o Brasil ou para América do Norte” (LIBERATO, 2015, p. 1017). Com o tempo, essas oportunidades dadas pelos missionários aos angolanos foram impedidas “pelo regime colonial português, que os acusava de dar cobertura à rebelião em 1961 e de preparar os seus mais diretos colaboradores africanos para a independência” (LIBERATO, 2015, p. 1017). Essa acusação no ano de 1961 fez com que o regime colonial encerrasse essas missões, sendo, posteriormente, expulsos de Angola.

A razão principal da circulação desses estudantes é a procura por formação superior, e não uma vontade própria de deixar o país de origem. O principal motivo de saída é a falta de condição das infraestruturas educacionais nos países de PALOP (GUSMÃO apud CÓ, 2016). No período dos anos 1950 até a independência, que corresponde ao processo de desencadeamento da luta da libertação nacional, nas áreas libertadas, os estudantes que saíram eram principalmente os filhos dos antigos combatentes que atuavam nas áreas ou zonas de

³ CÓ, Barnabé Augusto. **Fuga de cérebros na África**: uma investigação exploratória partindo da Guiné-Bissau. Trabalho de Conclusão de Curso – TCC em Humanidades, Defendida na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB, Instituto de Humanidades de Letras – IHL 2016.

conflito. Após a independência, continuou o mesmo processo de envio dos estudantes para os países que mantiveram ou que assinaram a cooperação com a Guiné-Bissau no âmbito da educação superior. Entre eles, encontramos a antiga União Soviética, Cuba, Portugal e Brasil, dentre outros. Contudo, isso permite-nos contextualizar a trajetória dos estudantes guineenses a nível do Brasil, focando especificamente sobre o estado de Ceará, concretamente na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB), onde vários se encontram hoje como professores universitários.

Por esta finalidade, o trabalho tem como objetivo geral contextualizar o percurso migratório dos estudantes guineenses que deixaram o país em busca de formação superior, ou seja, para obter um diploma de ensino superior valorizado no mercado de trabalho internacional. De maneira mais específica, pretendemos analisar a fala de professores que deixaram a Guiné-Bissau com essa finalidade, que se tornaram doutores, e que acabaram permanecendo no Brasil trabalhando como professores formados na universidade pública brasileira, em especial na UNILAB.

2 METODOLOGIA

A revisão de literatura do marco teórico refere-se aos processos migratórios dos intelectuais ligados à educação superior com ênfase nos estudos realizados no Brasil. Em seguida, procuramos investigar de maneira teórica o processo histórico do ensino superior guineense, a abertura democrática, o conflito-político-militar de 1998/99 e a situação pós-conflito. Na terceira parte, analisaremos, de forma mais específica, os percursos e o perfil de 4 professores doutores, atualmente docentes em uma universidade pública brasileira (UNILAB). Eles foram entrevistados entre abril e maio de 2016. Nesta época em que as entrevistas foram realizadas, a UNILAB contava com quatro docentes de origem guineense, enquanto, hoje três anos depois, os números aumentaram para 6. Usaremos nomes fictícios para que as identidades destes docentes sejam preservadas.

Com tal proposta, o nosso trabalho mobiliza dados quantitativos de estudantes guineenses que passaram pelo Programa de Estudantes Convênio de Graduação e de Pós-Graduação (PEC-G/PEC-PG) e elementos discursivos subjetivos sobre a permanência dos intelectuais guineenses no Brasil. Este último ponto constituiu a maior ênfase do artigo, principalmente, as histórias familiares e individuais, o entendimento dos meios sociais,

temporários, as experiências educativas apreendidas nos meios da educação familiar recebida e da educação familiar dada, na escola do ensino médio e universitária.

3 A BUSCA POR UMA EDUCAÇÃO SUPERIOR E A MIGRAÇÃO DOS INTELLECTUAIS GUINEENSES

A migração (TAVARES, 2010; LABACHE; SAINT MARTIN, 2008) pode ser estudada em diferentes sociedades, uma vez que ela se relaciona com o cotidiano do indivíduo. O fenômeno migratório, ou seja, as migrações internacionais podem ser marcadas pela mobilidade social, escolar, profissional, geográfica, residencial (devido ao fracasso escolar, divórcio, migração forçada de um país para outro, perda do emprego, sucessão de empregos precários) e perda de status social. Qualquer fronteira que o indivíduo acesse sempre é marcada pela sua história em um sentido positivo, quando promoção para alguns, ou mais negativamente, quando se trata de um processo de desclassificação social, para outros indivíduos.

A trajetória em si pode ser coletiva (familiar ou geracional) ou individual, assim como relatam as histórias de diferentes grupos de pertencimento. Na atualidade, o contexto social é marcado pela “tendência à dissolução dos vínculos coletivos, pelo fracionamento relativo das classes” (LABACHE; SAINT MARTIN, 2008, p. 335), pelas transformações na noção e no papel do Estado, o resultado de “contingências e das descontinuidades variáveis das trajetórias” (LABACHE; SAINT MARTIN, 2008, p. 335). Segundo estes autores, as trajetórias podem ser caracterizadas por um enraizamento em um lugar e uma acomodação em uma posição estabelecida, entendida por uma ruptura e por descontinuidade. A travessia de fronteiras geográficas pode ser vista como um trânsito político e social entre Estados e/ou entre classes sociais, isso sendo marcante na definição da trajetória dos indivíduos. Contudo, a trajetória dos intelectuais considerados nesta pesquisa centraliza-se na mobilidade profissional com uma migração marcada por transformações de “ordem socioprofissional”.

Por outro lado, a trajetória pode ocorrer entre países, regiões ou cidades ou ainda de mudanças de bairros dentro da mesma cidade. Esses lugares são cruzados por “fronteiras geográficas, jurídicas, sociais e simbólicas que separam ou unem; podem ser fronteiras continentais, nacionais, regionais, de bairro ou, mais simplesmente” (LABACHE; SAINT MARTIN, 2008, p. 346), fronteiras que desligam ou insolam o espaço de residência de outros lugares próximos, ou os trajetos cotidianos.

Para Gusmão (2012), as migrações temporárias abrangem os indivíduos que procuram qualificarem-se fora dos seus espaços de origem, principalmente os africanos dos PALOP. Esta qualificação leva os estudantes guineenses a deixarem a sua terra natal com destino ao Brasil, por motivo de obtenção do diploma de ensino superior. Por exemplo, Joelma (entrevistada no dia 03/05/2016) afirma que:

“não tinha ideia o que era universidade, mas eu sempre queria ter curso superior, sempre almejei ter formação superior, mas eu não sabia o que é universidade, porque no meu país não tinha, mas sabia que tinha estudo superior. E esse estudo superior eu almejei há muito tempo, sempre fui focada mesmo em estudar realmente, tive a escola como prioridade” (Joelma, entrevistada no dia 03/05/2016) .

Durante a fala, a entrevistada elogiou a avó pelo ensinamento que passava, a qual lhe ensinou que:

“o primeiro marido de uma mulher é a escola, é sua profissão [...] captei isso e fui centrando nisso, porque eu também de certa forma tenho um espírito de independência. Então, eu gosto de ser independente, a partir daí que preciso fazer curso superior. [...] Comecei a ver ciências sociais como um caminho e também pela influência do meu primo falecido, Vladimir Vieira, que dizia para mim, que ciências sociais é o segredo para este país, se fizer ciências sociais você é futuro dirigente desse país, então você tem muito a contribuir” (Joelma, entrevistada no dia 03/05/2016).

Com este sonho de fazer curso superior, por exemplo, Antônio (entrevistado no dia 06/04/2016) já iniciava os seus estudos em nível superior na Guiné-Bissau, na Faculdade de Direito, através de um “exame de admissão” equivalente ao vestibular no Brasil.

“Lá tinha professores a maioria eram portugueses, tinha alguns professores da Guiné” que faziam “exame de admissão em língua portuguesa, história, história geral e a filosofia. ... Já fazia ensino superior na Guiné, não comecei a fazer ensino superior aqui, não. Na época, já tinha Faculdade de Direito e Faculdade de Medicina na década de 70, Faculdade de Direito na década de 80, então ensino superior comecei lá, não comecei aqui, não. Comecei lá” (Antônio, entrevistado no dia 06/04/2016).

Nesta mesma lógica, Braima insiste sobre as possibilidades de status social que oferece uma carreira acadêmica.

“A universidade é um espaço de reprodução de desigualdade. As pessoas procuram a universidade para resolver seus problemas pessoais, ter privilégio, ter salário razoável, ter condição de trabalho. Essa divisão social do trabalho em termos capitalistas dá uma ênfase excessiva à formação universitária. O capitalismo faz isso, separação entre o trabalho manual e trabalho intelectual, crítica de Marx. Todos aqueles que desenvolvem o trabalho intelectual assumem um status social mais reconhecido e mais compensado. Isso é o que leva a pessoa a entrar na universidade ou a sair por várias razões, econômica, religiosa, política ou questão pessoais e amorosas” (Entrevista com Braima realizada no dia 29/04/2016).

De acordo com Silva (2005), a migração temporária se encontra em dois contextos: primeiro, a dessocialização nas relações sociais de origem e a ressocialização nas relações sociais de adoção. Por isso, a migração internacional de estudantes africanos dos PALOP, em especificamente, o da Guiné-Bissau à procura de formação superior no Brasil é tomada como migração temporária e especial (GUSMÃO, 2012). Na mesma condição da migração, Silva (2005) salienta que é uma realidade social de partir e ficar envolvido um período “uno, cindido” em dois lugares, um estar no Brasil e, um ser de lá, África. Uma migração que permite pensar o espaço sociopolítico contemporâneo de produção de um conhecimento situado. Assim, para Braima, a motivação prioritária é e foi a produção acadêmica.

“Eu escolhi ficar um tempo aqui no Brasil só por uma razão, não é por causa de salário, tem a ver, mas não é por causa disso, é a condição de eu poder produzir conhecimento, escrever livros. Se eu voltar à Guiné, eu seria homem rico, eu cairia na mesma lógica da corrupção que existia no país, mas hoje já tenho três quatro casas, carros. Desde Bissau, eu me destaquei, eu gosto de conhecimento, gosto de poder publicar livros e escrever artigos. É isso que eu escolhi, mas se quiser ser funcionário de Estado para viver roubando recursos públicos desviando recursos públicos eu já tenho voltado, já estar numa condição muito melhor do que, a condição que eu vive” (Entrevista com Braima realizada no dia 29/04/2016).

O sistema do ensino superior brasileiro, segundo Braima (29/04/2016), *“incentiva a produção de conhecimento, incentiva senso crítico, ter autonomia crítica. É isso que eu cobro dos meus alunos também que exercitem, acho que é um elemento diferenciador de um profissional deveria diligenciado”*.

Além do ensino superior, podem surgir vários motivos de permanência no país estrangeiro, como demonstra a saída de João (26/04/2016) por um projeto que coordenava a nível de Organização Regional da África ocidental para Exploração da Bacia do Rio Gâmbia (OMVG) para construções de 5 ilhas, envolvendo Guiné-Bissau, Mali, Senegal, Gambia e Guiné-Conakry.

“O projeto de saltinho, nós tínhamos uma empresa que se assessorava chamada COBA em Portugal. Fechou o contrato com Banco Mundial com o Programa de Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) que financiava todos esses estudos, e depois foi lançado a licitação internacional. A empresa que ganhou foi Hydro-Service Brasileira, eu vinha acompanhando o trabalho de Hidro-Service aqui. Ficava 10, 15 dias e voltava para Guiné, isso venho fazer desde 87, quando começou aquela perturbação que veio resultar em 7 de junho, e fiquei no Brasil fiz mestrado em engenharia cível e doutoramento” (Entrevista com João realizada no dia 29/04/2016).

No lugar onde mora, em qualquer momento, o indivíduo poderá sentir “uma fronteira mais ou menos forte entre o indivíduo, o nós (a família) e os outros”. Com isto, a trajetória acaba sendo marcada pelas migrações ou por vários deslocamentos que fazem com que os

indivíduos deixem a sua residência ou um espaço “relativamente menos fechado ou mais aberto que aqueles que se inscrevem na continuidade, com modalidades diferentes”, de acordo com as categorias sociais.

As trajetórias habitacionais de qualquer indivíduo podem ser marcadas por um impacto imediato das migrações internacionais, os deslocamentos em nível nacional, regional, no espaço de uma cidade ou bairro, na vida dos sujeitos. Porém, estes lugares são cruzados por fronteiras simbólicas que dividem e unem e são compreendidas como prestigiosas para uns ou estigmatizantes para outros. Para Ricardo *et al.* (2014, p. 169), a migração pode ser compreendida como “a mudança permanente ou semipermanente de residência dentro de um determinado intervalo de tempo”.

A teoria da migração, segundo Tavares (2010), pode ser explicada ou fundamentada nos impactos decorrentes dos fatores microeconômicos e macroeconômicos tanto na progressão das economias da origem dos migrantes quanto nas economias dos países anfitriões dessas pessoas, multiplicando várias questões e preocupações sociais e institucionais presentes que não se originam só na dinâmica migratória, mas também a partir das relações intergovernamentais. Os problemas migratórios englobam os indivíduos e os governos nacionais, que procuram desenvolver ações e políticas públicas, que não se restringem só à regularização dos fluxos migratórios, mas também respondem às causas e às dinâmicas geradas em torno desse fenômeno.

Neste caso, podemos apontar os seguintes fatores que causam o processo migratório, como assinala Tavares (2010, p. 33-34), por exemplo, as “discussões econômicas, sociais, políticos e institucionais geradas pela migração; restrições, políticas e ações direcionadas à migração; intensidade dos fluxos e as implicações locais e regionais”; e, finalizando novas ações e políticas acumuladas pelo processo migratório. De acordo com Tavares (2010), Kant, Durkheim e Weber apontaram que a sociologia é uma das áreas do saber que discute a preocupação da mobilidade ou a migração dos indivíduos. Enquanto que Malthus e Marx buscam, de maneira especial, ligar a migração ao modo de produção capitalista. Estes clássicos assinalavam a migração como uma “consequência de queda da Fisiocracia (sistema fisiocrata)”, através do surgimento de novo processo de desenvolvimento voltado à industrialização e urbanização que ocorriam durante os séculos XVIII e XIX. Foi isso que estimulava a migração internacional de mão-de-obra para o nordeste dos EUA.

Para pensarmos na teoria macroeconômica neoclássica, que concebe os indivíduos como seres racionais capazes de administrar a sua própria vida e capazes de tomar a decisão para “o

local onde irá estabelecer residência e onde irá exercer suas habilidades profissionais”, procurando desfrutar as melhores condições de vida. No campo da sociologia, as migrações são consideradas como o mecanismo fundamental no processo de mudança da sociedade tradicional para a moderna, tornando-se uma ferramenta de transformação “social, cultural e psicossocial, tanto individual, quanto coletivo, dentro do desenvolvimento da sociedade moderna” (RICARDO *et al.*, 2014, p. 171).

Portanto, a crise migratória aparece como fato social “experimentado pelo indivíduo como uma realidade independente e preexistente” (TAVARES, 2010, p. 37). O fenômeno migratório, para Durkheim (1978 apud TAVARES, 2010), é um fato social que pode ser praticado pelo indivíduo por uma coerção externa ou em qualquer que seja a sociedade. Os neo-marxistas, por sua vez, identificavam o paradigma histórico-estrutural da migração no pensamento de Marx como um motivo de poder de capital industrial e financeiro dos países ditos “centrais”, que têm como objetivo fazer a manutenção do processo de colonização e de exploração de mão-de-obra que permanece no “contexto de dominação centro x periferia, nações ricas x nações pobres, norte x sul” (TAVARES, 2010, p. 38).

3.1 Migração dos Intelectuais: “Fuga de Cérebros”

No que diz respeito ao fenômeno migratório e à mobilidade do capital humano, considerado como elemento fundamental da política de estímulo à formação e à qualificação dos jovens oriundos de países pobres e em desenvolvimento, encontra-se no âmbito dos objetivos educacionais e de cooperação (Alban). Para Tavares (2010, p. 56), é possível encontrar outros aspectos, como, por exemplo, “*brain drain* (fuga de cérebro), *brain waste* (desperdício de cérebro), *brain gain* (ganho do cérebro) e *brain trust* (confiança de cérebro)”. Este processo foi abordado por Desiderio (2006), no campo da migração internacional de estudantes ligados ao ensino superior (graduação, mestrado e doutoramento).

No contexto institucional, essa situação é vigente, haja vista que as preocupações envolvem fluxo de “cérebros”. Esse fluxo está com falta de análise mais profunda das instituições internacionais e dos governos para reunir e “mobilizar a política de migração, mobilizando os efeitos negativos e maximizando o retorno tanto para países de origem quanto anfitriões dos emigrantes” (TAVARES, 2010, p. 57).

O debate sobre *brain drain* (fuga de cérebro) teve o seu início nos anos de 1967, nos Estados Unidos sobre perdas dos intelectuais (profissionais) de grandes qualidades que ocorria

nos países pobres e em desenvolvimento (TAVARES, 2010). Nesta época, o debate estava em torno do indivíduo, que depois de formação nos países “desenvolvidos”, não retornaram para os países de origem e ficaram nos países desenvolvidos. Este motivo fez com que, durante a década de 1970, fossem criadas políticas e resoluções que obrigavam a volta dos estudantes para os países de origem.

A partir de década de 1980, o debate desapareceu e foi esquecido na década de 1990. Depois destas duas décadas mencionadas por Tavares (2010), a discussões de fuga de cérebros voltou a ter lugar nos países desenvolvidos, continuando a estimular e desfrutar de mão-de-obra qualificada, em especial de originária dos países pobres e em desenvolvimento. O atual debate sobre a importância do capital humano (*dito brain drain*) no fenômeno migratório passou a ocorrer a partir de 1980 a 2007.

Nos países em desenvolvimento, no que diz respeito ao seu capital humano, as políticas de imigração dos países desenvolvidos contribuíram para o aprofundamento de *brain drain* (fuga de cérebro), bem como para as migrações dos intelectuais (indivíduos) altamente qualificados para os países economicamente mais desenvolvidos ou “avançados”, enquanto que *brain gain* (ganho do cérebro) significa a entrada desses intelectuais (indivíduos) nos países desenvolvidos.

Com tanta dificuldade e a incapacidade da “política, tecnológica, econômica e institucional por parte dos países pobres e em desenvolvimento” de ampliar a sua “política de formação, qualificação e valorização do capital humano”, influência de certa forma a perda desses profissionais, que buscam usufruir das melhores condições de emprego, “segurança e bem-estar social e familiar” (TAVARES, 2010, p. 59).

[...] de trabalho e de remuneração; liberdade de associação; educação, formação e reconhecimento de qualificação; direito a segurança social e pensões; acesso a bens e serviços, habitação, informação e aconselhamento; e livre mobilidade dentro dos limites territoriais e estabelecidos pela legislação (TAVARES, 2010, p. 59).

As crises econômicas, financeiras e institucionais dos anos de 1990 e 2000 afetaram direta e indiretamente a mobilidade internacional da mão-de-obra, que, por sua vez, colocou grande desafio à migração internacional (*brain drain, brain waste, brain gain e brain trust*). Contudo, passa a ser tratado como uma questão econômica, social, política, que não trata somente de ganhos e perdas de cérebros, mas, sim, da coordenação da política internacional em torno do fenômeno. O *brain waste* e o *brain trust* estão relacionadas às condições socioeconômicas, institucionais e políticas dos países de origem dos migrantes, sem deixar de lado as causas tradicionais e modernas em torno da migração contemporânea.

Neste sentido, se os países de origem não proporcionarem o retorno de cérebros, de certa forma aumentarão a fuga ou o desperdício, como é debatido nos estudos relativos à globalização e à circulação de cérebros (*brain globalization* e *brain circulation*). A “mobilidade internacional de jovens escolarizados ou em processo de qualificação para o mercado local e/ou global” era vista como fluxos migratórios para fins de estudos e qualificação em diversos países pobres ou em desenvolvimento. Por este motivo, alguns Estado-nação optaram para fazer cooperação com Estados, alegando o retorno desses jovens aos países de origem como forma de aprimorar a perda de cérebros ou a fuga.

A mudança que pode se ver na diáspora é no “papel de formação superior na conformação das novas elites africanas, a sua experiência, trajetórias e mentalidades em termos nacional e continental” (GUSMÃO, 2012, p. 28). Foi isso que aconteceu no continente africano: a formação de “novos homens”.

3.2 A crise política e o fracasso do ensino superior guineense

A África vivenciou vários regimes de partido único a partir de década de 1960 até 1980, um período marcado pela turbulência e a legitimação da violência no território africano. Os líderes políticos assumiram a crueldade nas instituições do Estado (CARDOSO, 2002). Após esse período, a partir de década de 90, alguns países africanos conheceram outro regime, a democracia, tendo grande influência de diferentes chefes políticos.

A Guiné-Bissau após sua independência viveu uma longa instabilidade política. O primeiro momento foi o golpe de 1980, conhecido como “movimento reajustador”, que teve como objetivo retirar o poder das mãos dos cabo-verdianos (TEIXEIRA, 2015). Este Movimento Reajustador, para Candé Monteiro (2013), foi uma luta contra desigualdades dentro do partido, a injustiça, falta de liberdade e respeito, falta de segurança e liberdade de imprensa, perseguição e morte dos atores políticos, civis e militares, dentre outros acontecimentos que marcaram o momento.

Mesmo assim, o país continuou a viver uma turbulência política, como no caso do 17 de outubro de 1985, onde ocorreu uma suposta tentativa de golpe militar, liderado por Paulo Correia (SOUZA, 2012). Em seguida, veio a abertura política com multipartidarismo na Guiné-Bissau em 1991 (KOUDAWO, 2001). Uma outra crise que merece atenção foi a revolta militar de 7 de junho de 1998-9 (SANGREMAN *et al.*, 2006). Na mesma perspectiva de análise de golpes, outros acontecimentos que marcaram a história da política guineense foram o de Kumba

Yala em 2003; a morte de Nino Vieira em 2009; o de 2012, o Cadogo deixou o cargo do primeiro ministro para se candidatar ou concorrer na eleição presidencial. E na segunda volta da eleição presidencial foi impedido em 12 de abril de 2012, isso gerou uma contestação a nível nacional e internacional, com envolvimento dos organismos internacionais, CPLP e CEDEAO (CARVALHO, 2016).

Essas narrativas da crise política que os países africanos enfrentaram ao longo do tempo nos fazem refletir sobre o ensino superior africano, que começou a funcionar desde a Idade Média (HABTE; WAGAW, 2010; SUCUMA, 2013): a Universidade de Sankore em Tombouctou no século XVI com as áreas de estudo de direito, filosofia e tecnologia ou a Universidade de Al-AZhar, no Cairo existindo há mais de mil anos com área de estudo da região e direito islâmico. O objetivo do ensino superior na época consistia em construir o homem novo que viria a permanecer dentro do espaço da convivência africana, sem se distanciar da realidade, socializando e trocando o ideal de culturas humanas, consciente das suas responsabilidades políticas, cívicas e familiares, apto, igualmente, a pertencer no espaço do desenvolvimento econômico, social e cultural da África.

Na era da modernidade, o continente africano começou a implementar várias instituições do ensino superior progressiva em alguns países que se encontravam sob dominação de colônias inglesas e francesas, como, por exemplo, a universidade de Serra Leoa no XVIII e da Uganda e Escola Superior no XIX (SUCUMA, 2013).

O processo de proliferação de instituições de ensino superior nos PALOP veio a ter lugar na segunda metade do XX, no princípio da década de 1960 até aos dias de hoje. O primeiro foi em Angola, onde o Portugal inaugurou a primeira universidade pública em 1968 na cidade de Luanda. Com o tempo, passou a ser designado a Universidade Agostinho Neto. Também a Igreja Católica criou uma universidade em 1999. Na segunda posição, vem Moçambique, onde Portugal criou uma primeira universidade no ano de 1962 e, em 1976, a Universidade Eduardo Mondlane. Na República de Cabo Verde, a primeira universidade foi criada após-independência política, em 1995 que veio a ser chamada a Universidade de Cabo Verde. Em São Tome Príncipe, a primeira instituição do ensino superior foi criada em 1998: Instituto Superior Politécnico (SUCUMA, 2013; 2017). No que diz respeito à Guiné-Bissau, a edificação do ensino superior universitário passou por várias etapas até a sua institucionalização em 1999 e teve o seu início em 2003 com a designação da Universidade Amílcar Cabral. Isso mostra como o ensino superior chegou de forma tardia nas colônias portuguesas.

Após a independência, a Guiné-Bissau apostou muito na construção do ensino básico e secundário de qualidade (SUCUMA, 2013). Já na segunda metade de 1980, o ensino guineense começou a degradar com a falta de recursos econômicos e humanos e má qualidade de ingresso. Este fracasso teve a ver com as dificuldades econômicas e recursos humanos e, principalmente, pelo fraco investimento no setor educativo, bem como a insuficiência de qualidade permanente dos docentes. Nos finais dos anos 90 até 2002, segundo Sucuma (2013), houve um razoável progresso de acesso à educação por parte da população em relação ao período anterior da independência até década de 1970.

É como salientou Braima (29/04/2016) *“aquela educação básica dita informal em que tem o professor do bairro que recebe os alunos, os pais pagam pequena mensalidade por mês. Depois fui para escola pública, que tem pouca estrutura, mas já estava no processo de degradação, nunca estudei na escola privada”*. Durante a entrevista de Braima, foi possível perceber que ele se mantém com a mesma força e vontade de aprender e de superação desde a infância. Por outro lado, ele lamentou muito a falta de guia nos estudos, ou seja, a orientação sobre a leitura na gramática, matemática, geometria, história, geografia. Mas a vontade de superar essas dificuldades foi motivada pela necessidade de *“criar o sentido digamos de superação não pensar sair como fatalismo”*.

“[Sobre o] acesso às condições aos bens sócio cultural na minha família, sou único que chegou a universidade, não vim da família por tradição educacional. As trajetórias de filhos dos camponeses tendem a ser marcadas por essa convivência que dificultaria que essas ascendências dentro do mercado simbólico, mercado de educação e política. Os meus pais não têm curso superior, nunca foi funcionário de Estado, mas eu cheguei a universidade, a graduação, mestrado e doutorado” (Entrevista com Braima realizada no dia 29/04/2016).

No momento em que ele estudava, já havia escolas privadas no país, por exemplo, a Escola Portuguesa, o Liceu João XXIII, onde estudavam os filhos de classe alta e dos dirigentes, pessoas com alguma ligação com Estado. No depoimento dele a respeito da educação privada guineense, Braima explica: *“nunca estudei nessa escola, eu fui muito prejudicado”*.

Já no princípio de 1990, a escola pública guineense, para Braima (29/04/2016), *“era uma escola boa, o que dificultou um pouco mais o país é o conflito de 98. Mas antes do conflito de 98, já havia sinais de degradação evidentes, greves dos professores, as dificuldades de Estado em assumir a educação como setor importante”*. Este conflito político militar de 1998, segundo Braima (29/04/2016), causou grande dificuldades para os estudantes que deixaram a Guiné-Bissau para cursar ensino superior no estrangeiro, como, por exemplo, nos EUA, *“França, Inglaterra, Suíça ou Brasil, isso é uma realidade mais próxima à nossa de enfrentar*

difficuldade em função desse conflito, de não priorização da educação como setor chave. Mas se a pessoa tiver a vontade de aprender e ter humildade na aprendizagem, vontade de superar sua deficiência, as pessoas que acham é humildade”.

3.3 A educação pública na Guiné-Bissau e centros de formação

Antônio (06/04/2016) segue a mesma forma de elogiar a educação pública guineense, na qual os filhos dos ministros estudavam. Na época,

“tinha exame a nível nacional, o conteúdo era a nível nacional, fazia provas escritas e depois tinha que fazer prova didática. O aluno tinha que ir lá no quadro para fazer a conta de matemática e tudo lá. Tinha fase que era teórica e outra parte era prática, tinha prova escrita aluno tirava boas notas podia se dispensar e fazer a prova oral juntando a nota com a prova didática, era o modelo da educação de lá”.

A construção e o crescimento do ensino superior na Guiné-Bissau começou paulatinamente, em fases, por meio “das escolas de formação profissional”. De acordo com Sucuma (2013), a primeira instituição de formação profissional foi o que herdamos após a independência política, “a Escola Técnica vocacionada na área de formação industrial”. Isso abriu a possibilidade de construir as instituições de ensino superior e técnico após-independência, que permitiram as populações se beneficiarem e não como uma oportunidade ou privilégio. Nos finais da década de 1970, surgiram várias iniciativas por parte do governo de adotar as “instituições de nível politécnico, superior e de pesquisa”.

A Escola Superior de Direito (ESD) criada em 1979 pelo Ministério da Justiça no âmbito de uma parceria entre Guiné-Bissau e Portugal, foi posteriormente transformada em Faculdade de Direito de Bissau (FDB) em 1990 e cuja primeira promoção de 11 licenciados aconteceu no ano letivo de 1993/94. As fontes de financiamento da Faculdade eram provenientes do Orçamento Geral do Estado Guineense e da Cooperação Portuguesa. A Escola Nacional de Educação Física e Desportos (ENEFD) criada pelo Ministério da Educação em 1979 em parceria com a Cooperação Cubana. Na área de formação profissional e técnico-profissional foi criada a INAFOR (ex-Instituto Técnico de Formação Profissional) que possuía quatro (04) centros de formação que são: CENFA (para a Formação administrativa); CENFI (Formação industrial); CEFAG (Formação agrícola); CEFC (Formação comunitária experimental). Em 1986, o Ministério da Saúde criou a Faculdade de Medicina (FM) no âmbito de uma cooperação entre a Guiné-Bissau e Cuba. O corpo docente era assegurado pelo governo de Cuba e o governo da Holanda financiava a deslocação e subsídios dos professores, a OMS (Organização Mundial da Saúde) assumiu o fornecimento de equipamentos e bolsas de estudo para os estudantes. Na mesma perspectiva, o Ministério da Saúde criou também a Escola Nacional de Saúde (ENS) em 1974. Nos finais dos anos 70/80, em processo que se iniciou concretamente em 1979 o Ministério da Educação criou uma Escola Normal Superior “Tchico Té” que tem a vocação de formar professores de níveis básico e secundário. Em 17 de Fevereiro de 1978 criou a Escola de Formação de Professores para o ensino primário. Em 1984 foi criado o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa (INEP) com a finalidade de promover estudos e pesquisas nas áreas de ciências sociais humanas e naturais (SUCUMA, 2013, p. 68-69).

Isso mostra a vontade política por parte do governo da Guiné-Bissau de construir as instituições superior para a formação de cidadãos. Porém, não soube como desenvolver essa política com eficiência, nem como trabalhar para a sua manutenção e fornecimento dos equipamentos a estas instituições de ensino superior. Em todo caso, só veio a funcionar uma universidade a partir da década de 1990, portanto, essas escolas e faculdades facilitaram a abertura da primeira universidade pública guineense, a UAC. Sani e Oliveira (2014) apontaram algumas limitações para o desenvolvimento da educação na Guiné-Bissau, tais como a falta de qualificação dos docentes, a falta das infraestruturas escolares e equipamentos básicos, baixo “orçamentário Geral de Estado para a educação”.

A instabilidade política foi um dos fatores que contribuiu para o fraco crescimento econômico e de baixo índice do desenvolvimento humano. A falta de quadros, segundo estes autores, levou a Guiné-Bissau a assinar vários acordos de formação técnica e superior com diferentes países, como Bulgária, URSS, Cuba, Brasil, França, Argélia, Senegal e Portugal. Uma das críticas ou alertas dadas por Sani e Oliveira (2014) refere-se à ausência ou não oferecimento dos cursos ligada à realidade local, seja sobre agricultura ou pecuária, que constitui uma das áreas mais fundamentais para a economia do país. No entanto, para inverter essa situação, a Guiné-Bissau precisa apostar ou investir no setor educativo começando pela educação básica, secundária e no sistema do ensino superior.

A Guiné-Bissau fez acordos de formação técnica e superior com os diversos países após sua independência para o envio dos estudantes em diferentes áreas, como, por exemplo, o Brasil Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G) e Programa de Estudantes-Convênio de Pós-Graduação (PEC-PG). As duas foram fundadas pelo governo brasileiro desde a década de 1970, o que facilitou a vinda dos estudantes para cursarem ensino superior ou cursos superiores nas universidades públicas brasileiras por meio de cooperação, e de poder fazer frente aos problemas sociais enfrentados pelo recém-independente Estado lusófono (M' BUNDE, 2018).

3.4 O programa (PEC-G e PEC-PG) na formação dos pesquisadores guineense

O Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G) e Programa de Estudantes-Convênio de Pós-Graduação (PEC-PG), segundo Dias (2016) e Ricardo *et al.* (2014), é um programa de cooperação internacional com potencialidade de fortificar a união entre as nações

antigas, de oferecer a formação superior aos estudantes de países em desenvolvimento com os quais o Brasil mantinham acordos educacionais e culturais, em parceria com os ministérios das Relações Exteriores, ministério da Educação e as IES.

Para Kamilla (2016, p.152), o PEC-G teve a sua origem no final de década de 1920, administrado pelo Ministérios das Relações Exteriores até o ano de 1967. Ao passar do tempo, foi desenvolvido por um período ilimitado através de assinatura de protocolos entre o Ministério da Educação (e as Instituições de Ensino Superior) e o das Relações Exteriores.

Sendo assim, o PEC-G possibilitou a vinda dos estudantes estrangeiros desde a década de 60, sobretudo africanos. Nos anos de 2000 a 2015, o PEC-G selecionou 6761 africanos/as e 1939 latino-americanos/as e caribenhos/as (DE SOUSA LIMA; FEITOSA, 2017). A aproximação do Brasil aos PALOP começou desde de 1974 a 1975, estabelecendo as relações diplomáticas com os países recém-independentes. Em 1978, o Brasil assinou acordo de cooperação técnica com a Guiné-Bissau (RIZZI, 2016).

Esta cooperação tem permitido aos estudantes estrangeiros a permanência no Brasil para cursar educação superior gratuita, para o tempo de duração de curso, por meio de seleção. Este processo seletivo, segundo os nossos entrevistados, ocorria de seguintes formas: para João (26/04/2016) *“na Rússia a classificação para o acesso à universidade é por nota maior que é 5”, um estudo que teve o seu começo em Guiné Conakry, passou pela Alemanha, voltou para Conakry e depois de Conakry seguiu-se para Rússia, na Escola Internacional de Ivanova, colégio do Instituto da Energia de Moscovo. “Eu fiz tudo na Rússia desde a primeira série até terminar o colégio. A Rússia não tem essa divisão que temos por exemplo em Portugal, Brasil e Guiné, na Rússia a criança entra desde a primeira série e segue direto até 10 classes”* (JOÃO, 26/04/2016).

Três dos nossos entrevistados vieram para o Brasil através do concurso na embaixada brasileira na Guiné-Bissau, como bem demonstra a fala de Joelma (03/05/2016): *“eu vim com conta própria. Consegui viver no Brasil a partir do núcleo de bolsa CNPq de pesquisa que a gente fazia nas comunidades negras e quilombolas”*. Na fala de Antônio (06/04/2016), também percebemos o mesmo tipo de percurso.

“Eu era bolsista do Ministério de Relações Exterior do Brasil, o governo da Guiné não ajuda em nada, não ajuda ninguém, o Governo da Guiné nunca ajudou. Os países parceiros sempre ajudaram, dão vagas para Guiné. Não sei se a Guiné pagava passagem ou não para ir, mas desde o início nunca se interessou muito na formação dos quadros. Sempre foram para lá e o governo que recebe se acha como custo. Isso foi a história da Guiné independente, não sei se nas zonas libertadas lá era o período da guerra. Também acho o Governo não fazia nada, só mandavam estudantes. Os parceiros da Guiné ajudam no que é necessário para manutenção de aluno” (Entrevista com Antônio realizada no dia 06/04/2016).

De acordo com as falas destes entrevistados, percebemos que o Estado da Guiné-Bissau não contribuiu economicamente nas suas formações, ou seja, os estudantes viviam de bolsas. De acordo com João (26/04/2016), é “*a bolsa da Cruz Vermelho Internacional*”. A Cruz Vermelho Internacional é uma organização privada? “*Não, Cruz Vermelho Internacional é difícil você falar que é privada é filantrópica, na verdade, a Cruz Vermelho Internacional está em todos os países do mundo, sejam capitalistas, sejam socialistas todos contribuíram para a Cruz Vermelho Internacional*”. Também foi notado na fala do Braima (29/04/2016), sobre a bolsa de estudo financiado pela UNESCO, que repassava o dinheiro para o governo brasileiro a partir do acordo estabelecido entre a UNESCO e os Estados africanos.

Essa cooperação educacional internacional possui ou garante vagas para instituições de ensino superior brasileiro, públicas e privadas, através de uma política de intercâmbio estudantil entre o Brasil e os demais países da América Latina, África e Ásia. O seu objetivo principal é de oferecer a formação em nível superior de jovens de países em desenvolvimento. No total, são 57 países, a África conta com 25 deles, sendo mais 25 das Américas e 7 da Ásia. No espaço de 10 anos, mais de 6.000 estudantes fizeram parte do programa, a maioria dos beneficiantes sendo do continente africano. Entre os países que enviam os seus estudantes para o Brasil, encontram-se Cabo-Verde, Guiné-Bissau e Angola. É interessante notar que, de 2011 a 2013, no total, 554 estudantes guineenses fizeram parte deste programa de PEC-G (DIAS, 2016).

A partir de década de 1990, o século XX passou a ser marcado pela trajetória de estudantes do PALOP em direção ao Brasil (GUSMÃO, 2012). Estes primeiros estudantes angolanos que chegaram ao Brasil, nas condições de refugiados, com o passar do tempo se beneficiaram dos privilégios previstos na Lei que garantia acesso à educação, principalmente nas universidades públicas, a graduação e pós-graduação. Um outro motivo de vinda dos africanos de PALOP ao Brasil foram guerras civis, as perseguições políticas, o Programa de PEC-G/PEC-PG, as empresas multinacionais ou instituições religiosas, bolsas de Estado do governo brasileiro, bolsas de estudo dos seus próprios governos e ou por meio de apoio dos membros da família em África.

Este apoio familiar ou do governo ocorreu por meio de cooperação bilateral na área da educação. Como afirma João,

“A contribuição foi boa apesar da minha formação foi independente do Estado da Guiné mais tem a ver; porque quando nos saímos para estudar não existia o Estado de Guiné mais quando via se formar em 75, houve uma política do Estado da Guiné muito interessante infelizmente hoje não está acontecendo uma das coisas que eu lamento muito, sinto muita tristeza por isso. Todas as férias, o Estado fretava o vou que passava por todos os países para recolher os estudantes da Guine para ir conhecer a realidade do país inclusive participar em discussões dos projetos em andamento, ou seja, de Agronomia tem

projeto com a FAO você tem que está lá nas férias para participar nessa discussão, tem projeto de energia você está fazendo aria da energia todo o grupo está fazendo energia a gente participava até 14 de novembro de 80, isso é todo o ano. Fretava o vou para trazer estudantes de todos os países onde tinham os estudantes para participar nessa discussão, terminou as férias o vou leva todo mundo de volta para retomar as aulas, e a partir de 14 de novembro isso foi banido que eu acho muito triste” (Entrevista com João realizada no dia 26/04/2016).

Assim como Joelma (03/05/2016) considera que o Estado da Guiné-Bissau “*auxiliou pela cidadania que abriu a questão da inscrição para eu pode me escrever para vir para Brasil, mas o Estado não investiu nada de remeça nos meus estudos*”.

A Guiné-Bissau e o Brasil assinaram acordo bilateral em 1974, facilitando a imigração de estudantes. Portanto, essa relação dos governos ou países resultou na criação de CPLP em 1996, com o objetivo de circulação internacional dos indivíduos, de comércio, assim como nas relações nas áreas de “educação, saúde e agricultura” (GUSMÃO, 2012).

Segundo Mourão (2009), na década de 1970 a 1980, os estudantes guineenses que se formaram no Brasil enfrentaram grandes dificuldades ao retornarem ao país e para se inserirem no mercado de trabalho. Já nos finais de 1980, esse paradigma sofreu uma alteração, esses estudantes passaram a ter visibilidade e, em 1990, a tendência de empregar estudantes que se formaram no Brasil aumentou.

A partir de 1974, após a independência, o país aumentou o estabelecimento de convênios de graduação com a antiga União Soviética, Cuba, Portugal, Estados Unidos e o Brasil, mas a preferência dos estudantes era estudar em Portugal. O PEC-G, segundo Mourão (2006), foi muito fundamental para os estudantes dos respectivos países na implementação das suas reflexões sobre a concepção da democracia, cidadania, educação e progresso, na formação da opinião e no papel das elites intelectuais internas e externas.

O programa PEC-G tem suas exigências e compromisso depois da formação, os estudantes terá que “retornarem aos países de origem para retribuir a formação acadêmica” (MOURÃO, 2006, p. 124). Ao retornarem, estes estudantes são acometidos por dúvidas quanto à absorção do profissional pelo mercado de trabalho, as dificuldades de reencontro dos amigos em seu retorno, a destruição do país pela guerra, a falta de espaço “de trabalho para a sua profissão”; a falta do ensino superior causou a maior dificuldade de se “inserir no mercado de trabalho” (MOURÃO, 2006, p. 124).

Assim como almejava uma das nossas entrevistadas, que depois da formação terá que retornar ao país, mas devido o enfrentamento das dificuldades, a desvalorização e perda da família:

“Minha avó morreu, não está mais de vida, a minha mãe não vive na Guiné, meus irmãos estão fora, em Portugal e na França, então só tenho tio, tia, sobrinhos, primos e primas e a maioria saindo para estudar. Quando você vai para férias, não sente muito só perda a referência daquele grupo das amigas [...] então você passa a se sentir mais confortável aqui; porque você tem mais laços, mais pessoas, então aí você começa a procurar formar essa vida aqui, porque lá não faz mais tanto sentido quanto aqui; porque você quase não tem essa referência dessas amizades com quem você conviveu lá, então foi nesse sentido que a minha vida foi se construindo aqui fora e não porque eu premeditei para ficar não” (Entrevista com Joelma realizada no dia 03/05/2016).

Morais (2012) salienta que os estudantes guineenses que saíram em meados de 1980 consideraram que o país se encontrava em um momento viável, a era do regime único. De 1980 a 1983, a situação não foi tão ruim, já a partir de 1985 a situação tornou-se caótica. Nesse contexto, a formação superior destes estudantes guineenses torn-os capacitados como elites intelectuais que podem possibilitar mudanças no quadro político do país.

Portanto, “a relação entre educação, formação de elites e poder é um fator relevante na construção do ethos nacional” (MOURÃO, 2016, p. 161). Porém, essa formação das elites intelectuais levou uma intensidade dos fluxos de estudantes no final do XX e ao começo do XXI, através da ampliação dos acordos de cooperação educacionais, que fez o Brasil receber os cidadãos dos PALOP.

A formação no exterior é vista como um projeto de ascensão social. De acordo com interlocutor Braima (29/04/2016), *“entrei universidade como espaço de conhecimento e de ascensão social [...] ela é um espaço de emancipação, entrando na lógica de intelectual aquele que produz conhecimento”*. Contudo isso,

“a universidade não pode esperar nada da gente, nós é que temos que esperar enquanto cidadãos da universidade, o que a universidade pode esperar da gente é que tenhamos compromisso com a sociedade, mas não para contribuir financeiramente. Agora é risco o processo de privatização, todos nós corremos não sabemos onde nós vamos parar, onde tem que se pagar universidade é isso aí”.

O primeiro protocolo de PEC-G foi criado em 1965 e foi atualizado em 1967, no ano de 1973 foi lançada a terceira versão. Foi estimulado em 2010, designadamente no governo de Luís Inácio Lula da Silva, desenvolvendo as ações e promovendo as profundas modificações na condução da política externa do país. Nos últimos anos, segundo Mourão (2016), mais de 6.000 pessoas foram selecionadas pelo programa e a maioria dos estudantes são da África, entre eles: Angola, Cabo-Verde e Guiné-Bissau.

A cooperação entre Brasil e a Guiné-Bissau teve o seu começo em uma viagem realizada pelo ministro de Relações Exteriores guineense ao Brasil, em abril de 1975, e as posteriores visitas da delegação internacional e presidencial do Governo da Guiné-Bissau ao país, em 1976.

No mesmo ano, os dois países fizeram a missão coletiva, onde proporcionaram o funcionamento das necessidades “deste novo Estado, a assinatura do Acordo Básico de Cooperação Técnica e Científica, em 1978” (M’ BUNDE, 2018, p. 153). Este acordo de cooperação nas suas linhas gerais consistiu em direcionar a cooperação de dois países “nas áreas de educação, agricultura, intercâmbio de informações, cooperação técnica” (M’ BUNDE, 2018, p. 153).

Nesta cooperação, existem três áreas de prioridade, sendo elas: “cooperação técnica, cooperação no domínio da educação (nomeadamente, o Programa Estudante-convênio) e concessão de linhas de crédito por meio do CACEX/Banco de Brasil” (M’ BUNDE, 2018, 154). Portanto, ela possui uma importância para os dois Estados na formação e treinamento de recursos humanos por meio de “intercambio de convênios com o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) e serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), empresas de correios e telégrafos, instituto Brasileiro de Administração Pública” (M’ BUNDE, 2018, p. 155). No quadro de cooperação, a Guiné-Bissau beneficiou em junho de 1985 um curso de formação diplomática de 35 estudantes, ministrado pelo Instituto Rio Branco, em Bissau, com parceria do governo local e UNITAR (*United Nations Institute for Training and Research*). O Brasil deu a importância de cooperação triangular com o governo da Guiné-Bissau. Os programas de pós-graduação foram fundados em épocas diferentes, o mestrado foi quase no final dos anos 1960 e o doutorado nos anos 1980, com poucas expressivas nas pesquisas de natureza comparativa.

Uma entrevistada pensou ainda no projeto de laços e de trocas das experiências entre professores nas áreas de ciências humanas, na declaração dela,

“Tenho projeto elaborado sobre isso tudo e estrutura de como seria a grade curricular das disciplinas. Os professores convidados e todos esperando edital de CNPq para abrir para que a gente possa se inscrever nesse edital, porque os professores seriam pagos pelo edital, então nesse sentido, a Guiné-Bissau só daria a sala, estrutura física, e o Estado pagaria secretaria e algumas coisas. Mas ainda tenho muita vontade de fazer a cooperação com a Guiné para a gente abrir pelo menos o Mestrado na Humanidades já que a gente está hoje na (UNILAB), em ciências sociais para recuperar aquele projeto que eu já tenho ainda guardado com a Universidade Federal da Bahia (UFB)” (Entrevista com Joelma realizada no dia 03/05/2016).

Neste sentido, o apoio ao governo da Guiné-Bissau na formação dos recursos humanos para o fortalecimento das instituições públicas no campo da educação foi afetado por uma crise financeira. Segundo M’ Bunde (2018, p. 158), o corte de verbas de “auxílio-livro” e do apoio à “instalação residencial”, “a cooperação na saúde pública foi afetada”, houve também uma diminuição da quantia de missão médica brasileira que ajudava a Guiné-Bissau no combate à epidemia de cólera.

Os conflitos e os sobressaltos político-militares provocaram uma guinada nas relações, designadamente ao fortalecimento das instituições estatais da Guiné-Bissau nas áreas tradicionais de cooperação, tais como: “setores de educação e formação, agricultura e saúde pública tiveram um salto quantitativo e qualitativo” (M’ BUNDE, 2018, p. 159).

Gráfico 1. Evolução da quantidade dos estudantes guineenses matriculados no ensino superior brasileiro pelo PEC-G, no total de 1.336 estudantes. Em 2013, o programa foi suspenso na Guiné-Bissau devido ao golpe de Estado em 12 de abril de 2012.



Fonte: Elaboração própria inspirada em M’ Bunde (2018).

Gráfico 2. Evolução da quantidade dos estudantes guineenses matriculados no ensino superior brasileiro pelo PEC-PG, no total de 38 estudantes.



Fonte: Elaboração própria.

Além de vagas ofertadas, os dois governos assinaram um acordo em agosto de 2010 para reabilitação da Universidade Amílcar Cabral (UAC). Foi neste quadro que o ex-reitor da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), professor Paulo Speller, visitou a Guiné-Bissau em agosto de 2011, com o objetivo de avançar na implementação do referido projeto nas seguintes áreas: “a educação superior, a saúde pública, a agricultura e a formação profissional” (M’ BUNDE, 2018, p. 164). Nesse contexto, existem três agências mais importantes por parte da cooperação brasileira (Embrapa, na agricultura; Fiocruz, na saúde; e CAPES, na educação). Estas áreas são muito significativas para a Guiné-Bissau.

Todavia, essas dificuldades e a alta crise econômica e financeira, a falta de emprego e de valorização dos profissionais, conflitos institucionais e educação superior na Guiné-Bissau, contribuíram de certa forma para a saída e permanência dos intelectuais, como veremos a seguir.

3.5 A trajetória e a permanência dos intelectuais guineenses no Brasil

Nesta última seção, pretendemos analisar os percursos dos entrevistados, a qualidade do ensino superior, perfis dos profissionais, os desafios e as perspectivas dos intelectuais no estrangeiro.

A formação dos quadros na Guiné-Bissau faz parte da busca de consolidação interna e externa do Estado-nação (GUSMÃO, 2016). Na procura de espaço na divisão internacional do trabalho, colocam-se em novo patamar as relações Norte-Sul e Sul-Sul, das quais, a África e o Brasil fazem parte. Segundo Lima e Feitosa (2017), a migração temporária permite um tempo limitado de permanência no país de destino, e o Brasil está nesta fase embrionária do processo de internacionalização da educação superior.

A trajetória dos estudantes guineenses pode ser analisada no campo da sociologia em duas dualidades. No pensamento Montagner (2007, p. 241), a biografia e a história têm como a “dialética indivíduo/sociedade, ação individual/coletiva, liberdade/determinismo, individual/coletivo, estrutura/indivíduo”, dentre outros. O mundo do emprego, o lugar da produção de riquezas e luta pela vida não parecem capazes de distinguir “os valores pessoais, de gerar um ethos de grupo, e não viabiliza a formação de valores na sociedade”, o que poderíamos identificar em “dupla identidade, uma social e outra individual” (MONTAGNER, 2007, 242).

O entendimento sobre a sociedade no que diz respeito ao processo de deslocamento das relações sociais no meio que se interessa, a reestruturação e a ampliação indefinidas de tempo-espaço podem gerar uma “profunda perturbação e uma diversidade de reações sociais, culturais e políticas” (MONTAGNER, 2007, 244). Portanto, a biografia, a história e a sociedade aproximam-se do que Bourdieu (2012) denominou de *habitus*, como uma proposta de mediação entre indivíduo e campos sociais. Corcuff (2001, p. 39) defende dois estados sociais, a história objetivada nas coisas e a história incarnada nos corpos. Portanto, “o encontro do *habitus* e do campo, da história feita corpo e da história feita coisa”, tudo faz do “mecanismo principal de produção do mundo social”. O campo para ele, “é uma esfera da vida social que se autonomizou progressivamente” por meio “da história em torno de relações sociais” (CORCUFF, 2001, p. 41-42).

A relação foi construída no país de acolhimento, no caso do Brasil e a Rússia, onde estes docentes cursaram ensino superior. Segundo o nosso entrevistado Braima (29/04/2016), “*o brasileiro que vive na favela e cresce que não tem salário mínimo, aquele que vive de salário mínimo são gente muito legais, são gente ainda um pouco mais próxima das suas próprias naturezas humanas. Então, nesse sentido, eu sempre lidei com as pessoas simples, pessoas humildes*”. No contexto do “*capitalismo em que individualização, o consumo e o poder econômico financeiro predominam, isso não só aqui, mas também na África, então as pessoas estão deixadas às condições humanas para se adequar um padrão muito selvagem de relação baseado na competição*”. Isso deixa as pessoas cada vez mais “*desumanas não por serem brasileiros, africanos ou chineses, por aí vai, mas, sim, o sistema está deixando uma lógica de capital se sobrepondo às relações sociais ou relação humana*”. E de modo africano, segundo ele, “*se você fosse para interior de alguns bairros de Bissau, a convivência coletiva e a solidariedade são muito fortes, mas isso vai ser quebrado cada vez mais se o capital penetra, então é relativo dizer o povo brasileiro, acho que é isso aí*” (BRAIMA, 29/04/2016).

Já no contexto russo, João (26/04/2016) elogiou a sua relação construída socialmente e a sociedade como é formada.

“A Rússia nesse aspecto eles preservaram fortemente valores morais, quando você vai comparar com outra parte da Europa. Eles não seguiram aqueles padrões da Europa Ocidental. O padrão deles é preservar os valores morais fortemente, a decadência começou um pouco nos anos 90 com a entrada do LCE. A relação, olha, eu vou dizer uma coisa até hoje, o melhor lugar que eu passei, só que sou sujeito de dizer isso, porque estou lá desde criança. Os russos não são racistas, acho que na Europa povos menos racistas, não tem a questão racismo, os russos e a Polônia até mais que a França que já conviveu com os africanos você vê o paradoxo, os russos e os poloneses nunca tiveram o convívio com os africanos, mas são povos menos racistas ou praticamente para dizer não tem racismo” (Entrevista com João realizada no dia 26/04/2016).

A trajetória social é compreendida como uma forma regular de percorrer o espaço social, na qual se colocam “as disposições do habitus e reconstitui a serie das posições sucessivamente ocupadas por um mesmo agente ou por um mesmo grupo de agentes em espaços sucessivos” (MONTAGNER, 2007, p. 255). E pode ser vista transversalmente no campo do poder, conduzindo os indivíduos de posições de mando temporal ou no campo do poder, que se encontra no campo da produção cultural, ainda que não seja uma forma dominada na perspectiva do capital simbólico legítimo no campo. No mesmo procedimento no campo do poder, Micelli (p. 109) salienta as três “práticas sociais, políticas e culturais dos intelectuais”. Montagner (2007, p. 257) avalia o habitus no ambiente familiar como início e uma profunda impressão social que a pessoa sofrerá em outras “sedimentações ao longo da vida”. Sendo assim, o “campo é habitus, trajetórias sociais e biografia coletiva” (MONTAGNER, 2007, p. 257).

De acordo com abordagens teóricas e do relato dos entrevistados, podemos perceber que, a natureza de suas trajetórias é constituída por contextos e circunstâncias diferentes. Mas as suas histórias têm um ponto similar: a saída da terra natal, em busca da superação do conhecimento por meio da formação, que os tornaram profissionais de determinadas áreas. Portanto, nesse sentido, podemos afirmar que a terra alheia lhes deu a oportunidade que a terra natal não teria dado.

No depoimento de Antônio (06/04/2016), *“inicieei ensino superior na Guiné, ensino superior não só diz fazer universidade, a universidade é uma congregação de várias faculdades, na Guiné tem faculdade de medicina e tem de direito, tinha na minha época, então, isso são ensino superior, o ensino superior não se dá só na universidade pode ser faculdade isolada, integrada e uma faculdade de pens”*.

Também Joelma (03/05/2016) mostra a oportunidade de se superar intelectualmente no Brasil,

“Eu posso avaliar como positiva, me dei bem no Brasil, sim, me dei bem apesar das dificuldades das relações raciais brasileiras extremamente ambíguas, assim a forma como mais eu tive a sorte de ir por uma cidade acata e pequena e apesar de ter racismo, mas as pessoas eram muito solícitas, então tinha mais colo para dar, tinha mais apoio para dar do que o próprio racismo que prestava atenção. Mas existia racismo, sim, inclusive o núcleo que eu fui fazia parte da universidade discutia sobre a questão racial, e esse núcleo nos ajudou bastante nessa formação e dessa maturidade política de convivência com a questão racial brasileira, posicionamento e seu enfrentamento também. [...] Sou muito privilegiada, eu cresci muito fora da Guiné, eu comecei a crescer na Guiné dando aula, não posso perder isso de vista, isso me deu corpo, isso me deu base para eu poder dar o seguimento aqui no Brasil. Hoje, eu sou privilegiada entre muitas colegas que vieram estudar. Hoje, eu sou Doutora, então, hoje eu sou concursada de uma Universidade Federal, então, isso para mim é um privilégio, nem todos conseguem, nem todas as pessoas da nossa geração conseguem esse mérito, então, a vida no exterior para mim, graças a

Deus com a benção de Deus no céu, deu certo” (Entrevista com Joelma realizada no dia 03/05/2016).

Na declaração do João (26/04/2016), percebemos que desde criança já mostrava interesse de lidar com a eletricidade e foi um dos motivos que influenciou na sua formação acadêmica, também passou o tempo “no laboratório de física ainda no colégio”, aprendendo as tarefas e outras atividades. Uma outra influência na formação destacada por ele na escola “(1) *é vontade de voltar para Guiné e (2) eu participava muito astogrando, era tipo um prêmio você terminou ano com a média muito boa você ganhava a bolsa para ir participar no grupo jovens cientistas no instituto “Yuri Gagarin”, você aprende construção de modelos cgl, área robótica, cibernética, foguete era a nossa atividade durante as férias no instituto quando você ganha essa bolsa”.*

Mesmo assim, a formação de qualquer que seja a pessoa, segundo Antônio, inclui “o esforço individual, agora esse esforço individual pode se transformar numa coisa coletiva quando vai dar a contribuição e dar aula. Dar aula é uma contribuição coletiva”. Mesmo “tendo apoio por parte da família ou Estado, ele é individual”. Sendo assim, no seu depoimento:

“Ninguém é obrigado a fazer a universidade, mas a educação básica pela lei, sim, mas não há nenhuma lei que obriga uma pessoa fazer a universidade, isso é da livre vontade da pessoa. Eu não conheço nenhuma legislação que diz todo mundo é obrigado a fazer a universidade, pode haver é uma lei que facilita a entrada para universidade. O governo pode obrigar a pessoa fazer, incentivar as pessoas a fazer certo curso, dar incentivos, mas não tem que obrigar a pessoa a fazer universidade, quando é adulto não tem que impor as normas, quando é criança é uma questão compulsória. Não tem que perguntar para as pessoas se querem ou não, são obrigados pela legislação para não tem os analfabetos no país, pois isso trava o avanço do qualquer país do mundo com índice muito grande de analfabetos” (Entrevista com Antônio realizada no dia 06/04/2016).

Quadro 1 – Recapitulação do perfil dos entrevistados

Entrevistados (nomes fictícios)	Antônio	João	Braima	Joelma
Data e lugar de nascimento	12.12.1968 em Guiné-Bissau	16.08.1959 em Bolama	1978 em Bissau no bairro de santa Luzia	25.05. 1975 em Bolama
Formação dos pais	Mãe enfermeira	Educação básica até 4 classe	Sem formação	Ambos formados na escola de formação dos professores em Bolama
Ocupação dos pais	Pai funcionário da administração colonial na casa Goveia; mãe comitê (equivalente a vereadora no Brasil)	Mãe cuidava do núcleo de comitê do PAIGC em Cubicheque, pai aderiu PAIGC em 1959.	Pai agricultor, mãe dona de casa	Docentes
Formação	Letras e linguística	Engenharia elétrica	Ciências sociais com habilitação em sociologia	Ciências sociais
Curso superior	Doutor	Doutor	Doutor	Doutora
Ocupação profissional atual	Professor universitário	Professor universitário	Professor universitário	Professora universitária
Parentes funcionários públicos na Guiné-Bissau	Sim	Sim	Não	Sim
Trajetória acadêmica no Brasil	Professor na Uberaba, Unilab, Consuni	Coordenador do projeto e percurso acadêmico	Percurso acadêmico universitário	Percurso acadêmico universitária
Línguas	Crioulo, Português, Francês, Espanhol e Inglês	Crioulo, russo e Português	Crioulo, Português, Francês e Inglês	Crioulo, Português e Francês
Curso além da universidade	Curso de capacitação e cooperativa popular através da economia solidaria, área de plano de negócios; o processo administrativo disciplinar complementares	Sistema de potência e técnico em torno mecânica	Nenhum	Informática

Este quadro nos permite observar a formação destes professores guineenses que deixaram a Guiné-Bissau, lembrando que antes de entrarem já construíram uma convivência com os familiares. No seu depoimento, Joelma (03/05/2016) afirma que:

“Minha avó que me criou, na verdade, não tem escolaridade, da época que ela nasceu era muito mais complicado de ter acesso à escola, mas eu aprendi muita coisa com a minha avó. O que eu passei a ver em ciências sociais parecia que minha avó estava em tudo, que a minha avó dizia sobre o mundo, sobre vida social, sobre regra, sobre comportamento, eu vi isso formulado na universidade e nos livros. Então, minha avó é uma das pessoas que me marcaram quando você fala dessa questão, de quem você conviveu? Qual é a escolaridade? Eu costumo remeter minha avó, apesar de não ter escolaridade, não saber assinar o nome, mas ela tinha uma sabedoria imprescindível assim de uma grande

relevância, que hoje essa sabedoria norteia os meus valores sociais de vida” (Entrevista com Joelma realizada no dia 03/05/2016).

Quanto à relação com o Estado da Guiné-Bissau, segundo as suas declarações ou de todos que declararam abertamente na medida do possível de contribuir no crescimento do país, como veremos a seguir:

“Tenho uma relação formal com Estado da Guiné-Bissau, sempre abri uma relação aberta com Estado na possibilidade, sempre penso isso de projeto aqui que pode melhorar a cooperação, tenha essa relação a partir do vínculo institucional daqui e lá. Então para mim é tranquilo, tenho família no Estado” (Entrevista com Joelma realizada no dia 03/05/2016).

“Nunca fiz parte do governo, não existe o Estado informal, o Estado tem organizações, tenho respeito com as pessoas lá, os meus colegas formaram e foram lá, o Ministro da Educação, Artur Silva. Vou na Guiné tranquilamente, não tem problema com ninguém e nem com o Estado, não me envolve nas questões políticas, não tenho nada contra o Estado da Guiné, mas o passaporte que eu tenho é da Guiné todo bem eu paguei, mas é da Guiné” (Entrevista com Antônio realizada no dia 06/04/2016).

“Eu tenho uma relação muito forte com Estado da Guiné, eu escrevo artigo, opino e acompanho, eu não sou funcionário de Estado, não tem ninguém no Estado. A relação que eu tenho com Estado diz respeito às discussões que tem a ver com o bem coletivo, que é o próprio Estado à forma como Estado está sendo gerido, a forma como os grupos estão se organizado para alguns tirar o seu proveito” (Entrevista com Braima realizada no dia 29/04/2016).

“Eu ainda continuo tendo a relação formal, eu não pedi afastamento definitivo, eu pedi licença em período indeterminado, o que eu não recebo é o salário quando eu pedi o afastamento, só tinha direito pela nossa lei dois anos de salário, depois disso para receber salário, mas continuando quadro” (Entrevista com João realizada no dia 26/04/2016).

Além da relação com o Estado guineense, foram constatadas a contribuição da igreja e o próprio Estado na formação destes professores, como foi declarado no depoimento da Joelma (03/05/2016): *“o Estado e a missão católica contribuíram na minha formação acadêmica através dos projetos sociais, a participação da cúria da diocesana”*. No âmbito do governo

“tive já muito convite, eu era uma pessoa cotada para ser reitora da universidade Amílcar Cabral na Guiné-Bissau inclusive hoje ainda teve passaporte do serviço, fui nomeada como pró-reitora de pós-graduação da UAC, de 2013 e 2014. A gente estava lá organizando para colocar universidade de pé, inclusive estava no pós-doutorado na Bahia articulando um projeto a partir de CNPq de Mestrado. Já na Guiné-Bissau sendo essa mobilidade fazendo umas cadeiras aqui em ciências sociais, os professores iriam lá também para fazer, teria essa dupla parte da mobilidade [...] o nosso país não sai porque as vezes não sai do papel ou quando sai do papel não consegue dar corpo para caminhar” (Entrevista com Joelma, realizada no dia 03/05/2016).

Em termos linguísticos, conforme revela o quadro acima, são várias línguas faladas: o português foi a primeira língua de alfabetização, exceto para João, para quem foi a segunda língua devido ao lugar da formação,

“Com toda humildade, eu fui alfabetizado em russo, aprendi o português quando voltei a trabalhar no ministério, o meu domínio linguístico é mais russo realmente em todos os aspectos, seja em termos de falar, seja em termos de escrita, é a língua que eu fui alfabetizado, o português foi a segunda língua para mim. Desde crianças, nós já estávamos lá antes da Guiné-Bissau ter a embaixada na Rússia, antes de ter a qualquer representação diplomática” (Entrevista com João realizada no dia 26/04/2016).

No que diz respeito à experiência no estrangeiro, esses intelectuais guineenses conseguiram desempenhar no local de trabalho a sua progressão acadêmica. De acordo com o entrevistado João (26/04/2016),

“Fui trabalhar na “usina de guri”. Usina de guri é tipo Itepuque aqui no Brasil, é binacional, então era usina construída entre Antiga União Soviética com Turquia, fiquei na Turquia durante um ano para cumprir essa parte. Voltei para Guiné e me enquadrei no ministério de recurso natural, paralelamente trabalhando como engenheiro de operação do central de Bamdin. Além disso, participei nos vários projetos dentro da Guiné. Vim para o Brasil, fiquei no Centro Tecnológico de Hidráulica (CTH) 5 anos trabalhando com eles, depois passei trabalhando no Dinai, me convidaram na área de pequenas barragens. Acho que a minha missão termina por aí, talvez agora o meu foco seja em pensar algo em Guiné” (Entrevista com João realizada no dia 26/04/2016).

De acordo com a nossa entrevistada,

“A minha missão hoje no exterior, antes quando estava estudando, para mim era só limitada estudar e voltar, hoje a minha missão é outra, estando numa Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), onde têm 400 e poucos estudantes da Guiné-Bissau, a minha missão é auxiliar e contribuir na formação desses futuros quadros para o país, então não estou na Guiné hoje, mas estou trabalhando para que Estado da Guiné-Bissau tenha quadros, porque estou formando filhos da Guiné na UNILAB, os novos quadros essa é a minha missão hoje” (Entrevista com JOELMA realizada no dia 03/05/2016).

A trajetória dos intelectuais ou profissionais guineenses foi marcada por um processo de busca de superação e por obtenção do diploma de ensino superior para o mercado de trabalho. Também a falta de oportunidade do emprego fez com que muitos dos profissionais preferissem trabalhar no estrangeiro, além da perseguição política, a desvalorização, a falta de infraestrutura educacional condigna, conflitos civis e fronteiras. Todos esses fatores podem causar grande circulação, desistência ou retorno dos intelectuais para o país, mas não por sua vontade própria. Portanto, a Rússia e o Brasil deram oportunidade a estes profissionais guineenses a superarem ou a ganharem status social, tornando-se as elites intelectuais.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos que a circulação ou a migração internacional dos indivíduos para os países ditos desenvolvidos acontece por diversos motivos, que envolvem a mobilidade escolar, situações geopolíticas, carreira profissional, conjuntura econômica, dentre outros. Também o ensino superior serve de instrumento para mobilizar o capital humano ou recursos humanos por meio de estímulo de formação superior e da qualificação dos jovens oriundos dos países em desenvolvimento ou pobres.

A crise política africana que marcou o período das décadas de 1960 a 1990 causou grande fracasso educacional, falta de investimentos no setor educativo e demais áreas que poderiam mobilizar quadros formados, recém-formados no estrangeiro e nacional. A falta de políticas públicas voltadas para os formados faz com que eles acabem abandonando o país ou desistem de retornar à sua terra natal.

Portanto, essa oportunidade de se formar no estrangeiro está baseada nos Acordos de cooperação entre Estados, como Brasil e os demais PALOP. Esse acordo de cooperação facilita a vinda dos estudantes guineenses para cursarem ensino superior no Brasil através de dois programas, PEC-G e PEC-PG, e hoje são profissionais trabalhando na universidade pública brasileira como formadores de opiniões ou capitais humanos. Além desses duas programas, os estudantes guineenses vieram de conta própria, a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) dentre outras.

Conforme a análise das falas dos nossos entrevistados, percebemos que terra alheia, isto é, o Brasil ofereceu uma grande oportunidade de crescerem na vida acadêmica, uma trajetória marcada por diferentes perspectivas de vida, que começa pela formação na graduação, mestrado, doutorado e professores universitários na universidade pública brasileira, formadores de opinião pública ou cientistas sociais, engenheiros, dentre outros. Também percebemos que o desenvolvimento de qualquer que seja o país do mundo exige esforço de todos, tendo o Estado como elemento principal para promover este desenvolvimento no campo econômico, político, cultural e na produção dos recursos humanos altamente qualificados.

Consideramos que o desenvolvimento ocorre quando o homem logra satisfazer suas necessidades e renovar suas aspirações, transformando a sociedade e o mundo global, contribuindo para a ampliação e acumulação da sua capacidade produtiva, diversificada e cooperativa. Porém, se o governo da Guiné-Bissau passar a investir na educação superior como alguns países do mundo, isso ajudará na formação de cidadãos com capacidade crítica e

reflexiva, empreendedora e inovadora, que de certa forma poderá pôr fim à pobreza da maioria do povo guineense. A boa qualidade de educação superior motiva os funcionários públicos-privados a procurarem a formação contínua e permanente.

De forma geral, percebemos que esses intelectuais guineenses que deixaram o país em épocas diferentes para se formarem no estrangeiro conseguiram superar e terminar as suas formações superiores e, atualmente, trabalham como docentes numa universidade pública, onde os estudantes do PALOP, em especial, os guineenses vieram para se formar em diferentes áreas do saber. Neste caso, a Guiné-Bissau tem muito mais ainda a ganhar com esses profissionais que trabalham nesta universidade. Sendo assim, concluímos que esses profissionais são frutos do país, uma vez estão formando os futuros profissionais para a Guiné-Bissau e, como afirma uma entrevistada, sua missão atual é formar os filhos da Guiné-Bissau.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 16. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

CANDÉ MONTEIRO, Artemisa Odila. **Guiné-Bissau: da luta armada à construção do Estado nacional – conexões entre o discurso de unidade nacional e diversidade étnica (1959-1994)**. Tese (Doutorado em Ciência Política), Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013. Disponível em: <www.ppgcs.ufba.br/site/db/trabalhos/13102014095742.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2018.

CARDOSO, Carlos. **A formação da elite política na Guiné-Bissau**. Lisboa: Centro de Estudos Africanos, 2002. Disponível em: <https://play.google.com/books/reader?id=pMdZBAAQBAJ&output=reader&hl=pt_BR>. Acesso em: 20 dez. 2018.

CARVALHO, Ricardo Ossagô de. **Política Externa e Estado frágil na Guiné-Bissau: crises multidimensionais e o papel dos organismos internacionais “CPLP & CEDEAO” (1973-2014)**. 2016.

CÓ, Barnabé Augusto. **Fuga de cérebros na África: uma investigação exploratória partindo da Guiné-Bissau**. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Humanidades)-Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Redenção, 2016.

CORCUFF, Philippe. **As novas sociologias: a realidade em construção**. SINTRA, 2001.

DE SOUSA LIMA, Luciana; FEITOSA, Giulliany Gonçalves. Sair da África para estudar no Brasil: fluxos em discussão. **Psicologia & Sociedade**, v. 29, 2017.

DESIDÉRIO, Edilma de Jesus. **Migração internacional com fins de estudo: o caso dos africanos do programa estudante-convênio de graduação em três universidades públicas no Rio de Janeiro**. 2006. Dissertação (Mestrado em Estudos Populacionais e Pesquisas Sociais) – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Rio de Janeiro, 2006.

DIAS, Maria Lucia de Oliveira. **Avaliação do programa de estudantes convênio de graduação PEC-G: o olhar dos alunos da UNIRIO**. 2016.

GÓIS, Pedro; MARQUES, José Carlos. A cooperação e o seu impacto nas migrações de (e para) Portugal. Da estratégia política à realidade na ação. **Gestão e Desenvolvimento**, n. 24, p. 77-93, 2016.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. **Africanos no Brasil, Hoje: Imigração, Refugiados e Estudantes**. 2012. Disponível em: <<https://seer.ufs.br/index.php/tomo/article/view/895/785>>. Acesso em: 24 fev. 2019.

HABTE, Aklilu; WAGAW, Teshome. Educação e mudança social. In: MAZRUI, Ali; WONDJI, Christophe (Eds.). **África desde 1935**. Brasília: UNESCO, 2010, p. 817-845. (História Geral da África, v. 8).

KOUDAWO, Fafali. **Cabo Verde e Guiné-Bissau: da democracia revolucionária à democracia liberal**. Bissau: INEP, 2001.

LABACHE, Lucette; SAINT MARTIN, Monique de. Borders, paths and experiences of rupture. **Educação & Sociedade**, v. 29, n. 103, p. 333-354, 2008.

LIBERATO, Ermelinda et al. Avanços e retrocessos da educação em Angola. **Revista Brasileira de Educação**, p. 1003-1031, 2015.

M' BUNDE, Timóteo Saba. **As políticas externas brasileira e chinesa para a Guiné-Bissau em abordagem comparada (1974-2014)**. Rio de Janeiro: Gramma, 2018.

MICELI, Sergio. **Intelectuais Brasileiros**. Disponível em: <<http://anpocs.org/index.php/o-quer-ler-1970-1995/volume-ii-sociologia/641-intelectuais-brasileiros/file>>. Acesso em: 07 mai. 2019.

MONTAGNER, Miguel Ângelo. Trajectories and biographies: notes for a Bourdieusian analysis. **Sociologias**, n. 17, p. 240-264, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/soc/n17/a10n17.pdf>>. Acesso em: 12 mai. 2019.

MORAIS, Sara Santos. Daniele Ellery Mourão. Identidades em Trânsito: África ‘na Pasajen’: Identidades e Nacionalidades Guineenses e Cabo-verdianas. **Cadernos de Estudos Africanos**, n. 23, p. 161-163, 2012. Disponível em: <<https://journals.openedition.org/cea/570>>. Acesso em: 06 mai. 2019

MOURÃO, Daniele Ellery. **África “na pasajen” identidade e nacionalidades guineenses e cabo-verdianas**. Fortaleza, 2006.

MOURÃO, Daniele Ellery. Estudantes Cabo-verdianos do Ensino Superior no Brasil e em Portugal: Projeto de vida e elaboração de identidades. **Revista Antropológicas**, v. 27, n. 1.

2016. Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistaanthropologicas/article/viewFile/24040/19502>>. Acesso em: 08 mai. 2019.

MOURÃO, Daniele Ellery. Guiné-Bissau e Cabo Verde: identidades e nacionalidades em construção. **Pro-Posições**, v. 20, n. 1, p. 83-101, 2009.

OJIMA, Ricardo et al. Migrações internacionais motivadas por estudo: uma análise sociodemográfica dos estudantes estrangeiros radicados no Brasil. **PerCursos**, v. 15, n. 28, p. 166-189, 2014.

RIZZI, Kamilla Raquel. Relações Brasil-PALOP: 40 anos de cooperação para o Desenvolvimento no Atlântico Sul (1974/75–2015). **Revista Brasileira de Estudos Africanos**, v. 1, n. 1, p. 143-167, 2016.

SANGREMAN, Carlos *et al.* **A evolução política recente na Guiné-Bissau**: as eleições presidenciais de 2005; os conflitos; o desenvolvimento; a sociedade civil. Lisboa: ISEG-UTL, 2006. Disponível em: <pascal.iseg.utl.pt/~cesa/files/Doc_trabalho/70.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2018.

SANI, Quecoi; OLIVEIRA, Marlize Rubin. Educação Superior e desenvolvimento na Guiné-Bissau: contribuições, limites e desafios. **Pedagógica: Revista do programa de Pós-graduação em Educação-PPGE**, v. 16, n. 33, p. 127-152, 2014.

SILVA, M. Ap. de M. Contribuições metodológicas para a análise das migrações. In: DEMARTINI, Zeila de B. F.; Truzzi, Oswaldo (orgs.) **Estudos migratórios, perspectivas metodológicas**. São Carlos: Edufscar, 2005 p.53 - 86.

SOUSA, Julião Soares. **Guiné-Bissau**: a destruição de um país: desafios e reflexões para uma nova estratégia nacional. Coimbra: ed. autor, 2012.

SUBUHANA, Carlos. A experiência sociocultural de universitários da África Lusófona no Brasil: entremeando histórias. **Pro-Posições**, v. 20, n. 1, p. 103-126, 2009.

SUCUMA, Arnaldo. A CONJUNTURA DO ESTADO E ENSINO SUPERIOR NA GUINÉ-BISSAU. **Estudos de Sociologia**, v. 1, n. 23, p. 251-303. Recife, 2017.

SUCUMA, Arnaldo. **Estado e ensino superior na Guiné-Bissau 1974-2008**. O autor, 2013.

TAVARES, Paulino Varela. **Remessa dos trabalhadores emigrantes e impactos econômicos**: evidências para Cabo Verde. Porto Alegre, 2010.

TEIXEIRA, Ricardino Jacinto Dumas. **Cabo Verde e Guiné-Bissau**: as relações entre a sociedade civil e o Estado. Recife: EdUFPE, 2015.

VIANNA, Marcelo. Promotores em uma instituição em formação: prosopografia e trajetórias dos membros do Ministério Público do RS atuantes no Estado Novo. In: HEINZ, Flavio M. **História social de elites**. São Leopoldo: Oikos, 2011.