



**INSTITUTO DE HUMANIDADES E LETRAS
BACHARELADO EM HUMANIDADES**

ALDINE VALENTE BATHILLON

**ESTUDANTES GUINEENSES:
DA EDUCAÇÃO SECUNDÁRIA NA GUINÉ-BISSAU À EDUCAÇÃO SUPERIOR NA
UNILAB, BRASIL**

**São Francisco do Conde
2016**

ALDINE VALENTE BATHILLON

**ESTUDANTES GUINEENSES:
DA EDUCAÇÃO SECUNDÁRIA NA GUINÉ-BISSAU À EDUCAÇÃO SUPERIOR NA
UNILAB, BRASIL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Bacharelado em Humanidades, da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira como requisito parcial para a obtenção do título de Bacharel em Humanidades.

Orientação: Profa. Dra. Cristiane Santos Souza

São Francisco do Conde
2016

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

B335e

Bathillon, Aldine Valente.

Estudantes guineenses : da educação secundária na Guiné-Bissau à educação superior na Unilab, Brasil / Aldine Valente Bathillon. - 2016.

100 f. : il. color.

Monografia (graduação) - Instituto de Humanidades e Letras, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, 2016.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Cristiane Santos Souza.

1. Estudantes africanos. 2. Ensino secundário - Guiné-Bissau. 3. Estudantes universitários - São Francisco do Conde, BA. 4. Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - Estudantes. I. Título.

BA/UF/BSCM

CDD 378.198098142

ALDINE VALENTE BATHILLON

**ESTUDANTES GUINEENSES:
DA EDUCAÇÃO SECUNDÁRIA NA GUINÉ-BISSAU À EDUCAÇÃO SUPERIOR NA
UNILAB, BRASIL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Bacharelado em Humanidades, da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira como requisito parcial para a obtenção do título de Bacharel em Humanidades.

BANCA EXAMINADORA

Profª. Dra. Cristiane Santos Souza (Orientadora)
Doutora em Antropologia Social pela Universidade Estadual de Campinas, São Paulo.
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira

Profª. Dra. Claudilene Maria da Silva
Doutora em Educação pela Universidade Federal do Pernambuco, Pernambuco.
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira

Prof. Dr. Fábio Baqueiro Figueiredo
Doutorado em Estudos Étnicos e Africanos pela Universidade Federal da Bahia, Bahia.
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira

Dedico este trabalho à minha amada e querida mãe Maria Odete Valente, pela força, incentivo e apoio que sempre me deu para seguir os meus estudos e ir trilhando os meus sonhos.

AGRADECIMENTOS

Foram inúmeros obstáculos superados até aqui, obstáculos esses que me fizeram crescer e ganhar maturidade enquanto pessoa e enquanto mulher, africana e guineense. É certo que nesse percurso tiveram pessoas que se fizeram presentes e me apoiaram num ou noutro momento nessa longa e frutífera caminhada.

Começo agradecendo à minha amada e querida mãe Maria Odete Valente por todos os sacrifícios e incentivos prestados nos bons e maus momentos da vida na qualidade mãe, companheira, amiga, fonte de inspiração e refúgio. Uma senhora que sempre me apoiou em todos os momentos, me incentivou a sonhar alto e a seguir lutando pelos meus ideais. Esse é um dos presentes da sua “*Doutora*”, e carrego a certeza de que muitos virão, pois tenho o teu apoio e sua confiança incondicionais.

Agradeço ao meu pai Augustin Bathillon (*In memoriam*) pela vida e lembranças ainda nítidas guardadas na minha memória. Agradeço à minha irmã Yasmine Valente Mendes Pereira e ao meu primo Alcindo Valente por compartilharem comigo essas boas e férteis lembranças e pelos incentivos e encorajamentos também prestados. Não poderia faltar a minha “*mana*” e irmã Artimisa Aissatu da Silva Baldé, essa menina mulher que me acolheu com carinho e amor no Brasil, que sempre me apoiou e encorajou. Com ela tive a certeza de que irmandade não é só ser do mesmo sangue.

Meus mais que sinceros e profundos agradecimentos à minha adorada orientadora Cristiane Santos Souza pela paciência, experiências e aprendizados riquíssimos adquiridos nesse processo. Registro o meu profundo carinho e afeto por você.

Nesse percurso que se estendeu até Ceará quero agradecer:

Em especial ao meu ex-colega de turma, amigo e irmão de longa data Robna da Costa Ferreira (Rob) pelo carinho, incentivo, apoios prestados e boas lembranças e risadas. E também pelo apoio e auxílio na realização dessa monografia.

Ao casal que me acolheu carinhosamente no processo de realização desta monografia, Zaira Conceição Tavares Pereira e Paulo Jorge Moreira Pereira. Meus profundos e sinceros agradecimentos.

O casal Satumata Malam Sambu Sanhá e Felisberto Alberto Mango pela forma carinhosa e agradável com que me receberam. Meus sinceros agradecimentos. Não deixarei de agradecer à Sádía Brandão pelo apoio, carinho encorajamento. Também agradeço ao Juel da Silva, ao Justém Cunha, Manuel Nanque e Diana Djamanca pela recepção e apoios prestados.

Por fim, agradeço a todos os técnicos, servidores e professores na UNILAB e, principalmente a todas e todos os colegas que me acompanharam nessa caminhada no Brasil.

“Acreditamos que a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda. Se a nossa opção é progressiva, se estamos a favor da vida e não da morte, da equidade e não da injustiça, do direito e não do arbítrio, da convivência com o diferente e não de sua negação, não temos outro caminho se não viver a nossa opção, encarná-la, diminuindo assim a distância entre o que dizemos e o que fazemos”. Paulo Freire

RESUMO

A presente monografia pretende identificar, discutir e analisar os impactos dos sistemas do ensino guineense, anteriores e atual, nos estudantes guineenses na Universidade da Integração da Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) e de como esse sistema acabou influenciando o seu processo de aprendizagem dentro dessa universidade brasileira. Acrescenta-se a importância dos acordos de cooperação educacional estabelecidas entre o Brasil e Guiné-Bissau no âmbito da Cooperação Sul-Sul, nomeadamente o Programa de Estudantes Convênio de Graduação (PEC-G), Programa de Estudantes Convênio de Pós-Graduação (PEC-PG) e principalmente a UNILAB, como uma via de acesso ao ensino superior para os estudantes guineenses. Especifiquei a UNILAB não só por ser o meu foco de pesquisa, mas pelo contingente de estudantes guineenses que esta instituição acolhe e em especial como ela serve e está servindo na manutenção ideológica, cultural e política desses estudantes. Para além duma revisão bibliográfica, a análise das entrevistas foi um meio importante para a realização deste trabalho. Com as análises pretendi trazer à superfície as experiências desses estudantes no que se refere à educação básica na Guiné, de suas dificuldades no que se refere à língua, processo de aprendizagem e superações na UNILAB e na cidade onde se encontram resididos.

Palavras-chave: Educação. Estudantes guineenses. Cooperação Educacional. UNILAB.

ABSTRACT

This monograph aims at identifying, discussing and analyzing the impacts of previous and current guinean teaching systems on guinean students at University of the Integration of Afro-Brazilian Lusophony (UNILAB) and how this system ended up influencing their learning process within this brazilian university. The cooperation agreements between Brazil and Guinea-Bissau in South-South Cooperation, namely Student Program-Graduation Agreement (PEC-G), Student Program-Postgraduate Agreement (PEC-PG) and above all UNILAB, are added as a means of access to higher education for Guinean students. I have specified UNILAB not only because it is my research focus, but because of the number of Guinean students that this institution receives and especially how it serves and is serving in the ideological, cultural and political maintenance of these students. In addition to a bibliographical review, the analysis of the interviews will be an important means to carry out this work. With the analyzes I wanted to bring to the surface the experiences of these students with regard to basic education in Guinea, their difficulties regard to language, learning process and overcomes in UNILAB and the city where they are residing.

Keywords: Education. Guinean students. Educational Cooperation. UNILAB.

RESUMU

És monografia identifica, discuti i analisa impactus di sistemas di ensino guiniense, antigus ku di gossi, na estudantis guinienses na Universidade di Integraçon di Lusofonia Afro-Brasileru (UNILAB) i di kuma ku és sistema kaba di influencia na cê prucessu di aprendizagem dentru di es universidade brasileru (UNILAB). Ina djuntadu tambi importância di acordus di coperaçon ku fassidu entri Guiné ku Brasil na ambitu de coperaçon Sul-Sul, di nomes Programa di Estudantis Convêniu di Graduaçon (PEC-G), Programa di Estudantis Convêniu di Pós-Graduaçon (PEC-PG) i principalmente UNILAB, suma via di acessu a ensinu superior pa estudantis guiniensis. N'especifica UNILAB nau só pabia i sedo focu di nha pesquisa, má pabia di contingenti di estudantis guiniensis ku és instituiçon acolhi i em especial pa manera ki sirbi i sta na sirbi na manutençon idiológico, cultural e polítiku di ê estudantis. Paralém di um revison bibliográfiku, análisi di intrivistas sedu um meio importanti pa realizaçon di és tarbadju. Ku análisi n'tissi pa superficie experiênciã di ês estudantis na kê ki ta rifiri a educaçon básiku na Guiné, di sê dificuldades na ke ku ta rifiri a língua, prucessu di aprendizagem e superaçons na UNILAB e na cidadi nunde kê mora nel.

Palabras-tchabi: Educaçon. Estudantis guiniensis. Coperaçon. Educacional. UNILAB.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Mapa da Guiné-Bissau	23
Figura 2 -	Mapa da Guiné-Bissau com demarcação administrativa Regional	25
Figura 3 -	Mapa da Guiné com demarcação territorial étnica	26
Figura 4 -	Imagem do Liceu Dr. Agostinho Neto	43
Figura 5 -	Imagem do Liceu Dr. Kwame Nkrumah (antigo Honório Barreto durante o período colonial)	43

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Quadro Macroeconómico e demográfico da Guiné-Bissau 2012	24
Tabela 2	Analfabetismo na Guiné em 1958	33
Tabela 3	Educação Colonial: 1962 a 1973	34
Tabela 4	Educação nas zonas Libertadas: 1965 a 1973	38
Tabela 5	Comparativo da Formação durante o Período colonial entre Zonas Libertadas e Não Libertadas, segundo o Nível de ensino	39
Tabela 6	Despesas de Estado pós-colonial nos três níveis de ensino: 1978-1983	40
Tabela 7	Número dos Estudantes dos países africanos selecionados do PEC-G dos anos 2000 a 2016	55
Tabela 8	Número dos Estudantes dos países latino-americanos selecionados do PEC-G dos anos 2000 a 2016	55
Tabela 9	Número dos Estudantes dos países asiáticos selecionados do PEC-G dos anos 2000 a 2016	56
Tabela 10	Número dos Estudantes dos países africanos selecionados do PEC-PG dos anos 2000 a 2013	57
Tabela 11	Número dos Estudantes dos países da América Latina e Caribe selecionados do PEC-PG dos anos 2000 a 2013	58
Tabela 12	Número dos Estudantes dos países da Ásia selecionados do PEC-PG dos anos 2000 a 2013	58
Tabela 13	Número de estudantes da UNILAB nos cursos de graduação presenciais	67

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Área de Livre Comércio das Américas

ALCA	
AULP	Associação das Universidades de Língua Portuguesa
BHU	Bacharelado em Humanidades
BICT	Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia
BM	Banco Mundial
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFC	Centro de Educação e Formação Comunitária
CENFI	Centro de Formação Industrial
CEAO	Centro de Estudos Afro-Orientais
CEA	Centro de Estudos Africanos
CEAA	Centro de Estudos Afro-Asiáticos
CIFAP	Centro de Instrução Formação Artesanal e Profissional
CMA	Coletivo de Mulheres Africanas
CPLP	Comunidade de Países da Língua Portuguesa
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COEST	Coordenação de Políticas Estudantis
COSAPE	Comissão de Seleção e de Acompanhamento da Permanência ao Estudante
DC	Departamento Cultural
DCE	Divisão de Temas Educacionais
DRCA	Diretoria de Registro Acadêmico
EBC	Ensino Básico Complementar
EBE	Ensino Básico Elementar
ENA	Escola Nacional de Administração
EPT	Educação para Todos
FMI	Fundo Monetário Internacional
GATT	Acordo Geral das Tarifas do Comércio (General Agreement on Tariffs and Trade)
G7	Grupo dos sete
IDAC	Instituto de Ação Cultural
IBEAA	Instituto Brasileiro de Estudo Afro-Asiático
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICEN	Instituto de Ciências Exatas e da Natureza
ICSA	Instituto de Ciências Sociais Aplicadas
ICS	Instituto de Ciências da saúde
IDH	Índice de Desenvolvimento humano
IDR	Instituto de Desenvolvimento Rural
IES	Instituto do Ensino Superior
IEDS	Instituto de Estudos do Desenvolvimento Sustentável
IHL	Instituto de Humanidades e Letras
IILP	Instituto Internacional da Língua Portuguesa
INAFOR	Instituto Nacional para a Formação Profissional
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa
INDE	Instituto Nacional para o Desenvolvimento da Educação
ISCTE	Instituto Universitário de Lisboa
IUE	Instituto Universitário da Educação
MASTS	Mestrado Acadêmico em Sociologia Biodiversidade e Tecnologias Sustentáveis

MCTC	Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação
MEC	Ministério da Educação
MERCOSUL	Mercado Comum do Sul
MPLA	Movimento Popular de Libertação de Angola
MRE	Ministério das Relações Exteriores
NFC	Nota Final de Classificação
NR	Nota de Redação
NUTEC	Núcleo de Tecnologia Industrial do Ceará
OIT	Organização Internacional do Trabalho
OMC	Organização Mundial do Comércio
ONG's	Organizações Não Governamentais
PAES	Programa de Assistência ao Estudante
PAIE	Programa de Acolhimento e Integração de Estudantes Estrangeiros
PAIGC	Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo-Verde
PBDIN	Programa de Bolsa de Desenvolvimento Institucional
PBM	Programa de Bolsa Monitoria
PEC-G	Programa de Estudante-Convênio de Graduação
PEC-PG	Programa de Estudante-Convênio de Pós-Graduação
PEB	Política Externa Brasileira
PEI	Política Externa Independente
PET	Programa de Educação Tutorial
PIB	Produto Interno Bruto
PIBEAC	Programa de Bolsa de Extensão e Ação Comunitária
PIBIC	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PROBTI	Programa de Bolsa de Tecnologia da Informação
PROCIADI	Programa de Tutoria para Apoio ao Estudante pai/mãe do Centro Integrado de Atenção ao Desenvolvimento Infantil
PROPAE	Coordenação de Políticas Estudantis
PSEE	Processo Seletivo de Estudantes Estrangeiros
RDA	República Democrática da Alemanha
RNE	Registro Nacional de Estrangeiros
SADC	Comunidade para o Desenvolvimento da África Austral
SESu	Secretaria de Educação Superior
SIDA	Síndrome da Imunodeficiência Adquirida
SEACE	Setor de Acessibilidade
SNEF	Sistema Nacional de Educação e Formação
SUS	Sistema Único de Saúde
TIC	Tecnologias de Informação e da Comunicação
UA	União Africana
UEMOA	União Económica Monetária da Oeste Africana
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UMOA	União Monetária Oeste Africana
UE	União Europeia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNI-CV	Universidade de Cabo-Verde
UNILA	Universidade da Integração Latino-Americana
UNILAB	Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira

URSS	União das Repúblicas Socialistas Soviéticas
USP	Universidade de São Paulo
VIH	Vírus da Imunodeficiência Humana
VITEM	Visto Temporário
ZOPACAS	Zona de Paz e Cooperação do Atlântico Sul

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	17
2	CAPÍTULO I- GUINÉ-BISSAU E SEUS PROCESSOS EDUCACIONAIS	22
2.1	BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO E APRESENTAÇÃO DO PAÍS: GUINÉ-BISSAU	22
2.1.1	Processo colonial e afirmação do estado-nação	27
2.2	Processos educação na Guiné-Bissau	32
2.2.1	Educação colonial 1471-1973	32
2.2.2	Educação nas zonas libertadas 1963-1973	35
2.2.3	Educação pós-colonial	39
2.2.4	Descrição do sistema educacional guineense	41
3	CAPÍTULO II- PROGRAMAS DE COOPERAÇÃO INTERNACIONAL EDUCACIONAL ENTRE A GUINÉ-BISSAU E O BRASIL: O CASO DA UNILAB	44
3.1	PEC-G	53
3.2	PEC-PG	56
3.3	UNILAB	58
4	CAPÍTULO III- ESTUDANTES GUINEENSES NA UNILAB (CAMPI DO CEARÁ E DA BAHIA)	70
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	89
6	REFERÊNCIAS	91
	ANEXOS	95
Anexo I	MAPA DA GUINÉ-BISSAU COM DEMARCAÇÃO ÉTNICA	95
Anexo II	PROGRAMA EDUCAÇÃO PARA TODOS	95
	APÊNDICE	100
	ROTEIRO DE ENTREVISTA	100

1 INTRODUÇÃO: CONSTRUINDO A PESQUISA

Partindo do princípio de que nenhuma pesquisa científica é neutra, a presente monografia parte de uma experiência minha na qualidade de estudante guineense que procurou sair da “*Mama Guiné*” para dar continuidade aos estudos, adquirir novas experiências, voltar com um diploma acadêmico e contribuir no avanço do país. Também pelo relato dos meus colegas sobre as dificuldades que tiveram e estão tendo em relação à escrita e a compreensão da língua, visto que o português não é nossa língua materna e além do mais, existem diferenças entre o *português brasileiro* e o *português de Portugal* e há uma dificuldade na compreensão do sentido do que se quer expressar e no que é expressado e entendido. E também pela maior demanda dos estudantes guineenses dentro da UNILAB em relação aos estudantes de Angola, Cabo-Verde, Moçambique e São Tomé e Príncipe. Então como se pode constatar, eu faço parte desta comunidade de estudantes e de uma forma ou outra já passei por experiências iguais às deles em algum momento do meu percurso acadêmico, principalmente no primeiro trimestre na universidade. Nós, que proviemos de um sistema de educação precário e infraestruturas frágeis carregamos conosco marcas consequentes desse sistema. E esse sistema embora remodelado no período pós-independência e nos poucos anos atrás, ainda contém flagelos resultantes do sistema colonial que atingem os estudantes até a atualidade.

No âmbito da educação, o sistema guineense passou e ainda passa por momentos críticos desde os tempos coloniais até a atualidade. Nos tempos coloniais a escola era para as camadas mais favorecidas, para a minoria, excluindo a grande maioria. O Sistema colonial se limitava a formar e a beneficiar somente uma pequena elite deixando à margem a maioria da população guineense. O sistema colonial seguiu caminhos contrários à realidade endógena do país acarretando graves problemas na autoestima dos alunos que evadiam em grande número logo na escola primária por não se sentirem contemplados no que era ministrado nas salas de aulas e também por não o benefício daquilo quando posto em prática na realidade que os rodeava. E isso também resultou na formação duma pequena elite subordinada a partir dos que conseguiam seguir para o secundário. (DAVIDSON, 1975 apud CÁ, 2000)

É claro que esses estudantes guineenses que ingressaram na escola colonial iriam ter enormes dificuldades porque durante séculos anteriores à ocupação colonial a transmissão dos saberes na África era feita oralmente e sempre relacionados à vida prática.

Segundo Hampâté Bâ, a transmissão do conhecimento oral de geração em geração era regularmente passada através de ritos de iniciação e pelas diferentes formas de educação

tradicional. Mas que essa regularidade foi interrompida pelos impactos da colonização. Então a escola colonial começou combatendo os detentores do conhecimento tradicional. Essa também foi um período onde se proibia às crianças de falar a sua língua com o objetivo de afastá-las das influências tradicionais. E essa situação foi indo e chegou a momentos em que uma criança que fosse surpreendida falando sua língua materna na escola ficava privada do almoço e recebia pendurado no pescoço um quadro que recebia o nome de "símbolo", em que se encontrava desenhada uma cabeça de burro. (BÁ, 1997)

Então, pode-se ter uma noção de como funcionava a escola colonial. Houve as escolas nas zonas libertadas que funcionavam em paralelo com as escolas coloniais que foram de grande importância para a formação de indivíduos emancipados que se engajaram na luta de libertação do país. Nas escolas das zonas libertadas a educação dialogava com a realidade dos seus estudantes e do país.

Após a independência, foram feitas importantes reformas que possibilitaram a inclusão de muitos guineenses no sistema de ensino nacional. O grande objetivo do governo pós-colonial era sanar as desigualdades e restrições criadas pelo sistema colonial. Mas embora querendo reverter esse quadro de discriminação, o governo fez somente o uso do português para o sistema de ensino do país. Não é que não se deva ensinar em português, eu sou adepta da adoção de um sistema de ensino bilíngue que auxiliaria os bissau-guineenses a evitar traumas já sofridos anteriormente.

Traumas esses que até hoje ainda persistem com uso obrigatório do português como uma única língua de ensino. Tem-se um sistema fragilizado e precário com poucas infraestruturas também frágeis e em falta. Acrescenta-se a esses problemas as constantes instabilidades políticas que assolam o país que impactam diretamente na economia do país.

E discriminações económicas que também continuam. Só os filhos dos que ocupam bons cargos é que têm o fácil acesso a uma escola particular, pois são as escolas particulares que oferecem melhores condições de estudo e cumprem o calendário escolar. A grande maioria dos estudantes opta por estudar fora do país porque o governo não cria condições e nem infraestruturas para um ensino académico apropriado no país e sempre supervaloriza diplomas do exterior. Outros ainda saem ou por questões económicas, ou por melhores condições de estudo e vida ou ainda simplesmente por querer conhecer outras realidades.

O presente trabalho identifica e discute os impactos desse sistema nos estudantes guineenses na UNILAB e os impactos culturais, ideológicos e políticos dessa universidade na sua formação académica pela própria fala dos estudantes. Especificamente fiz uma revisão bibliográfica sobre os modelos educacionais implantados na Guiné no período colonial, pós-

colonial e atual; abordei de uma forma breve as dificuldades enfrentadas pelos estudantes no país estrangeiro tanto em termos de adequação da língua e da escrita quanto na inserção social dentro do cotidiano da cidade (do país) e, por último expus a contribuição da UNILAB na formação de jovens quadros guineenses;

A fim de realizar todos esses objetivos fiz algumas questões que me nortearam e são elas:

Até quando nomear os estudantes alvos com um distante eles, os estudantes guineenses, não seria uma forma de camuflar um possível nós estudantes guineenses?

Será que os próprios estudantes se vêem como os possíveis transformadores do sistema de ensino guineense que favorece uns e desfavorece outros?

Até que ponto os estudantes estariam "comprometidos" e dispostos a voltar para o país depois de formados e se engajar na luta pela reformulação do sistema de ensino guineense?

Como a UNILAB serviu, serve e ainda pode servir no acesso ao ensino superior e na mudança e/ou manutenção de mentalidade (ideológica, política) dos estudantes guineenses?

Para seguir em frente com a pesquisa foi necessário optar pelo método qualitativo e também qualitativo. Neste sentido realizei uma revisão de literatura sobre o tema da pesquisa, buscando assim teses, dissertações e fontes documentais produzidas por diferentes agentes (governamentais e não governamentais) que contribuam para a construção de um quadro mais geral sobre as questões propostas e, também realizei entrevistas para a coleta dos dados assim como a coleta de dados estatísticos dos estudantes na instituição. Nos tipos de entrevistas, recorri à entrevista semiestruturada porque nela, embora o investigador (a) tenha já preparado uma série de perguntas abre-se sempre possibilidades de reformulações e formulações de novas questões a partir do relato do entrevistado no decorrer da entrevista, possibilitando assim o acesso às informações para além do que havia previsto. Nela o próprio entrevistado participa automaticamente na elaboração das questões. E assim sendo, vai se estabelecer um diálogo, uma conversa não muito rígida que irá permitir a recolha de dados qualitativos de confiança.

Na entrevista semiestruturada, ao mesmo tempo em que se valoriza a presença do entrevistador oferece todas as perspectivas possíveis para que o interlocutor alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a pesquisa. (TRIVIÑOS, 1987).

A entrevista semiestruturada pode ser definida como aquela que parte de certos questionamentos, geralmente apoiado em teorias e hipóteses que interessam à pesquisa e oferecem um vasto campo de interrogativas em consequência das novas hipóteses que vão

surgindo no decorrer da entrevista. Sendo assim, de uma forma ou de outra o entrevistado, seguindo espontaneamente às linhas de seu pensamento e às de suas experiências dentro do teor da questão colocada pelo entrevistador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa. Baseia-se em certos assuntos que se pretende focar e não é tão rígida tanto quanto uma entrevista formal que segue rigorosamente a um questionário.

Para realizar as entrevistas de caráter semiestruturada, optei por entrevistar em cada estado em que encontram os campi da UNILAB (Bahia e Ceará) um total de 6 estudantes dos quais 3 homens e 3 mulheres em cada, totalizando no seu todo 12 estudantes onde são 6 mulheres e 6 homens. Recorri ao uso dos nomes fictícios para preservar as identidades dos sujeitos entrevistados. E são eles os entrevistados da Bahia: Fábio (Fábio, Estudante de Bacharelado em Humanidades (BHU), 2016), Nelson (Nelson, Estudante de Letras, 2016), Carla (Carla, Estudante de Letras, 2016), Lívio (Lívio, Estudante de BHU, 2016), Suaila (Suaila, Estudante de BHU, 2016) e Márcia (Márcia, Estudante de BHU, 2016). E os do Ceará são: Alberto (Alberto, Estudante de Sociologia, 2016), Isamara (Isamara, Estudante de BHU, 2016), Micaela (Micaela, Estudante de Enfermagem, 2016), Nico (Nico, Estudante de Engenharia de Energias, 2016), Ricardo (Ricardo, Estudante de Engenharia de Energias, 2016) e Sirem (Sirem, Estudante de Letras, 2016). Incluí também no meu trabalho alguns relatos informais de uma conversa que tive com algumas colegas que foram para uma pequena festa de aniversário. Para fazer uso dessas falas utilizei também nomes fictícios de Lina, Rita e Elizete. Também utilizei nome fictício de Lúcia para a professora mencionada na fala da estudante.

Durante a realização desse último capítulo, a minha inserção no campus dos Mães (Bahia) foi muito natural visto que sou aluna desse campus e já conheço e interajo cotidianamente com os estudantes locais. Estando junto com os estudantes, foi possível ouvir os relatos dos colegas de vez em quando sobre principalmente a questão linguística. Lembrome de um dia estar entre um grupo de quatro pessoas onde dois eram guineenses, e estávamos falando sobre alguns eventos do cotidiano e um dos estudantes guineenses não compreendeu a fala de um colega brasileiro e o outro guineense colocou logo o crioulo para explicar para que o outro pudesse compreender melhor. E sendo eu também uma bolsista do Programa Pulsar, tenho a oportunidade de sempre estar ouvindo o relato dos estudantes dos cursos de graduação principalmente dos calouros guineenses e não só sobre a dificuldade que está sendo se adaptar ao método de ensino, à questão linguística e da variação linguística do português brasileiro que é diferente do de Portugal. Ouço as queixas de alguns colegas brasileiros sobre alguns estudantes guineenses que só falam em crioulo quando estão entre si impossibilitando assim

conversa com eles. Lembro inclusive que o Programa Pulsar aplicou um questionário e lá teve gente pedindo que tivesse aulas optativas de língua em crioulo para que eles pudessem também aprender já que uma boa parte dos estudantes guineenses fala crioulo na maior parte do tempo. Então eu resolvi selecionar os estudantes que apresentaram disponibilidade nos dias marcados.

Já no contexto do Ceará, trabalhei com uma espécie de rede onde entrei em contato com um ex-colega de turma que foi me indicando os nomes, depois também os próprios entrevistados me indicaram nomes de possíveis pessoas para eu entrevistar. Fiz isso, diferentemente com o pessoal da Bahia que eu conheço a maioria, porque entre eles já se tem uma experiência do cotidiano e das vivências naquele contexto cearense (embora eu os conheça também). Cheguei ao Ceará e ao campus da Liberdade (o campus sede da UNILAB) no dia 20 de Setembro e tive a oportunidade de ver alguns colegas, faltando apenas quatro dias para a comemoração da independência da Guiné. No dia 22 fui para o campus dos Palmares para a sala da Coordenação de Políticas Afirmativas (COEST), que se encontra vinculada à Pró-Reitoria de Políticas Afirmativas e Estudantis (PROPAE) e é o responsável pelo Programa de Assistência ao Estudante (PAES). Fui ter com a assistente social sobre a disponibilização dos dados socioeconômicos e o perfil dos estudantes guineenses ingressantes na UNILAB e ela me pediu um termo de confidencialidade emitido pela minha orientadora.

A presente monografia pode ser resumida em três momentos:

No primeiro capítulo, faz-se uma contextualização geográfica e social da Guiné-Bissau, assim como narrar brevemente sobre os processos históricos que influenciaram o país. Ainda nesse capítulo, apresenta-se uma revisão de literatura sobre os processos educacionais desde os tempos coloniais até hoje. Mostrar como esses sistemas posteriores que se antecederam entre si influenciaram de uma forma significativa à educação nos dias atuais.

No segundo capítulo, trago para o foco os programas de cooperação internacionais importantes voltados para a área educacional que a Guiné-Bissau assinou e desenvolveu com o Brasil, nomeadamente os programas PEC-G, PEC-PG e UNILAB.

No terceiro e último capítulo, apresento as análises como resultado do meu diálogo com os estudantes guineenses da UNILAB dos campi de Ceará e da Bahia. Ao fazer as análises, busco tratar das experiências desses estudantes sobre a educação básica na Guiné e de suas dificuldades e superações no ensino superior na UNILAB (Brasil). E também trago como foco a dificuldade da língua portuguesa e da adaptação na cidade em que se encontram residindo, e por fim as suas expectativas de futuro

2 GUINÉ-BISSAU E SEUS PROCESSOS EDUCACIONAIS

Nesse capítulo apresento e contextualizo geográfica e socialmente o país de origem dos estudantes estudados, que também é meu país, e também falar ou narrar brevemente sobre os seus processos históricos. Fiz uma revisão de literatura sobre os processos educacionais desde os tempos coloniais até hoje e narrei como esses sistemas posteriores influenciaram numa forma significativa a educação nos dias atuais.

2.1 BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO E APRESENTAÇÃO DO PAÍS: GUINÉ-BISSAU

Antes de tudo, gostaria de apresentar o país a que pertenço e também os estudantes que eu pretendo pesquisar.

A Guiné-Bissau é um pequeno país situado na costa ocidental africana, banhado pelo oceano atlântico ao sul e oeste, faz fronteira ao norte com o Senegal e a oeste e sudoeste com a Guiné-Conakry. O território do país com uma superfície de 36.125 km² compreende duas partes: a continental e a insular (Arquipélago de Bijagós), sendo esta última composta por cerca de 40 ilhas. O território guineense é formado por uma planície com fracas altitudes com a exceção das colinas de *Boé*, extensão das colinas do *Futa Djalón*. O país possui numerosos rios e alguns dos mais importantes são o Mansoa, o Geba e Cacheu que servem de melhores vias de acesso ao interior do território. A sua rede fluvial é muito densa, e na zona costeira verifica-se um grande desembocar de rios cujas margens possuem um ecossistema de margens extremamente propícias ao cultivo de arroz. Durante o ano, existem duas estações climáticas que são: a chuva durante os meses de Maio a Outubro e a seca durante os meses de Novembro a Abril. A vegetação guineense é do tipo savana e floresta tropical e o clima tropical úmido.

Figura 1- Mapa da Guiné-Bissau



Fonte: Disponível em: <http://carlserra2003.tripod.com/mapaGB.htm>. Acesso em: 13 jul. 2016.

Com uma densidade populacional de 29,4 hab/km², a população é estimada em 1.520.830 habitantes dos quais 60 % vivem na área rural segundo os dados do recenseamento de geral da população e da habitação em 2009.

Atualmente conta com uma população de 1,6 milhões de habitantes em 2012, segundo os quais 52% da população são mulheres e a faixa etária de menos de 15 anos representa 48,1% da população. (Plano Nacional de Ação Educação para Todos (EPT), 2003).

Economicamente, a população guineense é considerada uma das mais pobres do mundo, com um Produto Interno Bruto (PIB) por habitante de 532 \$US em 2012. Não houve uma mudança no que toca ao valor desde 2000, na verdade verificou-se um declínio em 2012 em relação ao ano de 2000. No mesmo ano, o crescimento demográfico de (2,4% por ano) foi maior que o crescimento económico que foi de 2,2% por ano. A população na idade de frequentar a primária representava 15,9% da população total em 2012, constituindo um constrangimento para a política educacional do país (recrutamento de professores, construções de salas de aula... etc.). Houve uma duplicação quanto à prevalência do Vírus da Imunodeficiência Humana (VIH) e Síndrome da Imunodeficiência Adquirida (SIDA), antes de 1,2% em 2000, passou a ser de 2,5% em 2012. A Guiné-Bissau posiciona-se no grupo dos

países menos eficientes quando o assunto é desenvolvimento humano, ocupando 176^a posição sobre 187 para o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH). Vide a tabela abaixo:

Tabela 1 - Quadro macroeconómico e demográfico da Guiné-Bissau 2012

Contexto macroeconómico e demográfico (2012)	
PIB por habitante (\$ U.S)	532
População total (000)	1,637
Percentagem da população em idade de frequentar a primária	15.9 %
Percentagem de crianças em idade escolar não escolarizadas	25.4%
Prevalência do VIH&SIDA (15-49 anos)	2.5%
IDH (classificação)	176/187

Fonte: Guiné-Bissau: Perfil do País EPT. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2014.

Anteriormente, as políticas económicas aplicadas durante os trinta anos depois da independência do país, principalmente no período de 1973-86, foram orientadas pelo mercado interno, com uma gestão centralizada que privilegiava o intervencionismo económico do Estado em detrimento da promoção de iniciativas privadas. E mesmo com as políticas de liberalização económica implantadas em 1986 até as datas de hoje, não foram capazes de impulsionar o crescimento económico. E após a eclosão do conflito político-militar em 1999, o país conseguiu retomar a dinâmica anterior. O então governo eleito beneficiou-se do apoio financeiro das instituições de BRETTON WOODS¹ com a condição de observar atentamente uma gestão macroeconómica rigorosa, com os objetivos de acelerar o crescimento e reduzir o nível generalizado de pobreza. E ainda, o país conta com o apoio de algumas instituições internacionais como o Banco Mundial (BM), Fundo Monetário Internacional (FMI), União Europeia (UE), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Organização Mundial do Comércio (OMC), Organização Internacional do Trabalho (OIT), União Económica Monetária Oeste Africana (UEMOA), e União Monetária Oeste Africana (UMOA). (DJALÓ, 2009).

Administrativamente, o país está dividido em nove regiões: a capital Bissau que alberga mais de um quarto da população, e as regiões de Cacheu, Oio, Quinara, Bafatá, Gabu, Tombali, Biombo e Bolama. Com a divisão administrativa supõe-se haveria melhoras em diversas áreas como a educação, a saúde e outros, mas o que realmente se verifica ainda são

¹ BRETTON WOODS fica localizado no nordeste dos Estados Unidos. Onde em 1944, foi criado, o Fundo Monetário Internacional, tinha uma missão: atuar como uma agência supranacional de caráter permanente, para regular e fiscalizar o sistema financeiro internacional (KENEN, 1994 apud DJALÓ, 2009).

muitas precariedades e uma centralização desses setores na capital, o que sempre acarreta uma migração incentivada da população para a saturada capital Bissau.

Figura 2 - Mapa da Guiné-Bissau com demarcação administrativa Regional



Fonte: [Google Imagens](#). Acesso em: 13 jul. 2016

Relativamente ao tamanho a Guiné-Bissau é pequena, mas quanto à diversidade étnica ela é enorme. A população guineense é multiétnica. Os dados sobre o número e as percentagens étnicas na Guiné variam e é difícil encontrar dados oficiais depois do período de 1991. A isso, segundo Couto e Embaló supõe-se que seja para evitar a utilização do fator étnico com fins políticos e/ ou eleitorais.

Na revista Brasileira de Estudos Crioulos e Similares nº 20-2010, sob o título de Literatura, Língua e Cultura na Guiné-Bissau, Couto e Embaló utilizaram os dados extraídos da *Ethnologue* em 2012 para uma população total estimada em 1.200.000 habitantes:

Fula	20,4% (245.130 falantes)
Balanta	30,5% (367.000 falantes)
Mandinga	12,9% (154.200 falantes)
Manjaco	14,1% (170.230 falantes)
Papel	10,4% (125.550 falantes)
Felupe	1,8% (22.000 falantes)
Beafada	3,4% (41.420 falantes)
Bijagó	2,3% (27.575 falantes)
Mancanha	3,4% (40.855 falantes)

Nalu 0,6% (850 falantes)

Para Djaló existem cerca de trinta etnias cada uma com sua língua e matrizes culturais próprias. Entre essas etnias as mais destacadas em termos demográficos são: Balantas, Fulas, Mandingas, Manjacos e Papéis. As minorias são: Beafadas, Mancanhas, Bijagós, Felupes, Baiotes, Cassangas, Djacancas, Nalus, Sossos, Tandas, Padjadincas, Saracolés e Landumas.

Figura 3 - Mapa da Guiné com demarcação territorial étnica



Fonte: [Google Imagens](#). Acesso em: 13 Jul. 2016

Esse diversificado mosaico étnico origina uma grande diversidade linguística. O país tem como língua oficial o português que é a língua utilizada nas escolas, nos meios de comunicação, nos locais de serviço público, na documentação oficial. Resumindo é a língua burocrática. É preciso salientar que o português embora seja a língua oficial, não é utilizado frequentemente até em alguns desses lugares acima mencionados. Os bissau-guineenses têm como língua de união nacional o crioulo (Kriol) e diversas outras línguas étnicas consequência do diversificado mosaico étnico tais como: balanta, fula, manjaco, mancanha, felupe, mandinga, beafada, pepel, bijagó etc. Cerca de 46% da população guineense é

poliglota, 44% é falante do crioulo e só 11% é falante do português². E é de acrescentar que o próprio crioulo e o português também adquirem “variedades” nessa sua interação. A isso Couto e Embaló atribuem a uma espécie de *continuum* que vai desde variedades do português lusitano até as línguas nativas: “Português Lusitano → Português acrioulado → Crioulo aportuguesado → Crioulo tradicional → Crioulo nativizado → Línguas nativas.”

2.1.1 Processo colonial e afirmação do estado-nação

O atual território hoje denominado Guiné-Bissau era parte do vasto Império do Mali nos meados do séc. XIII a XIV e, depois uma das colónias portuguesas na África- a denominada Guiné-Portuguesa.

É a partir do século XV que se inicia a conquista da África pelas potências europeias. Os portugueses ao procurar o caminho marítimo para as índias deram ênfase às navegações e contornaram o continente. (ANDRADE, 1973).

Em 1446, o navegador Nuno Tristão chega a então chamada costa da Guiné, no contexto do projeto de grandes expansões marítimas empreendidas por Portugal.

Vai se realizar a primeira viagem do veneziano Cadamosto, em 1455 com fins mercantis não ultrapassando a Senegâmbia³. Sucesso conseguido só no ano seguinte quando este chega à Geba, localizada à leste da Guiné. A expedição que procedeu à de Cadamosto, realizada em 1454 por Diogo Gomes, abrangeu Geba por caráter mais exploratório, e Gâmbia onde colheu informações de caráter comercial. (ESTEVES, 1988 apud DJALÓ, 2009).

Já em 1588, Portugal funda a capitania-mor de Cacheu que fica situada ao noroeste da Guiné-Bissau junto à costa. Cacheu recebeu a primeira leva de colonizadores portugueses e funcionou como um local de estadia dos portugueses. E em 1630, realiza-se a ocupação administrativa pelos colonos. O local passou a ser um importante ponto de comércio de escravos. (DJALÓ, 2009)

É de salientar que a ocupação portuguesa no interior do país vai começar a partir do séc. XIX, pois ela se limitava nas zonas costeiras, nomeadamente nas feitorias de Cacheu, Farim e Buba.

Segundo Pélissier (1989 apud CANDÉ MONTEIRO, 2013), a atual capital do país,

² <http://www.guine-bissau.fi/caracterizacao/1.2.html>. O link contém a apresentação do país e também explica as percentagens de falantes das línguas existentes na Guiné.

³ Senegâmbia: é uma área entre o deserto do Saara e a floresta equatorial, nas bacias dos rios Senegal e Gâmbia, habitada pelos povos sereres e jalofos, que no segundo milênio da era cristã, vindos do vale do Senegal aí se fixaram, fugindo das secas e da expansão do islamismo. Ver no site: <http://www.editoracontexto.com.br/blog/as-sociedades-africanas-da-africa-ocidental-historia-e-cultura-afro-brasileira/>

Bissau, foi fundada em 1697 com o objetivo de servir de suporte para a fortificação militar e entreposto do tráfico negreiro. E é no séc. XVIII que os portugueses vão edificar a fortaleza de Bissau devido à disputa entre as potências europeias nas zonas ocupadas por Portugal. Na conferência de Berlim⁴ 1885-1886, foram mediadas as disputas entre Portugal, França e a Inglaterra.

Para Leila Hernández (2005, p.538 apud DJALÓ, 2009, p. 49) a conquista foi marcada por guerras de pacificação, sobretudo com os *papéis* que não se identificavam com a presença colonial e criavam constantes revoltas. No entanto é de salientar que nem todos os grupos étnicos eram contrários a ocupação portuguesa, como é o caso dos Fulas que se aliaram aos portugueses, em troca de privilégios.

Pode-se dizer que essas alianças também eram motivadas por antigas rivalidades entre os grupos da região e que o colono soube aproveitar, alimentar e explorar a seu favor. As alianças também eram feitas com os chefes tradicionais, o que facilitava o trabalho dos portugueses quanto à questão de obediência e insubordinação. Inclusive esses chefes tradicionais eram os que recolhiam os impostos de palhota sob o mando dos portugueses. As cobranças do imposto de palhota foram regulamentadas em 1903, e esse fato depois foi um dos alguns motivos de revoltas étnicas por parte da população.

Um chefe indígena ou local deixava de ser uma autoridade indígena para virar um agente administrativo no período de entre guerras em toda África subsaariana. Esse era o tipo de administração indireta. Os chefes locais foram manipulados para a satisfação do governo colonial que reduzia os seus poderes tradicionais e suas atribuições e ampliava as suas funções tradicionais em prol das necessidades colônias tais como: o recolhimento dos impostos, as operações de recenseamento, recrutamento de mão-de-obra e alistamento. Os impostos eram concebidos como um meio de autofinanciamento da colonização acrescentando a participação obrigatória dos africanos expandindo assim o setor monetário da economia. E segundo o autor, o imposto de palhota muito difundido nos primeiros anos da dominação colonial, também fomentou contestações e protestos entre os africanos que procuravam salvaguardar o seu estilo de vida. (BETTS, 2010)

Segundo Gueye, vale acrescentar que estas contestações se deram em função de algumas condições locais, como a natureza da sociedade (centralizada ou não, autônomos ou com a autonomia perdida para outro poder africano, em expansão, estagnada ou em declínio).

⁴ Conferência de Berlim de 1885-1886: foi realizada em Alemanha e teve como objetivos principais a divisão do “bolo” africano entre as potências europeias e a questão das bacias do congo. Nessa conferência, dividiu-se o continente e o povo africano sem respeitar as suas fronteiras e suas rivalidades, o que resultou em comunidades e povos divididos por territórios geográficos e fronteiras e guerras e conflitos étnicos.

(GUEYE, 2010).

Ele ainda acrescenta que durante esse período 1880 -1914 que todos os africanos buscavam o mesmo objetivo: salvaguardar a independência e seu estilo tradicional de vida. E para alcançar esse feito eles tinham de optar entre estas três soluções que seriam o confronto, a aliança ou a aceitação e a submissão. (GUEYE, 2010)

A Guiné Portuguesa era até 1879 subordinada à administração de Cabo-Verde, e com a independência administrativa mais tarde em 1951 ela é consagrada como uma província ultramarina passando a ser comandada por funcionários portugueses. Esse nome de província dada às colônias de Portugal fazia parte da façanha de Portugal em evitar a desocupação dos seus territórios na África.

Após essa insubordinação administrativa, o território passou a ser referido como província ultramarina, a ilha de Bolama foi a primeira capital do país devido a sua situação enquanto ilha, pois o recurso da via portuária articularia benefícios comerciais em toda a região do Rio Grande de Buba, proporcionado pelo desenvolvimento das pontas⁵ de produção agrícola e implementação da recente cultura do amendoim. (SILVA, 2010)

A cidade de Bolama gozou desse *status* de capital administrativa até 1941, *status* esse que foi passada para a cidade de Bissau. Essa transferência se justificou pelas dificuldades administrativas e carências estruturais que a antiga cidade apresentava que não permitia estabilidade do governo colonial. Era também de difícil acesso por via terrestre, devido a sua geografia, tinha menor número populacional e não dispunha de grande centro de comercialização.

É depois da segunda Guerra Mundial que começam a surgir movimentos independentistas e nacionalistas por todo o continente. E as áreas de dominação portuguesa não escaparam. Para Elikia M'bokolo (2007), os motivos do despertar emancipatório influenciados pela Segunda Guerra Mundial seriam resumidamente: a discriminação racial institucionalizada pela política colonial que impunha uma única religião baseando-se na superioridade racial branca, as diferenças estatutárias e salariais entre os funcionários europeus metropolitanos e funcionários africanos locais, a repressão sangrenta e brutal das populações nativas.

Outro fator também que auxiliou na autodeterminação dos povos junto com a criação das Nações Unidas que postulava na sua carta a legitimação das lutas coloniais de libertação nacional e a construção dos estados autônomos, a manutenção da paz e a segurança

⁵ Pontas: equivalente a fazendas.

internacional, o desenvolvimento das relações de amizade entre os povos, fomentar a cooperação entre nações e impulsionar os direitos humanos, é a Conferência Afro-asiática de Bandung realizada na Ásia em 1955, em Nova Deli. A conferência reuniu diversas correntes para a emancipação. No momento dessa conferência, a maioria dos países asiáticos e alguns africanos já se encontravam independentes, mas as colônias portuguesas na África estavam se organizando e articulando em termos de *movimentos de libertação*. (CANDÉ MONTEIRO, 2013)

Segundo Lentin (1977) citado por Candé Monteiro (2013), nos anos de 1950 sob a representação dos seus respectivos primeiros-ministros, a Índia, o Paquistão, o Ceilão, a Birmânia e a Indonésia que se encontravam recentemente independentes projetam a proposta de uma grande conferência afro-asiática com o objetivo de unir os países que apresentavam características comuns de subdesenvolvimento e que são vítimas das mesmas ameaças de ofensiva concreta do imperialismo estrangeiro, sentem-se solidários entre si, como nações menos favorecidas que ainda devem gerir as lutas de libertação contra o colonialismo direto. A conferência foi aberta pela Indonésia nos dias 18 a 24 de Abril de 1955 permitindo a afirmação do terceiro mundo na cena internacional pela primeira vez. Presidida pelo líder indonésio Sukarno, a conferência reuniu 24 países sendo eles: Afeganistão, Camboja, China, Egito, Etiópia, Costa de Ouro (Gana), Irã, Iraque, Japão, Jordânia, Laos, Líbano, Libéria, Líbia, Nepal, Filipinas, Arábia Saudita, Sudão, Síria, Tailândia, Turquia, Vietnã do Norte, Vietnã do Sul e Iêmen. “São os delegados de 29 governos da África e da Ásia, isto é, são os cinco países que convidam e os 24 convidados. Entre os que mais destacaram na conferência foram Gamal Abdel Nasser do Egito, o primeiro-ministro indiano Nehru e Zhou Enlai da China”. (LENTIN, 1977, p. 39, apud CANDÉ MONTEIRO, 2013, p. 125)

Em 1956⁶, após cinco anos de a Guiné ser declarada província ultramarina de Portugal, Amílcar Lopes Cabral⁷ e alguns camaradas guineenses e cabo-verdianos fundam o Partido Africano da Independência da Guiné e Cabo-Verde (PAIGC). Antes, a chegada de Cabral tinha sido em 1952 para a Guiné com o objetivo de realizar o recenseamento agrícola a serviço da *Repartição Provincial dos Serviços Agrícolas e Florestais na Guiné portuguesa* na sua qualidade de engenheiro agrônomo. Formação esta adquirida na Casa dos Estudantes do Império, uma instituição localizada na metrópole portuguesa que disponibilizava residência e

⁶ Optei por trabalhar com essa data, mas não descarto a existência de muitas controvérsias quanto a verdadeira data da fundação do PAIGC;

⁷ Amílcar Lopes Cabral: pai das nacionalidades guineense e cabo-verdiana; nasceu em Bafatá (Guiné-Bissau) em 12 de setembro de 1924, filho de Juvenal Cabral e Iva Pinhel Évora. E morreu assassinado no dia 20 de janeiro de 1973, na vizinha Guiné-Conacry.

alimentação a sujeitos africanos *assimilados*⁸. Nessa instituição vai se dar também a formação política desses, que influenciados com os ideais da negritude e do pan-africanismo (em particular o Du Bois) vão desenvolver uma consciência política crítica e contestatória. Os principais ideais pan-africanistas seriam a unificação dos povos africanos e da diáspora ligados pelo mesmo sentimento de promoção de liberdade e direitos humanos destinados a todos no continente africano. (CANDÉ MONTEIRO, 2013)

De acordo com Djaló (2009), o Pan-africanismo surgiu no séc. XIX fora do continente africano e ganha força com os negros da diáspora que se uniram para lutar contra a discriminação e dominação a que estavam sujeitos nas colônias nas americanas. O autor ainda sublinha que este movimento teve um importantíssimo papel na formação da Organização da União Africana e na formação da identidade negra servindo como mecanismo de unidade de luta desses sujeitos por reconhecimento, direitos humanos, igualdade racial e mais tarde como elemento agregador na luta pela independência, através de seus congressos e posterior institucionalização dos interesses.

No entanto é de lembrar que o sistema colonial estabeleceu estratificações e divisões na camada populacional nativa. Uma dessas é a aplicação do *Estatuto do Indigenato*⁹ que vigorou a partir de 1926. É de salientar que embora esses *assimilados* foram beneficiados pelo regime colonial no que tange ao campo educacional, trabalho e outros privilégios em detrimento dos alcunhados gentios e *indígenas*¹⁰, estes foram também por outro lado discriminados como sendo portugueses de segunda categoria. O mais importante ainda, estes assimilados foram peças-chave na luta pela independência dos seus países.

O país tornou-se independente unilateralmente de Portugal no dia 24 de Setembro de 1973 depois de onze anos de luta armada e conseqüentemente a primeira colônia portuguesa na África a se livrar do jugo colonial. Foi reconhecida primeiramente por Brasil em 16 de Julho de 1974 e depois por Portugal em 10 de Setembro de 1974 após a queda do regime salazarista.

⁸ Assimilados: eram africanos aculturados à moda europeia, sujeitos que sabiam ler e escrever na língua do colonizador, que se vestiam e comportavam nos moldes europeus;

⁹ Estatuto de Indigenato: foi um decreto estabelecido pelo governo colonial que consistia na separação dos assimilados e dos indígenas;

¹⁰ Indígenas: eram nativos africanos que não se aculturaram ou não foram aculturados à moda europeia, sujeitos que não sabiam ler nem escrever e sem direitos civis;

2.2 PROCESSOS EDUCACIONAIS NA GUINÉ-BISSAU

As etapas educacionais que se antecederam, nomeadamente a educação colonial (1471-1973), educação das zonas libertadas (1963-1973), educação pós-colonial e educação pós-colonial guineense, influenciaram de forma significativa o cenário educativo nos dias atuais e conseqüentemente o processo de aprendizagem dos estudantes guineenses. Daí a importância de rever essas etapas para compreender as dinâmicas estudantis para o acesso ao ensino, com ênfase no ensino superior.

2.2.1 Educação colonial 1471-1973

Na época Salazarista, a ação educativa afigurava-se como “missão civilizadora” com a intenção de legitimar a presença e a dominação colonial portuguesa na África. (MACEDO 1990 apud TAVARES 2009).

O sistema de ensino colonial era voltado para a minoria excluindo a grande maioria. As escolas coloniais tinham como prioridade a formação de indivíduos para servirem como trabalhadores e intermediários nas colônias. Os indivíduos eram moldados ao modelo europeu e despojados de sua cultura e sendo assim, se tornavam seres *civilizados* e *assimilados* adquirindo o *status* de cidadão português.

Com o decreto do *Estatuto do Indigenato* que entrou em vigor em 1926, foi estabelecida uma separação entre *indígenas* e *assimilados*, engendrando assim nas ex-colônias na África, uma elite muito restrita de indivíduos letrados utilizados na colonização indireta. Para essa política de assimilação, os colonos se associaram a igreja católica que assegurava a aculturação limitada e controlada dos nativos. Para se tornar um assimilado o indivíduo tinha que ter estabilidade econômica e gozar de um nível de vida mais elevado do que a maior parte da população de Portugal, pagar impostos, cumprir o serviço militar, saber ler e escrever corretamente o português. (TAVARES, 2009)

No caso da Guiné, acrescentou-se a adoção dos nomes portugueses em detrimento dos africanos. Os “sujeitos” guineenses tinham obrigatoriamente que ter um nome português que vai se figurar como o seu primeiro nome, ou noutros casos tinha que ter tanto o primeiro nome como o sobrenome português e o nome africano era às vezes mantido ou às vezes suprimido. Exemplificando, um guineense com nome de Úmaro Candé tinha que adotar um primeiro nome português, nesse caso poderia o primeiro nome ser João ou António e como complemento vinha o verdadeiro nome Úmaro Candé. Assim, seria João Úmaro Candé ou um

António Úmaro Candé.

E, mesmo que os colonizadores “permitissem” que os africanos se tornassem mais *civilizados* e gozassem dos mesmos direitos que os portugueses, esses eram muito restritos levando em conta vários obstáculos que impediam os africanos de alcançar essas condições entre as quais as condições materiais. Com isso, poucos africanos possuíam condições materiais para alcançar uma educação formal necessária, sendo esse um fator primordial para a assimilação. E os marginalizados, chamados de “*não civilizados*” ou “*indígenas*” não possuíam direitos civis.

Tabela 2 - Analfabetismo na Guiné em 1958

População total	Número de analfabetos	Porcentagem de analfabetismo
510.777	504.928	98,85

Fonte: Anuário Estatístico do Ultramar e Instituto Nacional de Estatística, Lisboa, 1958, (CÁ 2000, p.7).

Segundo Cá (2000), as alterações políticas e econômicas que ocorreram na Europa ocidental depois da Segunda Guerra Mundial, o próprio desenvolvimento do capitalismo português e a pressão exercida pelos movimentos de libertação obrigaram Portugal a redefinir a sua política colonial, no que diz respeito ao desenvolvimento acelerado da economia, principalmente nas colônias e uma política de assimilação intensiva. O autor salienta também que com base nisso, houve a abolição do *Estatuto do Indigenato* logo depois do desencadeamento da luta armada em 1961 em Angola. Com essa reforma, as escolas que estavam sendo controladas pelas missões não foram abolidas, mas perderam a sua posição privilegiada. Houve uma melhoria na expansão do ensino em todos os graus, principalmente nas colônias economicamente maiores: Angola e Moçambique.

Contudo, as expansões eram quantitativas, consistindo simplesmente num aumento no número de escolas, estudantes e docentes. E quanto à qualidade, era pouco e deixava a desejar no início dos anos 1960. Com a abolição do regime do Indigenato, tornou-se difícil determinar porque as estatísticas oficiais deixaram de fazer distinção entre as raças. (FERREIRA, 1977 apud CÁ, 2000)

Tabela 3 - Educação Colonial: 1962 a 1973

Anos	Ensino primário Alunos	Pessoal docente	Ensino secundário Alunos	Pessoal docente
1962/1963	11827	162	987	46
1963/1964	11877	164	874	44
1964/1965	12210	163	1095	45
1965/1966	22489	192	1293	42
1966/1967	24099	204	1039	43
1967/1968	24603	244	1152	40
1968/1969	25213	315	1773	111
1969/1970	25854	363	1919	147
1970/1971	32051	601	2765	110
1971/1971	40843	803	3188	158
1972/1973	47626	974	4033	171

Fonte: Repartição Provincial dos Serviços da Educação, província da Guiné, 1973. (CÁ, 2000, p. 8)

Quanto ao conteúdo, eram ensinadas a história, língua, cultura e a geografia de Portugal e, quanto aos saberes locais, tradicionais e culturais, a língua, a história e geografia dos povos guineenses, simplesmente ficavam de fora do ambiente escolar e, sendo assim, não é difícil deduzir que houve uma grande evasão dos alunos que não se identificaram e não viam como isso ajudaria no seu cotidiano.

A estrutura da educação na Guiné não foi criada para os guineenses terem acesso. Quase só 1% da população tinha conseguido ter uma educação elementar, porém só 0,3% tinha atingido a assimilação. Tinha somente uma escola secundária onde a maioria, cerca de 60%, eram alunos europeus. E não tinha qualquer tipo de educação superior. Até 1960, somente 11 guineenses tinham adquirido uma licenciatura universitária e todos eles como portugueses assimilados na metrópole. (DAVIDSON, 1975 apud CÁ, 2000).

Para Oliveira (1977), a distorção principal desse sistema residia na sua estrutura elitista. Era na organização em compartimentos estanques que se baseava o ensino português nas escolas. O ensino primário, primeiro estanque, preparava somente os alunos para a etapa seguinte- o ensino secundário- que por sua vez conduzia ao ensino superior. (OLIVEIRA 1977 apud CÁ, 2000)

Ainda segundo indica Oliveira, na Guiné como em todos os outros países colonizados por Portugal, somente uma pequena parcela percentual da população em torno de 10% a 15% dos alunos que começavam a escola primária conseguiam chegar ao secundário. E a despeito

de evasão da grande maioria, o ensino primário não se constituiu em si um verdadeiro processo de aprendizagem na medida em que não era mais que uma etapa preparatória para algo que viria depois. Como descreve o autor, isso tinha uma dupla consequência:

- O sentimento de inferioridade que a grande maioria nutria por não ter conseguido atingir o secundário e seu próprio fracasso escolar, e ainda mais por não ter aprendido nada útil que lhe permitiria a sua integração na produção e na vida comunitária;

- A formação de uma minoria privilegiada como classe a partir dos que conseguiram chegar ao ensino secundário graças ao melhor resultado obtido, medido por critérios individuais duvidosos. E são essas que vão se considerar superiores em relação à maioria da população e, conseqüentemente eram eles que conseguiam melhores empregos na capital.

E esse sucesso individual afastava aquela camada jovem cada vez mais da comunidade na qual eles eram oriundos e os inseriam num “mundo antagônico” onde era impossível a complementação do trabalho intelectual com o trabalho manual. Essa separação entre o trabalho manual e intelectual constituía numa das pretensões da escola ideológica colonial. (OLIVEIRA, 1977 apud CÁ, 2000)

Efetivamente, a educação colonial portuguesa na Guiné-Bissau foi discriminatória, ideologicamente antagônica à realidade do país, criou uma pequena burguesia dominada e subordinada, distanciada da população, que foi encarregada de administrar as instituições estatais e mediar à interação entre os colonos e o resto da população guineense.

2.2.2 Educação das zonas libertadas 1963-1973

A educação das zonas libertadas se opõe ao discurso e à prática do colonizador, ela surgiu à margem da escola e do estado colonial português. Essa *educação alternativa* foi implantada pelo Partido Africano da Independência da Guiné e Cabo-Verde (PAIGC) tendo como o seu líder e idealizador Amílcar Lopes Cabral. Foi a partir de 1964-1965, após o congresso de Cassacá que o PAIGC começou a organizar o seu sistema de ensino com as escolas nas zonas rurais, os internatos, a escola piloto e o instituto amizade. (DJALÓ, 2009)

O sistema educativo idealizado pelo PAIGC nas zonas libertadas procurava retomar o que havia de mais relevante na sociedade tradicional guineense. Nela deu-se uma formação militante, vai se revalorizar a informalidade educativa e sua espontaneidade tradicional¹¹, a

¹¹ Espontaneidade tradicional da educação informal refere-se ao processo de aprendizagem cotidiana adquirida através da vivência em sociedade e dos ensinamentos dos mais velhos e dos outros membros da própria sociedade.

informalidade da educação e as experiências dos velhos anciões. Face à escassez dos recursos materiais, tentava-se associar aprendizagem à produção e nas tarefas da produção, sempre na medida do possível. Isso se deu, sobretudo nos internatos organizados pelo partido onde o estudo estava intimamente conectado ao trabalho produtivo e os alunos participavam na gestão da escola e de sua preservação material. Nesses moldes, tentava-se desenvolver nos alunos uma nova mentalidade livre de preconceitos e dos aspectos considerados negativos pelos colonizadores. Era uma educação aberta e dinâmica em relação ao mundo exterior e, ela não tinha mais com o objetivo a produção de uma situação de equilíbrio e estagnação, mas sim procurava favorecer o processo geral da luta de libertação na qual ela se inseria. (CÁ, 2000)

Sendo assim, a educação implantada na Guiné nesses anos nas zonas libertadas não se limitava na simples formação de quadros, mas sim na formação de indivíduos emancipados com capacidade de refletir e se engajar na luta contra o jugo colonial. Era uma educação que incluía como principal um currículo endógeno, emancipatório, democrático, revolucionário, realista e contextual. Era uma verdadeira educação antagônica¹².

Parafrazeando GOMES (2015), o sistema de educação que germinava nas zonas libertadas contou com o imprescindível apoio das mulheres guineenses em todas as esferas. Havia uma representação igualitária em termos de número entre meninos e meninas (3 meninas e 3 meninos) nos comitês de representação das escolas. Houve conquistas emancipatórias para as mulheres no que tange às suas atuações como professoras e gestoras dos institutos e escolas das zonas libertadas. Pode-se constatar isso no depoimento de uma militante e ex-guerilheira do PAIGC, Teodora Inácia Gomes citada por Patrícia:

[...] em 1966 voltei para a URSS e finalizei o Curso de Pedagogia e Psicologia Infantil no Instituto Gorca de Kiev [...]; depois do exame final de Estado, voltei para Conacri, onde continuei as minhas atividades como professora dando aulas no Jardim Escola de Ratoma (Instituto Amizade), tendo sido nomeada mais tarde para diretora do Jardim Escola do Instituto Amizade. Isto entre 1969 e 1971. Felizmente consegui pôr em prática os meus conhecimentos, tive sorte. Fui dirigir uma instituição com 300 a 400 alunos, onde pude mostrar as minhas capacidades em termos de pedagogia [...]. As minhas atividades traduziam-se em dar aulas, preparar professores, organizar os programas escolares e organizar a escola, dar formação em termos de educação sanitária e primeiros socorros. Tive a oportunidade de trabalhar com crianças com deficiências, pus em prática os meus conhecimentos e consegui ajudar algumas delas a obter bons resultados [...]. Em resumo o meu trabalho era coordenar os monitores e os professores (GOMES, 2015, p. 12)

Ainda de acordo com GOMES (2015), um aspecto importante no campo educacional

¹² Educação Antagônica: refiro-me à educação antagônica aquela desenvolvida pelo PAIGC, em que se desenvolvia no aluno uma consciência crítica sobre a realidade que o rodeia e englobava uma integração entre a prática e a teoria; o oposto da educação imposta pelo colonizador.

era a valorização dos recursos humanos e da organização do trabalho.

Existiam os núcleos de monitores que iam às regiões, aos sectores e às secções organizar os pioneiros dentro das escolas, e daí eram escolhidos os representantes dos grupos dos pioneiros que iriam representar os jovens no PAIGC. Por outro lado, havia o Grupo de Controlo das escolas, órgão responsável pela coordenação das atividades escolares (programas, orçamento, gestão de estudantes), formado por 4 membros, sendo 2 homens e 2 mulheres. (GOMES, 2015, p. 13)

Era um modelo completamente desafiador e com carácter de resistência porque foi inovador e extremamente realista quanto à realidade sociopolítico e opressora na qual se encontravam mergulhados os seus destinatários que eram as “massas” populares, os menos favorecidos, os indígenas, as mulheres, resumindo, para os discriminados e oprimidos.

Esse viés educacional é o que claramente Paulo Freire chama de pedagogia do oprimido. Aquela que é construída juntamente com o sujeito e não para o sujeito, quer na sua condição de homens ou povos, na luta contínua pela recuperação da sua humanidade. Então é preciso adotar uma pedagogia que segundo as próprias palavras de Freire “faça da opressão e de suas causas objeto de reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por libertação, em que esta pedagogia se fará e refará” (FREIRE, 1987, p. 17).

Segundo Pereira (1977, p. 103), citado por Cá (2000), Cabral sempre enfatizou o papel da luta de independência. Para ele as massas populares submetidas à dominação política e a exploração económica encontravam na sua própria cultura o único apoio que lhes permitissem preservar a sua identidade. Ele afirmava que: “*a luta de libertação é, acima de tudo um ato de cultura*”, pois só um povo que preserva a sua cultura é capaz de se mobilizar para a luta e, sendo assim, torna-se um fator de cultura à medida que o dinamismo social se desencadeia. E a resistência pela luta de libertação foi assim ela própria um ato de cultura, um fato cultural levando em conta a sua continuidade e exprimia no mais alto grau o longo processo de resistência do povo contra a dominação colonial. Mas na medida em que progredia o movimento de libertação, uma interação se desenvolvia entre cultura e luta.

É a partir daí que se deve fazer questão de mencionar que o PAIGC deu melhor atenção às tarefas da educação logo nos primórdios da libertação das primeiras regiões da Guiné. No momento a educação estava intimamente integrada e interligada com todas as outras atividades e era sentida como um aspecto da luta global segundo o depoimento de um dirigente na época:

Nos momentos da luta, um professor que conseguisse fazer uma escola ficava muito contente porque a escola era um aspecto da luta. O professor era um

combatente como qualquer outro das forças armadas. Dantes um professor era avisado que tinha que abrir uma escola em Morés, no sul do país, por exemplo, ou em Canchungo, no norte. Ele imediatamente carregava a sua mochila, chegava à região, matriculava os alunos e deslocava uma missão para as fronteiras a fim de ir buscar os livros e outros materiais escolares. Dessa missão faziam parte crianças e adultos. Eram construídas as escolas em barracas, as carteiras eram de tara ou palmeira. Assim ficavam prontas as escolas sem problemas. O professor passava a comer juntamente com os combatentes e fazia o seu trabalho com toda a dedicação. (PEREIRA, 1977, p. 104-105 apud CÁ 2000, p. 11)

Realmente, a educação implantada pelo PAIGC era uma educação libertacional inserida dentro de um contexto de luta de libertação. Era uma escola criada a partir daquele contexto e daquela realidade. Com o conteúdo e o engajamento dos professores, dos dirigentes e dos alunos a educação das zonas libertadas conseguiu obter resultados importantes. Deu-se a escolarização de um grande número de crianças a partir dos 10 anos. Segundo Pereira (1997), cito por Cá (2000), o PAIGC selecionava os melhores alunos para frequentarem os internatos do partido instalado nos países limítrofes. Além disso, o partido levando em conta a exigência da reconstrução nacional e não obstante as condições da luta armada que obrigava a preparação militar dos jovens, cuidou particularmente da formação de quadros em nível médio e superior através do apoio dos países amigos.

Com essa ajuda, um número muito maior de guineenses atingiu os cursos superiores quando comparados com o período da ocupação colonial portuguesa. (PEREIRA, 1977, apud CÁ, 2000).

A tabela abaixo ilustra essa gritante diferença:

Tabela 4 - Educação nas zonas libertadas : 1965 a 1973

Ano	Escolas	Professores	Alunos
1965/1966	127	191	13.361
1966/1967	159	220	14.386
1967/1968	158	284	9.384
1968/1969	134	243	8.130
1969/1970	149	248	8.559
1970/1971	157	251	8.574
1971/1972	164	258	14.531
1972/1973	156	251	15.000

Fonte: Documento do Comissariado de Estado da Educação Nacional e Cultura da Guiné-Bissau, junho de 1976. (CÁ 2000, p. 17).

A diminuição entre os anos de 1966/1967 e 1968/1969 teve como motivo o envio de candidatos para uma formação técnica média no estrangeiro e integração maciça de alunos nas diversas atividades do partido tais como: forças armadas, marinha, telecomunicações, organização política, segurança, milícia, saúde, ensino, produção etc. Um dos outros motivos da diminuição foi o encerramento de 25 escolas que se tornaram inviáveis devido aos condicionamentos da guerra de acordo com os dados do quadro da estatística acima ilustrada.(CÁ, 2000)

Segundo Pereira (1977) referenciado por CÁ, em 10 anos, de 1963 a 1973, foram formados os seguintes quadros: 36 em curso superior, 46 em curso técnico médio, 241 em cursos profissionalizantes e de especialização e 174 quadros políticos e sindicais. E em contrapartida, desde 1471 até 1961, somente se formaram 14 guineenses com curso superior e 11 ao nível do ensino técnico.

Tabela 5 - Comparativo da formação durante o período colonial entre zonas libertadas e não libertadas, segundo o nível de ensino

Período Colonial	NÍVEL			
	Superior	Médio Técnico	Profissionalizante de Especialização	Formação de Quadros Políticos e Sindicais
Zonas Não Libertadas 1471-1961	14	11		
Zonas Libertadas 1963/1973	36	46	241	174

Fonte: PEREIRA, 1977, p. 107 apud CÁ, 2000, p. 18.

2.2.3 Educação pós-colonial guineense

Após a conquista da independência, uma das grandes preocupações do novo governo emergente é o campo educacional marcado por profundas cicatrizes da educação colonial.

Segundo Djaló (2009), toda a política de investimento na educação passa por um viés mercadológico, útil e rentável, e conseqüentemente desprovido de princípios éticos, morais e

solidários. E que mesmo com a falta de recursos do Estado pós-colonial, o partido libertador PAIGC, conseguiu sustentar os princípios do ensino ligados ao trabalho produtivo, integração da educação com a vida comunitária, gestão democrática das escolas com a participação de professores e alunos em atividades políticas como incentivo ao desenvolvimento humano. Para a implementação desse sistema de ensino, o Comissariado de Educação convidou Paulo Freire e a equipe do Instituto de Ação Cultural (IDAC) para prestarem consultoria durante uma Campanha Nacional de Alfabetização de Adultos.

O governo trouxe técnicos experientes de Cuba, da República Democrática da Alemanha (RDA), da antiga União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) e também professores portugueses, russos e brasileiros. E mais, o governo contou também com ajuda das agências das Nações Unidas na concessão de bolsas aos estudantes guineenses para o exterior. O autor ainda nos lembra de que o país só contava com pouquíssimos indivíduos com formação superior e também com uma taxa muito elevada de analfabetismo e, que face a isso era quase possível prever que haveria uma enorme dificuldade pela parte do governo de reverter essa situação.

Essas reformas promovidas pelo governo possibilitaram o início do processo de democratização da educação que, abriu portas para que muitos guineenses de todas as origens sociais pudessem frequentar a escola contribuindo para a progressiva erradicação da segregação e estratificação social. O governo pós-colonial fez principalmente um grande investimento no setor colonial e o quadro abaixo ilustra isso. (DJALÓ, 2009)

Tabela 6 - Despesas de estado pós-colonial nos três níveis de ensino: 1978-1983

Ano	Ensino Básico	Secundário	Profissional	Orçamento no setor da educação
1978	61.3 %	10.6 %	1.6 %	73.5 % (1978)
1981	56.3 %	8.8 %	2.8 %	67.9 % (1980)
1983	54.0 %	9.5 %	2.9 %	66.4 % (1982)

Fonte: JOÃO, José Huco Monteiro e Fernando Delfim da Silva, Exame longitudinal do comportamento dos indicadores do sistema educativo durante o Programa de Ajustamento Estrutural, in: FAUSTINO, Imbali (coord.). Os efeitos socioeconômicos do Programa de Ajustamento Estrutural na Guiné-Bissau, Bissau: INEP, 1993, p. 209. (apud DJALÓ 2009, p. 82).

Djaló (2009) cita os autores José Huco Monteiro e Geraldo Martins (1996, p. 147) que justificam que essa procura de melhoria educacional resultou na elaboração de disposições que ambicionavam consolidar a institucionalização do Ministério. E nesse processo houve a adoção: de instrumentos de política macro-educativa (Sistema Nacional de Educação e Formação - SNEF, Estratégia do Desenvolvimento do Setor da Educação,

Regulamento da carreira docente, Estatuto base das escolas privados, Plano de médio prazo), de estruturas mais operacionais para a concepção, planificação, administração e gestão do ensino (nomeadamente o Instituto Nacional para o Desenvolvimento da Educação - INDE, o Instituto Nacional de Formação profissional - INAFOR e a Direção Geral de Planificação e Projetos) e também de instrumento de investigação e consulta (INEP).

2.2.4 Sistema nacional de educação e formação

O sistema Nacional de Educação é um dos frutos do esforço do governo pós-colonial para a reversão do sistema educacional herdado da colonização portuguesa. O governo procurou através desse sistema eliminar as desigualdades, discriminações e restrições criadas pelo colonialismo.

No artigo 45 da Constituição da Guiné-Bissau, o Estado é nomeado como sendo o responsável pela política educativa e pela formação do homem e a sua aplicabilidade é assegurada através do seu órgão representativo- o Ministério da Educação, das Ciências, da Juventude e dos Desportos- colaborando com outras instituições (iniciativas privadas e comunitárias e entidades religiosas). (RESEN, 2003).

Declarando a educação como sendo um direito universal, a Constituição estipula que o Ensino Básico de seis anos seja gratuito e obrigatório para todos no território guineense:

A educação é direito inalienável de todos os seres humanos, promove o protagonismo, valoriza a diferença ao promover o diálogo entre as culturas; contribui para a construção de um mundo melhor e sem discriminação, onde todos possam viver com dignidade; e promovem a solidariedade e o fortalecimento dos espaços coletivos e públicos. A educação é compreendida, portanto, como um dos elementos importantes no processo da humanização das pessoas e de eliminação da pobreza. Humanizar é o processo pelo qual passa todo ser humano para se apropriar das formas humanas de comunicação, adquirir e desenvolver os sistemas simbólicos, aprender a utilizar os instrumentos culturais necessários às práticas mais comuns da vida quotidiana até para a invenção de novos instrumentos, para se apropriar do conhecimento histórico constituído e das técnicas da criação nas artes e das ciências. O processo de humanização implica, igualmente, em desenvolver os movimentos do corpo para a realização das ações complexas como as necessárias a preservação da saúde, às práticas culturais e para realizar os vários sistemas de registro, como o desenho e a escrita. (MEC, 2006 apud DJALÓ, 2009, p. 85).

Nessa linha, o Sistema de Educação guineense se divide em duas vertentes segundo o “Relatório do Sistema de ensino, 2003”: a formal e a não formal.

No caráter **formal** estaria:

-**O ensino pré-escolar**: que compreende crianças de 3 a 6 anos, e depois foi restrito dos 3 aos 5 anos com a reforma de 2010. As creches ou jardins onde é ensinado são na sua

maioria de iniciativas comunitárias, privadas, ou de entidades religiosas influentes.

-O Ensino Básico: durava em média seis anos correspondendo às classes do 1º aos 6º anos e anteriormente estava dividido em dois ciclos, o Ensino Básico Elementar (EBE) e o Ensino Básico Complementar (EBC) que foram unificados durante a reforma de 2010. Com isso, a oferta do ensino básico foi destinada às crianças dos 6 aos 14 anos (antes dos 7 aos 12 anos) e passando a durar nove anos (do 1º ao 9º ano). Ficou dividido em três subciclos: do 1º ao 4º formam o 1º ciclo, do 5º ao 6º formam o 2º ciclo, e do 7º ao 9º formam o 3º ciclo. Agora o terceiro ciclo do Ensino Básico é agora ministrado hoje em dia nos liceus (ex-ensino secundário geral), mas progressivamente será transferido para as escolas do Ensino Básico.

-O Ensino Secundário: com a reforma de 2010, ele passou a ser destinado aos jovens dos 15 aos 16 anos e dura dois anos (10º a 11º ano) e é ministrado nos Liceus. Mas depois houve uma nova reforma que estipula a inclusão obrigatória do 12º nos liceus.

-O Ensino técnico e profissional: este também adquiriu duas formas, a formação e inserção profissional (aberta aos alunos que concluíram o 6º ano do ensino básico com a duração de 6 meses a 1 ano) ofertadas pelo CIFAP e CEFC e o ensino técnico e profissional (ofertadas à jovens que concluíram no mínimo 9º ano com a duração de 3 anos) ofertadas pelo CENFI e ENA (Escola Nacional de Administração, ex- CENFA). E este último atribui um grau acadêmico.

-O Ensino Superior: essa parte do sistema educativo é pouco desenvolvida e o que verifica é a constante concessão de bolsas (privadas e estatais) e saída dos estudantes para o exterior, o que claramente expõe a fraqueza do Ensino Superior no país. Ele também assume dois tipos: o ensino universitário que confere diploma acadêmico (Universidade Amílcar Cabral- UAC, Faculdade de Direito, Faculdade de Medicina...) e o ensino não universitário que confere um diploma profissional (a atual ENA, Escola de Saúde, Escola Superior de Educação Tchico Té...).

E no caráter **informal** estaria:

A alfabetização de adultos, as *Escolas Madrassa*¹³, que também são supervisionados pelo Ministério da Educação. Geralmente funcionam com a intervenção de ONG's, organizações sociais, comunitárias etc. O Estado não concede nenhuma ajuda financeira ou subsídio, mas por outro lado, encarrega-se da formação dos animadores, da elaboração de materiais, bem como do seguimento deste subsector através do pessoal da Direção Geral de Alfabetização.

¹³ Escolas Madrassa: são escolas alcorânicas do islamismo, ministradas em língua árabe e portuguesa.

Nomeadamente existem vários tipos de estabelecimentos de ensino que operam no território nacional guineense, são eles segundo o RESEN (2003): os estabelecimentos públicos que estão sob um regime de gestão pública, sob a responsabilidade do Estado e em autogestão com o Estado e os particulares; os estabelecimentos privados (religiosos ou laicos), sob gestão privada; os estabelecimentos comunitários, sob a responsabilidade da comunidade e por último as *Madrassas* que seguem o programa oficial do Ensino Básico, mas em língua árabe e portuguesa e têm uma gestão privada.

Figura 4- Imagem do Liceu Dr. Agostinho Neto



Fonte: [Google Imagens](#). Acesso dia 13 de Julho de 2016.

Figura 5 - Imagem do Liceu Dr. Kwame Nkrumah (antigo Honório Barreto durante o período colonial)



Fonte: [Google Imagens](#). Acesso dia 13 de Julho de 2016

As duas imagens acima são de estabelecimentos de ensino público na Guiné, uma é do Liceu Dr. Agostinho Neto e outra do Liceu Dr. Kwame Nkrumah, que acolhem um grande contingente de estudantes do ensino secundário. E eles são alguns dos liceus públicos mais

populares do país.

3 PROGRAMAS DE COOPERAÇÃO INTERNACIONAL EDUCACIONAL ENTRE A GUINÉ-BISSAU E O BRASIL: O CASO DA UNILAB

As relações Brasil-África são anteriores à Política Externa Brasileira (PEB). Elas se deram desde os primórdios da escravidão e depois à colonização. No entanto, esse não será o nosso foco nesse capítulo. Nosso objetivo aqui se debruça na Política Externa Independente (PEI) e, suas consequências posteriores tais como a criação dos programas educacionais nomeadamente o PEC-G, o PEC-PG e a UNILAB das quais a Guiné-Bissau é parceira.

No período de 1960, após a Segunda Guerra Mundial foi inaugurada a Política Externa Independente pelo governo de Jânio Quadros em 1961 e continuada depois por João Goulart em 1964. A Política Externa Independente surge no bojo de uma vinculação interna e externa de assuntos dentro da separação política e, vai aparecer motivada pelas ideias de universalismo e independência, contrárias às anteriores ideias de ligação principal e de solidariedade continental. Com uma conjuntura tendente a expandir a participação nos assuntos internacionais e desigular as relações com outros Estados com o objetivo de conseguir desenvolvimento econômico e projeção política de acordo com o potencial do país. (LEITE, 2011 apud NANQUE, 2016).

Quanto a essas vinculações, a interna na concepção de Viana (2009 apud NANQUE, 2016) os motivos que impulsionaram a PEI seriam: a formação de um novo perfil da comunidade brasileira, com o surgimento das massas e sua formulação pelo nacionalismo; e o caráter das necessidades ligadas ao assunto externo do desenvolvimento industrial brasileiro que o impedião, sendo a maneira de ultrapassar esses empecilhos para obter divisas para importação de produtos e bens de capital a exportação de bens de primeira necessidade de determinado limite de escoamento e a formação de seus preços pretendendo obter os recursos e tecnologias estrangeiras.

Ainda segundo Viana, quanto ao domínio externo, a formação da PEI foi recebida de maneira classificativa pela conjuntura internacional, contudo positiva pela movimentação dos países em desenvolvimento buscando um trabalho político conjunto na Conferência de Bandung pela reconstrução europeia e japonesa favorecendo a possibilidade de parcerias alternativas aos Estados Unidos; e pela difusão dos princípios da coexistência pacífica. (VIANA, 2009 apud NANQUE, 2016)

Nesse contexto de possibilidade de novas parcerias, Quadros fundou em 1961 a

primeira embaixada brasileira no continente africano em Acra, capital do Ghana, com a intenção de expandir seu alcance diplomático e sua capacidade de estreitar relações. Depois de um ano, foram abertas outras em Dakar, capital do Senegal, e em Lagos na Nigéria. (D'ÁVILA, 2011 apud DJALÓ, 2014).

De acordo com Penna Filho e Lessa (2007), o Brasil “instalou-se” em Ghana principalmente pela expressão política do país que na época era um centro estratégico na África Ocidental e também pelos interesses que Brasil tinha com Ghana, pois este era o maior produtor mundial de cacau e logo um país-chave. Em Dakar- Senegal, por este ser um centro intelectual da África Francófona e um ponto referenciado para contato com outros países francófonos. E já a Nigéria, por sua demografia populacional, riqueza em recursos naturais e também por ser vista como um provável mercado de produtos brasileiros pela diplomacia brasileira.

Na época do Goulart, abriram-se linhas de serviço de transporte marítimo que vão permitir o contato do Brasil com a África tornando assim mais fáceis as trocas comerciais. O ministro do Congo visitou o Brasil em 1962, onde debateu a pauta comercial dos dois Estados. No ano seguinte, em Fevereiro de 1963, o ministro nigeriano do desenvolvimento económico fez uma viagem semelhante. E em Janeiro de 1964, com o objetivo de versar sobre uma política comum na área de exportação de café, o ministro da agricultura do Quênia também visitou o país. (LEITE, 2011 apud NANQUE, 2015).

Segundo Saraiva (1993 apud NANQUE, 2015) tornou-se notório o interesse da Política Externa Brasileira em erigir uma imagem negra do Brasil a ser levada para África a partir da nomeação do primeiro embaixador brasileiro para a África Negra, especificamente para o Ghana (Acra). Numa tentativa de afirmar e fazer valer o discurso, foi recomendado por Quadros o jornalista negro Raimundo de Souza Dantas em face da não existência de representantes negros na chancelaria brasileira.

E ainda, outro aspecto importantíssimo dessa política externa do Brasil foi o seu caráter doméstico. A ideia de que o Brasil tem uma inata predisposição africana foi obviamente uma elaboração primitivamente feita para o consumo africano. Também teve um papel fundamental na tentativa de aproximação do presidente em exercício, o Jânio Quadros, com as nações negras do Brasil. Ele também foi o primeiro e único chefe de Estado brasileiro que indicou um embaixador negro e também o primeiro a indicar um negro, o professor Milton Santos da Universidade da Bahia, para exercício na Casa Civil da presidência da República, tendo sido um dos mais pertinentes no quadro nacional no mandato do presidente Quadros. (SARAIVA, 1993 apud NANQUE, 2015)

Ainda de acordo com Saraiva (1996 apud NANQUE, 2015), foram assinados acordos culturais pelo Quadros com Senegal, Nigéria e Ghana, houve também a atribuição de bolsas de estudo a estudantes africanos. Sendo tudo isso parte do objetivo de mostrar para a África, os fomentadores da diplomacia desejavam mostrar que o Brasil soubera enfrentar o processo de industrialização e que poderia apoiar as comunidades africanas nas suas lutas de desenvolvimento e mudança cultural.

Tinha-se uma convicção por parte dos políticos e intelectuais brasileiros de que estavam direcionados a influenciar os países africanos. Contudo, verifica-se um grande paradoxo, pois o país estava com uma carência enorme do conhecimento da realidade africana na época incluindo a história do continente a partir do fim definitivo do tráfico transatlântico de escravos. (SARAIVA, 1993 apud NANQUE, 2015)

É de salientar que essa carência do conhecimento da realidade africana ainda persiste. Embora com o avanço e alguns incentivos através da inserção obrigatória do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas, quer públicas e quer particulares, do ensino fundamental até o ensino médio por meio da lei 10.639 que entrou em vigor em 2003, ainda se tem muito a fazer para preencher esse vazio. Mas tem que se tomar muita cautela, pois muitas das vezes a história que é passada sobre a África é sobre “aquele” continente agora recriado e idealizado na memória dos afrodescendentes que muitas das vezes não condizem com as atuais dinâmicas e realidades do continente. E também sobre um ponto importante, pois tenho percebido uma inversão de valores que embora ainda é pouco comum, que é sobre a passagem da representação imagética da África do negativo para o positivo, o que é um pouco preocupante visto que pode conduzir a fixação de novos estereótipos engessantes sobre o que se acha ou pensa como sendo característica e/ou realidade do continente africano. Isso pode camuflar ou se desviar do que é a realidade desse continente, pois a África não é ou não é só a sua representação negativa (guerras, fome, miséria, doenças, pobreza etc) e nem por outro lado não é ou não é só a sua representação positiva (riquezas minerais, gente alegre e sorridente, paisagens lindas e lugares paradisíacos etc). Ela pode englobar as duas coisas ao mesmo tempo, tanto a negativa como a positiva e ainda, o meio termo entre esses dois extremos.

Sobre essa carência do conhecimento que Saraiva (1996) aponta, Quadros se propôs a reverter esse quadro e dar mais credibilidade à qualidade do discurso para com o continente. Entre as iniciativas tomadas, está a fundação do Instituto Brasileiro de Estudos Afro-Asiáticos (IBEAA) que definitivamente se iniciou em Março de 1962. Este importante instituto tinha como objetivo de aproximar o Itamaraty à academia dentro de estudos e do seguimento

político dos assuntos africanos e asiáticos. Também o instituto tinha como objetivo a criação de projetos culturais que seriam submetidos à aprovação do presidente inclusivamente os que compreendiam o intercâmbio de estudantes e especialistas africanos e brasileiros. (SARAIVA, 1993 apud NANQUE, 2015).

O presidente Goulart também tentou criar um Centro de Estudos voltado nomeadamente para assuntos africanos, mas infelizmente não conseguiu dar a mesma magnitude que o IBEEA teve, aponta Saraiva (1993 apud NANQUE 2015).

Luísa Reis (2010) aponta que o Centro de Estudos Afro-Orientais (CEAO) como sendo o primeiro conceituado à área de conhecimento e promoção de intercâmbio com países africanos e asiáticos tendo como o seu fundador e primeiro diretor o professor luso-brasileiro, de nacionalidade portuguesa por gosto, George Agostinho Batista da Silva. O referido centro também teve participação nas iniciativas de programas de discentes africanos no Brasil, estabeleceu relações com intelectuais africanos e enviou docentes para pesquisar e estudar na África. (SARAIVA, 1993 apud NANQUE, 2015).

Surgiram também, em 1963 o Centro de Estudos e Cultura Africano da Universidade de São Paulo (USP) atualmente nomeado de Centro de Estudos Africanos (CEA) e em dez anos depois o Centro de Estudos Afro-Asiáticos (CEAA) fundado em 1973. Esses dois centros foram gerados pelos pesquisadores brasileiros Fernando Mourão e José Maria Nunes Pereira cujos interesses pela África foram despertados a partir do seu conhecimento enquanto discentes universitários em Portugal. (D'ÁVILA, 2011 apud NANQUE, 2015)

Com o golpe de 1964 houve uma deserção da Política Externa Independente e dos interesses diplomáticos pelo continente africano, de acordo com Visentini e Pereira (2013 apud NANQUE, 2015).

Já Lessa e Penna Filho (2007) argumentam que o golpe de estado de 1964 não chegou a favorecer uma inflexão total no que se refere às relações do Brasil com África. Entretanto houve no que tange ao campo político, um realinhamento político com as teses prevalentes da Guerra Fria e um esvaziamento do discurso ideológico a favor da emancipação de todas as colônias. E o Itamaraty passou a dar mais realce nos aspectos económicos e comerciais da ligação do Brasil com África, enviando no mesmo ano e no ano seguinte (1964 e 1965) duas missões comerciais ao continente.

Para os autores Visentini e Pereira), foi o ano da crise do petróleo (1973), o início da administração do Geisel, o chamado “pragmatismo responsável” de (1974-1979), que indicava fortemente para a diplomacia focando na África. Abriram-se seis embaixadas no solo africano e o Brasil foi o primeiro país a reconhecer o presidente do Movimento Popular de

Libertação de Angola (MPLA) em novembro de 1975. A diplomacia do Geisel e do seu ministro Azeredo da Silveira foram caracterizadas pela condenação veemente à época racista na antiga Rodésia e no Sul da África e marcadas por um forte discurso terceiro-mundista. Foi em 1974, ano de início do presidente Geisel, que o Brasil sai do estado de ambiguidade em relação à África depois do desfalecimento do colonialismo português que foi completamente extenuado com a revolução dos Cravos e o fim do regime salazarista. A partir de 1975, o Brasil pôde dar continuidade à expansão de suas relações com a África com mais coerência e ligeireza. (LESSA; PENNA FILHO, 2007)

É importante apontar que o Brasil foi primeira nação na época a reconhecer oficialmente a independência da Guiné-Bissau em 16 de junho de 1974. E logo de seguida tendo aberto uma embaixada na Guiné. O Itamaraty agiu rápido e fez o reconhecimento antes mesmo que a antiga metrópole o fizesse, e este gesto foi compreendido como pela diplomacia lusa como sendo alegórico à mudança da posição do Brasil em relação ao problema colonial. E sendo assim, o Itamaraty deu conhecimento antecipadamente ao governo português, contudo como o objetivo era de fato pressionar Portugal, o comunicado só foi efetuado 24 horas antes do anúncio do reconhecimento da independência. (LESSA; PENNA FILHO, 2007)

Os autores acima referidos salientam ainda que embora o interesse brasileiro levasse em consideração ao continente como um todo, tinha-se núcleos de atração de maior relevância e estes seriam os países produtores de petróleo que também possuíam, ao mesmo tempo, a capacidade de exportar o produto para o Brasil e também por outro lado a capacidade de compra dos produtos industrializados brasileiros.

No mandato do presidente Sarney manteve-se privilegiada a relação entre o Brasil e a África, independentemente dos aumentos dos embargos da economia e diversos outros problemas. O presidente visitou os países, Moçambique, Cabo-Verde e Angola, no momento em que estes passavam momentos penosos. Nessa linha, depois de dois anos ele engendrou a primeira conferência do Atlântico Sul reunindo 19 países do continente africano em 1988 no Rio de Janeiro, segundo os autores Visentini e Pereira.

Ainda parafraseando Visentini e Pereira (2013 apud NANQUE, 2015), no decorrer do governo do presidente Itamar Franco, de 1992 a 1994, e posteriormente no governo do Luís Inácio Lula da Silva, de 2002 a 2010, definiu-se de uma forma evidente uma perspectiva de retomada da política africana. Ainda no governo do Itamar Franco, em 1993, foi lançada uma proposta do governo de fundação da Comunidade dos Países da Língua Portuguesa (CPLP) e a persistência na fundação da Zona de Cooperação do Atlântico Sul e incluindo

importantes com a África do Sul.

Entre do mandato do Itamar e do Lula existe um intervalo ocupado pelo presidente Fernando Henrique Cardoso. Segundo Amado Luiz Cervo (2003) a política externa do presidente Fernando dirigiu o seu esforço em quatro rumos que seriam:

-O multilateralismo: o governo alimentou muita expectativa dos analistas das relações internacionais que se sentiam motivados pelo idealismo de Kant da paz e da cooperação cravados nessa possibilidade de uma governança global perto de um mundo idealizado pautado pelas instituições multilaterais. O presidente idealizou um comércio sem barreiras que seria regulamentado pelo Gatt-OMC¹⁴ de modo que se previsse tudo e as trocas em benefício de todos. Também idealizou entre outros, o controle dos fluxos financeiros, estipulado por instituições como G7¹⁵, Fundo Monetário Internacional (FMI) e Banco Mundial (BM), que evitasse os impactos predatórios dos capitais sobre os mercados em crescimento.

O regionalismo: ele pretendeu realizar compensações econômicas e reforçar o poder político. E tendo obtido resultados positivos como a afinidade das inteligências brasileira e argentina, a criação de uma zona de paz regional, o aumento expressivo do comércio intrabloco, a ascensão do Mercosul na condição de sujeito de direção internacional, a produção de uma imagem externa que não condiz muito com a própria realidade e, por último a sua utilização para estruturar o projeto de unidade política, econômica e de segurança da América do Sul.

-Os Estados Unidos: “Durante a era Cardoso, contudo, essa relação tornou-se problemática, porque opunha aquele multilateralismo da ação externa brasileira ao unilateralismo da única potência imperial ao tempo da globalização. O Brasil de Cardoso não soube mais como lidar com o tradicional parceiro estratégico: submetia-se, de forma subserviente, na esfera econômica e confrontava-o pelo discurso político” (CERVO, 2003, p. 7)

-A União Europeia: esse seria a fuga para o impasse das relações com os Estados Unidos. O governo do Cardoso acordou de uma só vez a criação da Alca¹⁶ e de uma zona de

¹⁴ Gatt-OMC: é a sigla que significa Acordo Geral de Tarifas e Comércio, do inglês General Agreement on Tariffs and Trade que se refere a uma série de acordos de comércio internacional destinados a promover a redução de obstáculos às trocas entre as nações, em particular as tarifas e taxas aduaneiras entre os membros signatários do acordo. Depois substituída posteriormente pela Organização Mundial do Comércio (OMC).

¹⁵ G7: é um grupo internacional composto por um conjunto de sete países mais industrializados e desenvolvidos do mundo.

¹⁶ ALCA: as siglas significam Área de Livre Comércio das Américas; É um projeto de Bloco Econômico que engloba os países da América do Sul, central e do norte. Consistiria numa área de livre comércio no espaço americano, cujas taxas alfandegárias seriam reduzidas. Isso possibilitaria a passagem de mercadorias e a chance

livre comércio com a Europa com uma perspectiva de realizar efeitos de equilíbrio que não deram nenhum resultado concreto, e tudo isso com estímulo da Mercosul.

Ainda para o autor, esses quatro eixos da política exterior de Cardoso conduziram nitidamente os esforços rumo ao chamado primeiro mundo, pensando que o Brasil iria figurar na lista das potências de elite infringindo assim com a tradição democrática e universalista da ação externa brasileira. E o autor ainda acrescenta que esses quatro eixos limitaram a área de ação e “provocaram perdas e retiradas com relação à fase anterior de caráter comprometedor em termos de realização de interesses nacionais” (CERVO 2003, p. 3). E também que o país afastou-se da África e do Oriente Médio, assim também como menosprezou parcerias já antes estabelecidas com a China e não deu conta das oportunidades que se abriram na Rússia e nos países do leste europeu.

A época do presidente Cardoso, denominada por Cervo como a era das ilusões, foi marcada por inúmeros saltos que a *perna brasileira* não poderia dar numa esperança de figurar ou ser um dos países do centro. Esse governo fez projetos que não vão ao encontro à realidade e às prioridades na qual o Brasil tinha que atender no momento.

E como efeito disso, Cervo (2003) elenca os equívocos estratégicos que transformaram a década de noventa em década das ilusões: o comércio exterior perdeu a especificidade de dispositivo estratégico de desenvolvimento adquirindo a função de variável dependente da estabilidade de preços, os fluxos de capital e a dependência financeira, dependência empresarial e tecnológica e a abertura como estratégia sem estratégia de inserção interdependente. E ele explica melhor este último item elencado na seguinte frase:

Os efeitos macroeconômicos e geopolíticos fizeram-se sentir com o incremento da vulnerabilidade externa: aumento exponencial da dívida, dependência empresarial e tecnológica, dependência financeira, destruição do núcleo central da economia nacional e consequente perda de poder sobre o cenário internacional. Cardoso encaminhou a falência da nação e somente não a consumou como logrou Carlos Saúl Menem na Argentina porque a sociedade reagiu em tempo, colocando freios em seus propósitos. (CERVO, 2003, p. 8)

Para Cervo (2003), é nessa tentativa de correção do padrão de incorporação internacional classificado prejudicial aos interesses da nação que será entregue esse novo desafio, aguardando uma mudança de qualidade nas relações internacionais do Brasil.

Nesse sentido, o governo de Lula atuou em quatro seguintes eixos de força da política exterior que são: recuperação do universalismo e do bilateralismo, América do Sul,

de um aumento significativo de comércio entre os países americanos. A proposta foi feita pelos Estados Unidos, no dia nove de dezembro de 1994, em Miami. Mais informações disponíveis no site: <http://blocos-economicos.info/alca.html>

sanar dependências estruturais e promover a inserção interdependente e manter o acumulado histórico da diplomacia brasileira. (CERVO, 2003)

No que se refere especificamente em relação à África, para Visentini (2013 apud NANQUE 2015) deu um crédito mais que especial à África. O Brasil adotou uma política externa dinâmica e afirmativa. E é a partir dessa visão estratégica e esperançosa coadunadas que vai surgir os fundamentos de novos laços entre o Brasil e África. No período inicial do mandato, o presidente Lula visitou Angola em Novembro de 2003, São Tomé e Príncipe, Moçambique, Namíbia, e África do Sul. Já em Abril de 2005, ele visitou Guiné-Bissau, Senegal, Ghana, Camarões e Nigéria. Também em 2006 ele visitou Argélia, Botswana, África do Sul e Benin. O Brasil não só manteve o apoio concreto aos processos de pacificação e reconstrução, assim também como concedeu créditos e assistência em diversas áreas e perdoou dívidas de muitos países. O autor ainda salienta que o houve um aumento do número de representantes africanos aceitos em Brasília de 16 para 25.

Para Mourão, Cardoso e Oliveira (2006, apud MIGON, 2013) a intrínseca interligação que se pode notar na relação entre Brasil e África na época do Lula seria o resultado da estratégia brasileira de harmonizar o plano das negociações Norte-Sul com as perspectivas de cooperação Sul-Sul.

A política do presidente Lula também era baseada nos diálogos multilaterais. Dantes, lá nos anos 80, houve a criação da Zona de Paz e Cooperação do Atlântico Sul (ZOPACAS) que visava o desenvolvimento social e econômico e assim como o fomento da paz e da democracia na parcela sul do atlântico. O país também manteve acordos multilaterais e bilaterais com países da CPLP, Comunidade dos Países da Língua Portuguesa. Os países integrantes da CPLP são: Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe, Cabo Verde, Moçambique, Angola, Timor Leste e o Brasil incluso.

E ainda segue-se o aprofundamento das parcerias multilaterais empreendidas pelo Brasil:

No presente, o diálogo multilateral ocorre com maior relevância no âmbito do relacionamento com a União Africana (UA) e com a Comunidade para o Desenvolvimento da África Austral (SADC), entidades constituídas exclusivamente por países africanos. Também se dá no âmbito de associações internacionais que contenham países africanos, a exemplo da Comunidade dos Países Lusófonos (CPLP), ou de parcerias estratégicas brasileiras, como as relacionadas à África do Sul que de parceiro no âmbito da associação Índia, Brasil e África do Sul (IBAS) também passou a integrar a parceria Brasil-Rússia-Índia-China (BRICS). (MIGON, 2013, p. 41)

Essas parcerias feitas pelo Brasil e seus parceiros no âmbito da Política Externa

Brasileira (PEB) e da Cooperação Sul-Sul não se abrangem apenas no campo econômico e político, elas abrangem o campo educacional e também cultural:

Segundo o Ministério das Relações Exteriores (MRE, 2015), “o tema está fortemente ligado ao desenvolvimento econômico e social, à cooperação internacional e à promoção da convivência cultural das sociedades”, permitindo à PEB agir em “pelo menos três vertentes”: 1) econômica, “ao relacionar-se diretamente à qualificação da mão-de-obra de um país”, interferindo no desenvolvimento econômico do mesmo e em uma melhor inserção no mercado internacional; 2) política, promovendo a “aproximação entre os estados por meio dos seus nacionais, a partir de princípios de “solidariedade e respeito”; 3) cultural, com o estreitamento de laços baseados em valores compartilhados de “tolerância” e “compreensão mútua, produzidos na “convivência, no “aprendizado do idioma” e na “troca de experiências”. (BARROS; NOGUEIRA, 2015, p. 118)

De acordo com Barros e Nogueira (2015), a cooperação educacional internacional vem ganhando ênfase desde o governo do presidente Lula. No que se refere à categoria doméstica, tem se dado um incentivo à internacionalização acadêmica nas instituições de ensino superior quanto à Cooperação Universitária para o Desenvolvimento, escreve ele referenciando Sebastián (2004) e a Zanesco & Salomón (2013).

E é nesse bojo de cooperação educacional internacional baseadas num modelo de cooperação solidária que vão surgir os programas de mobilidade estudantil internacional assinados entre o Brasil e os países, parceiros em desenvolvimento (nomeadamente com países africanos e latino-americanos), os chamados países do terceiro mundo. Nomeadamente o Programa de Estudante-Convênio de Graduação (PEC-G) que foi criado oficialmente em 1965, o Programa de Estudante-Convênio de Pós-Graduação (PEC-PG) cujo primeiro protocolo foi assinado em 1981, e por último a Universidade da Integração da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) institucionalizada em 2010.

3.1 PROGRAMA DE ESTUDANTES-CONVÊNIO DE GRADUAÇÃO-PEC-G

Criado oficialmente em 1965 pelo Decreto nº 55.613 e regido atualmente pelo Decreto nº 7.948 publicado em 2013 dando maior força jurídica ao regulamento, o Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G). Este programa oferece vagas de graduação nas Instituições de ensino superior brasileiras a estudantes de países em desenvolvimento com as quais o Brasil assinou e mantém acordos nas áreas educacional, cultural ou científico-tecnológico. Com o aumento do número de estrangeiros na década de 1960, surge a ideia da criação de um programa do governo para receber estudantes de outros países, pois percebeu-se a exigência de unir as condições de intercâmbio estudantil e de assegurar um tratamento

similar aos estudantes por parte das universidades.

O Programa é administrado pelo Ministério das Relações Exteriores (MRE) através da Divisão de Temas Educacionais (DCE) e pelo Ministério da Educação (MEC) através da Secretaria de Ensino Superior (SESu) em parceria com as Instituições de Ensino Superior (IES) que participam do programa. O PEC-G não só atua na área cooperativa para a formação de profissionais de países em desenvolvimento, assim como contribui também para a internacionalização e diversificação do cenário acadêmico brasileiro. E as assistências prestadas a esses estudantes-convênio segundo o manual do programa são: vaga gratuita em curso de graduação em mais de noventa Instituições de Ensino Superiores brasileiras com isenção de taxa; assistência médica, odontológica, e farmacêutica pelo Sistema Único de Saúde (SUS); e por fim o recebimento dos seus documentos acadêmicos legalizados na missão diplomática brasileira do país onde se inscreveu no programa.

E entre os deveres do estudante-convênio destacam-se: observação das normas do PEC-G, dispostas no Decreto n. 7.948/13; observar as normas e regulamentos próprios de sua IES e a legislação brasileira; a manutenção atualizada do seu passaporte (visto temporário do estudante, o VITEM-IV, e o Registo Nacional de Estrangeiro, o RNE); manter durante sua permanência no Brasil, somente o registro de liberação para permanência no Brasil (o visto) do tipo temporário de estudante (caso contrário o estudante será desligado do programa); não se envolver em assuntos de política interna e externa brasileira, conforme o Art. 107 da Lei n. 6.815/80; contar com recursos financeiros suficientes para custear sua manutenção no Brasil: moradia, alimentação, transporte, vestuário, material didático, etc; dedicar-se exclusivamente aos estudos; não exercer atividade remunerada que configure vínculo empregatício ou que caracterize pagamento de salário ou renumeração por serviços prestados (mas podendo participar e receber bolsa em estágio-curricular, atividades de pesquisa, extensão e de monitoria, obedecida a legislação referente a estrangeiros residentes temporários, e desde que não estabeleça nenhum vínculo empregatício); comunicar à Polícia Federal sobre mudança de endereço no Brasil, em até trinta dias posteriores à sua efetivação. E também consta como dever o regresso imediato ao país de origem após terminar o curso ou quando desligado da Instituição de Ensino Superior por conduta imprópria, reprovação ou abandono dos estudos. (MANUAL PEC-G, 2016)

De momento, o Programa PEC-G conta com a participação de 59 países parceiros onde 25 são da África, 25 das Américas e 9 da Ásia. Os 25 países da África são: África do Sul, Angola, Argélia, Benin, Botsuana, Cabo Verde, Camarões, Costa do Marfim, Egito, Gabão, Gana, Guiné-Bissau, Mali, Marrocos, Moçambique, Namíbia, Nigéria, Quênia,

República, Democrática do Congo, República do Congo, São Tomé e Príncipe, Senegal, Tanzânia, Togo e Tunísia. Os 25 das Américas são: Antígua & Barbuda, Argentina, Barbados, Bolívia, Chile, Colômbia, Costa Rica, Cuba, El Salvador, Equador, Guatemala, Guiana, Haiti, Honduras, Jamaica, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, República Dominicana, Suriname, Trinidad & Tobago, Uruguai e Venezuela. Os 9 da Ásia são: China, Índia, Irã, Líbano, Paquistão, Síria, Tailândia, Timor-Leste e Turquia.

Segundo o Manual do Programa PEC-G, a África é o continente de origem da maior leva dos estudantes dos selecionados do programa, destacando-se mais em termos de número os estudantes de três países da CPLP, Cabo-Verde, Guiné-Bissau e Angola. Depois se segue a América Latina, com a maior concentração dos alunos do Paraguai, Equador e Peru. E quanto à Ásia, o Timor Leste que também é país da CPLP, concentra maior parte dos alunos.

No que se refere aos Países da CPLP, quanto ao número é possível notar que os estudantes cabo-verdianos ultrapassam os estudantes dos restantes países com um número 2.997 (de 2000 a 2016), quer aos da CPLP e quer ao nível dos países africanos. Em segundo vem a Guiné-Bissau com 1.343 estudantes. No caso específico da Guiné é possível notar que houve um vazio nos anos 2013, 2014 e 2015 e isso foi resultado de um “bloqueio” feito a Guiné como consequência do golpe de estado de 12 de Abril de 2012. Em terceiro vem Angola com 728 estudantes. Em seguida vem São Tomé e Príncipe com 367 estudantes. No quinto lugar segue Moçambique com 216 estudantes e por último o Timor com apenas 44 estudantes.

Atualmente, desde os anos 2000 para cá, o programa conta com cerca de 8.000 selecionados. Vide as tabelas abaixo:

Tabela 7 - Número dos Estudantes dos países africanos selecionados do PEC-G dos anos 2000 a 2016

Número de estudantes selecionados do PEC-G na África de 2000-2016																		
País/ Ano	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	Total
Angola	3	21	29	23	33	11	31	28	91	68	48	83	63	53	59	77	7	728
Argélia																	2	2
Benin									11	5	7	19	39	37	73	48	40	279
Cabo-Verde	117	65	227	263	192	230	314	265	381	206	133	74	155	88	104	119	64	2997
Camarões			1					2	1		3	6	3	9	7	3	5	40
C. do Marfim				1	1			3	1				1	4	9	4	5	29
Gabão		11		2	1	1	3	4							3	4	3	32
Gana	2	3	7	9	11	6	3	3	6		1	1		7	26	23	36	144
Guiné-Bissau	36	88	111	97	58	186	159	19	133	181	95	55	118				7	1343
Mali							2											2
Moçambique	12	13	27	21	26	27	13	9	4	4	9	7	8	13	13	9	1	216
Namíbia	1	1															65	73
Nigéria	9	6	7	11	14	27	19	22	32			12	1	2	6	2		170
Quênia		4	14	14	11	12	5		6	3	3	3		2		4	3	84
R.D. Congo								9	106	46	78	92	28	19	12	25	29	444
Rep. Do Congo													4	6	4	2	4	20
São T. e Príncipe			24		47	147	35	13	12	4	6	19	12	3	19	17	9	367
Senegal	7	2	4	1	1	3	5	1					1	1	4	1	6	40
Togo												4	11	8	3	6	6	38
Total	187	214	451	442	395	650	589	378	784	517	383	376	444	255	339	357	287	7048

Fonte: <http://www.dce.mre.gov.br/PEC/G/historico/introducao.php>

Tabela 8 - Número dos Estudantes dos países latino-americanos selecionados do PEC-G dos anos 2000 a 2016

Número de estudantes selecionados do PEC-G na América-Latina de 2000-2016																		
País/ Ano	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	Total
Argentina	1		1	1		6	2				1	1						13
Barbados				1				5	2	2	5	3	1	4	5	5	2	35
Bolívia	12	9	10	4	1	6	11	5	4	13	11	4	1	7	9	10	5	122
Chile	4	4	3	1	1		2	3	2	3	2	2	2	3	2	3	5	42
Colômbia	6	11		3	5	3	4	3	2	2	2	2	6	8	12	15	14	98
Costa Rica		2	2	3	1	3	3	1	4		3	2	1	1	1	2	3	32
Cuba					1	3	3	2	4	5	8	7	11	3	11	10	8	76
El Salvador	1		1	2		1	1	2			1		3	3	1	4	2	22
Equador	3	12	3	6	6	9	19	19	19	32	7	11	17	11	11	9	10	204
Guatemala	1		4		3	3	2	1	1		4	4	4	4		4	10	45
Haiti							2	15	12	8	11	3	3	10	7	7	11	89
Honduras	1	4	9	7	3	5	7	9	4	3			3	21	35	30	27	168
Jamaica			5	4	3	7	5	3	4	5	10	6	8	10	8	9	15	102
México				1						1			2	3	1			8
Nicarágua		2						1			3		1		1			8
Panamá	14	12					1	2	2	3	8	1	5	1	3	1	3	56
Paraguai	70	86	85	43	20	68	48	42	42	32	28	26	22	24	18	24	29	707
Peru	18	23	11	2	5	12	13	11	14	11	11	7	7	16	16	22	18	217
Rep. Dominicana					1	1	1			1			1	1	1	2	4	13
Suriname		1																2
Trinidad & Tobago	2	5	2	4			2	1	1	2		2	1	2	1	3	1	29
Uruguai	1	1	2		1	1	1			1					1			9
Venezuela	1		2		1	2			1	1		3			3	2	3	19
Total	135	172	140	82	52	130	127	125	118	125	115	84	99	132	147	162	171	2116

Fonte: <http://www.dce.mre.gov.br/PEC/G/historico/introducao.php>

Tabela 9 - Número dos Estudantes dos países asiáticos selecionados do PEC-G dos anos 2000 a 2016

Numero de Estudantes selecionados do PEC-G na Asia de 2000-2016												
País/ Ano	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	Total
China										1		1
Paquistão								2	2	2	1	7
Tailândia								1	1			2
Timor Leste	1					1		34	1	1	6	44
Total	1					1		37	4	4	7	54

Fonte: <http://www.dce.mre.gov.br/PEC/G/historico/introducao.php>

No PEC-G a maioria dos estudantes são provenientes dos países africanos, e seguidamente vem os estudantes da América Latina e por último os estudantes da Ásia que estão em menor número.

3.2 PROGRAMA DE ESTUDANTES-CONVÊNIO DE PÓS-GRADUAÇÃO- PEC-PG

O Programa de Estudantes-Convênio de Pós-Graduação (PEC-PG) tem como objetivo a formação de recursos humanos visando possibilitar a cidadãos vindos de países em via de desenvolvimento a realização de estudos de pós-graduação nas Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras. O programa prioriza candidatos na área de programas nacionais de desenvolvimento socioeconômico acordado por via diplomática entre o Brasil e os países parceiros. Sendo o primeiro protocolo assinado em 1981 e atualizado em 2006, o programa oferece cursos pós-graduação *strictu sensu* (mestrado e doutorado).

O PEC-PG é administrado em parceria pelo Departamento Cultural (DC) do Ministério das Relações Exteriores (MRE), pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ). O PEC-PG constitui-se numa atividade de cooperação educacional exercida prioritariamente com países em desenvolvimento assinantes do Acordo de Cooperação Educacional, Cultural ou de Ciência e Tecnologia.

Os estudantes-convênios são beneficiados dos seguintes benefícios, segundo o Manual de Estudante-Convênio PEC-PG (2016): vaga em curso de pós-graduação de alta qualidade, com isenção do pagamento de mensalidade ou qualquer tipo de taxa e com prioridade às instituições federais, estaduais e municipais; bolsa de estudo de 24 mensalidades para o mestrado e 48 para doutorado, improrrogáveis; passagem aérea de retorno ao país de origem, em classe econômica, caso conclua a Pós-graduação com êxito; orientação acadêmica

especial por parte das coordenações dos cursos de Pós-graduação; assistência médica, odontológica e farmacêutica no SUS; é facultado ao bolsista PEC-PG trancar matrícula pelo período de um semestre letivo, a critério da IES e mediante autorização da agência financiadora (o referente benefício somente poderá ser concedido uma única vez).

São participantes do PEC-G 56 países, sendo 24 países africanos, 25 países da América Latina e Caribe e 7 países asiáticos. Os 24 países participantes da África são:

África do Sul, Angola, Argélia, Benin, Cabo Verde, Camarões, Costa do Marfim, Egito, Gabão, Gana, Guiné-Bissau, Mali, Marrocos, Moçambique, Namíbia, Nigéria, Quênia, República Democrática do Congo, República do Congo, São Tomé e Príncipe, Senegal, Tanzânia, Togo e Tunísia. Os 25 países da América-Latina e Caribe são: Antígua & Barbuda, Argentina, Barbados, Bolívia, Chile, Colômbia, Costa Rica, Cuba, El Salvador, Equador, Guatemala, Guiana, Haiti, Honduras, Jamaica, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, República Dominicana, Suriname, Trinidad & Tobago, Uruguai e Venezuela. E os últimos 7 países da Ásia são: China, Índia, Líbano, Paquistão, Síria, Tailândia e Timor-Leste.

Tabela 10 - Número dos Estudantes dos países africanos selecionados do PEC-PG dos anos 2000 a 2013

País/Ano	Número de Estudantes Selecionados do PEC-PG na África nos anos 2000-2013														Total
	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	
Angola	1	1	6	3	1	2	3	7	5	2	8	10	8	2	59
Benin										1		1	2	1	5
Cabo-Verde	4	4	5	5	6	12	22	6	8	7	15	4	14	13	125
Camarões									2				1		3
Costa do Marfim			2	1	1	3	1	3					1	1	13
Egito									1						1
Gana				1											1
Guiné-Bissau	1	1	3	1	1	6	5	2	3	2	6	2	5	4	42
Moçambique	5	5	9	5	8	12	16	12	9	3	8	21	24	52	189
Namíbia	1	1													2
Nigéria				1		1					1		2		5
R. Demo. Do Congo								1						1	2
São T. e Príncipe		1				4				1	1	1	2	2	12
Senegal	2	2					1	1							6
Total	14	15	25	17	17	40	48	32	28	16	39	39	59	76	465

Fonte: <http://www.dce.mre.gov.br/PEC/PG/historico.html>

Tabela 11 - Número dos Estudantes dos países da América Latina e Caribe selecionados do PEC-PG dos anos 2000 a 2013

Número de estudantes selecionados do PEC-PG na América-Latina e Caribe nos anos 2000-2013															
País/Ano	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	Total
Argentina	6	6	11	4	7	10	11	16	8	16	14	6	5	4	124
Bolívia	4	4	6	6	1	5	6	10	7	13	8	8	4	7	89
Chile	4	3	2	1	3	2	8	6	7	6	5	5	11	5	68
Colômbia	7	7	11	11	7	11	43	26	51	79	61	68	66	110	558
Costa Rica	1	1	1		2	3	4	1	1	4	2	3	1	4	28
Cuba	6	6	1	4	3	4	1	4	5	5	4	6	5	14	68
El Salvador			1						2		1				4
Equador	1	1	6	2	1	6	5	13	10	5	9	7	6	7	79
Guatemala	2	2	4	1	2	1	3	2	2		2	1	1	3	26
Guiana			1												1
Haiti											1		4	3	8
Honduras			1			1	1						1		4
Jamaica													1		1
México	2	2	2	1	1	6	1	5	5	4	3	8	3	2	45
Nicarágua	3	3	1		1			1		2		3		1	15
Panamá	2	2	2	1	2		1	2	1	2	1		3		19
Paraguai	5	5	9	1	3	6	6	10	8	12	4	8	7	4	88
Peru	11	11	6	7	11	6	21	25	27	33	20	36	32	34	280
R. Dominicana	1	1	1		1	1		1	2	4	1		1	1	15
Suriname	2	2			1								1		6
Trinidad & Tobago													1		1
Uruguai	4	4	7		4	10	9	5	4	9	6	3	3	6	74
Venezuela			1		2	1	2		1	2	1	6	5	3	24
Total	61	60	74	39	52	73	122	127	141	196	143	168	161	208	1625

Fonte: <http://www.dce.mre.gov.br/PEC/PG/historico.html>

Tabela 12 - Número dos Estudantes dos países da Ásia selecionados do PEC-PG dos anos 2000 a 2013

Número de Estudantes Selecionados da PEC-PG na Ásia nos anos 2000-2013															
País/ Ano	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	Total
China					1	1	1					1	3	2	9
Índia	1	1								2		1			5
Timor-Leste						6		11	14	16	6	6	3		62
Total	1	1	0	0	1	7	1	11	14	18	6	8	6	2	76

Fonte: <http://www.dce.mre.gov.br/PEC/PG/historico.html>

O programa conta com uma maioria de candidaturas dos estudantes da América Latina (75%) destacando-se em número a Colômbia, Peru e Argentina. Em segundo lugar segue a África com 20% com destaque de Angola, Cabo-Verde e Moçambique e, por último em 5% dos países asiáticos com destaque do Timor-Leste. Ver os quadros acima.

3.3 UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA-UNILAB

A Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) foi criada pela lei 12.289 em 20 de Julho de 2010 sancionada pelo presidente da república e instalada em 25 de Maio de 2011. A universidade foi criada com natureza jurídica de autarquia e vinculada ao Ministério da Educação (MEC) com sede e foro no estado de Ceará e

especificamente na cidade de redenção. A nova instituição tem como objetivo de ministrar o ensino superior, desenvolver pesquisas nas diversas áreas de conhecimento e promover extensão universitária. E tem mais especificamente como objetivo a formação de recursos humanos que contribuam para a integração do Brasil com os outros países parceiros componentes da CPLP, em especial com os do continente africano. E também de promover o desenvolvimento regional e o intercâmbio cultural, científico e educacional. (UNILAB, 2013)¹⁷

Antes, em Outubro de 2008, criou-se uma comissão de implantação da UNILAB que no decorrer de dois anos fez pesquisas e estudos no que se refere a temas e problemas comuns ao Brasil e aos países integrantes na parceria. Nesse contexto, os membros da comissão realizaram várias reuniões, debates e parcerias importantes no Brasil e também no exterior. E inclusive, foram analisadas propostas e diretrizes feitas por entidades ligadas ao desenvolvimento da educação superior no mundo. Também “Foram privilegiados temas propícios ao intercâmbio de conhecimentos na perspectiva da cooperação solidária, além de sua aderência às demandas nacionais, relevância e impacto em políticas de desenvolvimento econômico e social.” (UNILAB, 2013)

A sua concepção de universidade é composta por fundamentos importantes como: a atuação em áreas estratégicas que permitam a produção do conhecimento e formação dos estudantes dos países integrantes da CPLP empenhados com o projeto de Cooperação Solidária Sul-Sul; articulação da mobilidade acadêmica entre os estudantes, aumentando e fortalecendo a evolução do conhecimento e da cultura; expansão de recursos que vão permitir a apropriação das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) em todas as atividades que compõem o tripé acadêmico (ensino, pesquisa e extensão); a inserção de práticas docentes e acadêmicas a uma perspectiva prática da realidade de uma forma harmoniosa com os saberes formais, informais, científicos e tradicionais; e a adoção de fundamentos que possibilitem uma estrutura acadêmica democrática e integradora das diversas áreas de conhecimento. (UNILAB, 2013)

Segundo a Lei da criação dessa instituição, a UNILAB caracterizará a sua atuação pela cooperação internacional, pelo intercâmbio acadêmico e solidário com os seus parceiros países ex-colônias, nomeadamente Angola, Cabo-Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, São Tomé e Príncipe e Timor-Leste. Também pela composição do seu corpo docente e discente vindo do Brasil e de outros países, pelo estabelecimento e execução de convênios temporários

¹⁷ Disponível no site da UNILAB: <http://www.unilab.edu.br/institucional-2/>

ou permanentes com outras instituições da CPLP.

Um ponto fundamental que é enfatizado mesmo no nome da instituição é a questão da Lusofonia. Todos os países parceiros da UNILAB são ex-colônias portuguesas e conseqüentemente eles compõem o contexto lusófono. É importante apontar que na África, os países envolvidos não têm o português como uma língua materna e sim uma língua oficial.

O contexto lusófono é composto por oito países que são: Brasil, Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Portugal, Moçambique, São Tomé e Príncipe e Timor-Leste. A Lusofonia seria uma concepção que tem como alicerce comum a Língua Portuguesa, contudo ela se concebe num espaço que integra questões sociais, econômicas e de estratégia geopolítica. E também, ela poderia se tornar numa ferramenta apta a dar maior relevância e visibilidade para os países que a compõem. E além do mais, o conceito de Lusofonia é ampliado quando se engloba algumas regiões descobertas pelos portugueses que ainda atualmente têm uma influência da língua e da cultura portuguesas como o caso de Goa, Damão, Diu e Macau, Gabão, o Benim, a atual Sri Lanca, e ela inclui ainda legitimamente Galiza e Olivença e como também as comunidades portuguesas espalhadas pelo mundo. A língua portuguesa foi vista durante todo o processo de implantação como uma forma de aproximar e estimular práticas de cooperação com países africanos de expressão portuguesa e também reforçar as relações diplomáticas entre países do Hemisfério Sul. (UNILAB, 2013)

No dia 8 de junho de 2011, a UNILAB se associou à Associação das Universidades da Língua Portuguesa (AULP)¹⁸. A instituição também tem convênios com as instituições do ensino superior dos países parceiros da CPLP, com a China e com outras instituições brasileiras. Com Angola a UNILAB tem convênios com validade de cinco anos todas as três universidades e um Instituto, nomeadamente: Universidade Agostinho Neto (assinado em 19/04/2012), Universidade 11 de Novembro (assinado em 25/11/2013), Universidade Kimpa Vita (assinado em 23/05/2014) e o Instituto Superior de Ciências da Educação de Luanda (assinado em 20/04/2012). Com Cabo-Verde os convênios têm a validade de cinco anos e são eles: Instituto Internacional de Língua Portuguesa, IILP (assinado em 26/01/2012), Universidade de Cabo-Verde, UNI-CV (assinado em 19/06/2012), Ministério do Ensino Superior, Ciência e Inovação de Cabo-Verde (assinado em 28/03/2011) e Instituto Universitário de Educação, IUE (assinado em 26/01/2012). Com Guiné-Bissau, o convênio foi estabelecido com o Ministério da Educação Nacional, Cultura, Ciência, Juventude, e dos

¹⁸ AULP- É uma “entidade que congrega instituições de ensino superior de língua portuguesa no mundo, com o objetivo de promover a cooperação entre universidades, estimulando a reflexão sobre o ensino superior e o desenvolvimento de projetos em conjunto.” (UNILAB, 2013, p.13)

Desportos (assinado em 31/03/2011) também com a validade de cinco anos.

Com Moçambique foram cinco convênios todos com validade de cinco anos: Universidade Zambeze (assinado em 11/11/2010), Universidade Pedagógica (assinado em 12/11/2010), Universidade Eduardo Mondlane (assinado em 30/11/2010), Universidade Lúrio (assinado em 18/10/2013) e o Instituto Superior de Ciências de Saúde (assinado em 16/03/2011). Com Portugal são sete e todos com a validade de 5 anos: Universidade de Coimbra (assinado em 01/07/2010), Universidade de Lisboa (assinado em 19/06/2012), Universidade de Aveiro (assinado em 19/09/2012), Universidade de Évora (assinado em 20/09/2012), Universidade do Minho (assinado em 24/12/2012), Instituto Universitário de Lisboa-ISCITE (assinado em 18/09/2012) e o Instituto Politécnico de Coimbra (31/10/2013).

Com uma duração também de cinco anos, os convênios foram feitos com as seguintes instituições: Ministério da Educação, Cultura e Formação da República Democrática de São Tomé e Príncipe (assinado em 30/06/2011) e Instituto Superior Politécnico de São Tomé e Príncipe (assinado em 30/06/2011).

Os convênios com Timor-Leste são por cinco anos: Universidade Nacional de Timor Lorosae (assinado em 31/01/2011), Ministério da Educação da República Democrática de Timor-Leste (assinado em 03/03/2011). Com a China os convênios foram com as seguintes instituições: Universidade de Macau (assinado em 07/11/2012 por 3 anos), Zhejiang Normal University (assinado em 09/11/2012 por 5 anos) e Instituto Politécnico de Macau (assinado em 25/03/2013 por 5 anos).

E por último, os convênios feitos com outras instituições brasileiras que são: Faculdade Zumbi dos Palmares (assinado em 06/08/2012 por 5 anos com renovação automática), Escola Nacional Florestan Fernandes (assinado em 08/02/2011), Fundação Núcleo de Tecnologia Industrial do Ceará –NUTEC (assinado em 24/07/2014 por 2 anos com renovação automática), Fundação Universidade Estadual do Ceará (assinado em 09/05/2011 por 5 anos), Instituto Brasileiro de Informação em Ciências e Tecnologia (assinado em 07/11/2012 por 2 anos), Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação- MCTI (assinado em 07/11/2012 por 2 anos), Prefeitura de Acarape (assinado em 22/01/2013 por 2 anos), Prefeitura de Fortaleza (assinado em 25/03/2011 por 2 anos), Prefeitura de São Francisco do Conde (assinado em 14/03/2014 por 2 anos), Prefeitura de Aracoiaba (assinado em 20/03/2014 por 1 ano), Prefeitura de Redenção (assinado em 11/06/2014 por 5 anos), Prefeitura de Maracanaú (assinado em 15/04/2014 por 2 anos), Prefeitura de Guaiúba (assinado em 14/05/2014 por 5 anos), Prefeitura de Baturité (assinado em 27/02/2014 por 5 anos), Fundação Universidade de Brasília (assinado em 07/04/2014 por 5 anos), Universidade

Federal da Bahia-UFBA (assinado em 19/01/2012 por 2 anos), Universidade Federal da Integração Latino-Americana-UNILA (assinado em 12/07/2013, não consta a validade), Universidade Federal do Recôncavo Baiano (assinado em 19/01/2012 por 2 anos), Universidade Federal Rural de Pernambuco (assinado em 16/12/2011 por 2 anos), Santander (assinado em 29/10/2013 até 30/06/2014), Secretaria de Saúde do estado do Ceará (assinado em 14/04/2014 por 2 anos), Universidade Estadual de Campinas (assinado em 12/06/2013 por 5 anos), Universidade Federal de Alagoas-UFAL (assinado em 18/06/2014 por 5 anos), Universidade Federal do Ceará (assinado em 11/11/2013 por 5 anos), Universidade Federal do Pará (assinado em 18/02/2014 por 5 anos), Universidade Federal do Rio Grande do Norte (assinado em 07/02/2011, não consta a validade) e a Universidade Federal do Pernambuco (assinado em 24/07/2014 por 5 anos).

Para além desses convênios com os países africanos, também estava previsto nas diretrizes da UNILAB de que a universidade seria residencial “permitindo a formação técnica e científica de seus estudantes, e ao mesmo tempo cultural e humanística, com base no convívio, aprendizagem e integração sociocultural. Em função disso, o campus contará com ampla infraestrutura para atividades científico-acadêmicas, culturais e esportivas.” (UNILAB, 2010, p. 10).

E que para efetivar esse projeto, metade dos estudantes seria composta por estudantes brasileiros residentes no Brasil e a outra metade seria ocupada pelos estudantes dos países da CPLP. Já para os estudantes estrangeiros, estava previsto também nas diretrizes da UNILAB de que haveria apoio por parte dos Estados dos países integrantes do acordo. E de que a formação dos estudantes poderia ser completada em instituições dos seus países de origem, estes estudantes também seriam diplomados pelas instituições dos seus países e pela UNILAB. Isto lhes conferiria uma dupla titulação. E no que se refere a estudantes brasileiros, estes seriam formação e teriam a sua titulação nos Campi da universidade com a possibilidade de complementar os estudos por meio da mobilidade acadêmica com as universidades parceiras na África, Ásia e Europa. Em relação ao corpo docente, seria aplicada a mesma estratégia e podendo até ser constituído por metade pela metade por professores estrangeiros (UNILAB, 2010, p. 10)

Quanto aos países da CPLP, essa parceria de dupla titulação ficou somente no papel e até hoje ainda não se concretizou, incluindo também as parcerias de mobilidade estudantil, a mobilidade do corpo docente e a questão da igualdade de vagas a serem ocupadas pelos estudantes estrangeiros (metade para estrangeiros e metade para brasileiros).

Instalada na cidade de Redenção (a sede), situada na região do Maciço de Baturité

(Ceará) por conta da sua proposta de interiorização, a UNILAB agora conta com três campi distribuídos em dois estados: Campus da Liberdade, o “campus- sede” (em Redenção, Ceará), Campus dos Palmares (em Acarape, Ceará), Campus de Auroras (entre Redenção e Acarape, Ceará) e Campus dos Malês (em São Francisco do Conde, Bahia). A instalação da sede na cidade de Redenção, localizada a 72 km de Fortaleza, não foi uma escolha aleatória, deve-se ao simbolismo que essa cidade representa ao ser a pioneira na abolição da escravatura no Brasil em 1883. O mesmo acontece com a instalação do campus dos Malês na cidade de São Francisco do Conde, localizada a 67 km de Salvador, por conta deste ser o município de maior população negra declarada do Brasil com mais de 90% segundo os dados do IBGE¹⁹ em 2010.

A UNILAB oferta curso de graduação e pós-graduação (especializações e mestrados) presenciais e à distância que são gerenciados pelos institutos. Atualmente a UNILAB tem 6 institutos que são:

- Instituto de Ciências Exatas e da Natureza-ICEN: oferta cursos de Licenciatura em Química de Licenciatura em Física, Licenciatura em Matemática e Licenciatura em Biologia (os cursos acima descritos, foram o resultado de divisão do curso de Licenciatura em Ciências da Natureza e Matemática);

-Instituto de Ciências Sociais Aplicadas-ICSA: ²⁰ oferta curso presencial de Bacharelado em Administração Pública;

-Instituto de Ciências da Saúde-ICS: oferta o curso de enfermagem;

-Instituto de Desenvolvimento Rural-IDR: oferta cursos de bacharelado em Agronomia;

-Instituto de Engenharias e Desenvolvimento Sustentável:²¹-IEDS: oferta curso de graduação em Engenharia de Energias e pós-graduação em Mestrado Acadêmico em Sociobiodiversidade e tecnologias Sustentáveis (MASTS);

¹⁹ Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

²⁰ Com o Objetivo de expandir a sua área de atuação, o ICSA aprovou com o Conselho Universitário em 2014 mais dois cursos de graduação presenciais para o campus do Ceará (políticas Públicas e Desenvolvimento Regional) e também dois para o campus dos Malês na Bahia (Biblioteconomia e Administração Pública presencial).

“Para o médio e longo prazo, conforme Projeto UNILAB +10, o Instituto propõe ampliar ainda mais a oferta de cursos graduação, incluindo o bacharelado interdisciplinar em Ciências Sociais Aplicadas, além do curso de Serviço Social. E “no que diz respeito à pós-graduação stritu sensu, o ICSA planeja a criação de curso de Mestrado e Doutorado em Administração Pública e Governo e em Ciências da Informação.”. (UNILAB) Disponível em : <http://www.unilab.edu.br/icsa/>

²¹ “O projeto de expansão do IEDS prevê a criação de seis novos cursos de engenharia nos próximos cinco anos, sendo três deles no Ceará e outros três na Bahia, no Campus de São Francisco do Conde: Engenharia Civil (CE), Engenharia de Computação (CE), Engenharia de Telecomunicações (CE), Engenharia de Petróleo e Gás (BA), Engenharia Mecatrônica (BA) e Engenharia Ambiental (BA). Todos os seis cursos de Engenharias serão realizados no modelo de Bacharelado Interdisciplinar em Ciências e Tecnologias com três anos de duração e outros dois anos na terminalidade escolhida pelo discente.”(UNILAB, 2013) Disponível em: <http://www.unilab.edu.br/ieds/>

-Instituto de Humanidades e Letras-IHL: oferta cursos de Licenciatura em Letras e Bacharelado em Humanidades que posteriormente se estende para os cursos de Bacharelado em Antropologia, Licenciatura em História, Licenciatura em Pedagogia, Licenciatura em Sociologia. Atualmente o IHL do Campus do Malês aprovou e está acrescentando para a sua terminalidade os cursos de Bacharelado em Relações Internacionais, Licenciatura em Ciências Sociais (estes vão somar com os cursos de Licenciatura em História e Pedagogia também novos no campus).

A UNILAB realiza processos seletivos diferentes, dos estudantes brasileiros e estrangeiros. O Sistema de Seleção Unificada (SISU) do MEC é a única forma de acesso. Ela é feita pelo sistema com base na nota obtida pelo candidato no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). E em 2013, a UNILAB adotou a Lei nº12.711/2012 (a denominada lei das cotas) que concede uma reserva de vagas para os candidatos provenientes das escolas públicas nas universidades federais e instituições federais de ensino técnico de nível médio, com renda familiar per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e autodeclarados pretos, pardos ou indígenas.

Para concorrer ao Processo Seletivo de Estudantes Estrangeiros (PSEE) na UNILAB, o candidato estrangeiro precisa de: ter a nacionalidade e residir no país de seleção; ter no mínimo 18 anos completos até 31 de Dezembro de 1998; Concluir o Ensino Médio; possuir bilhete de identidade válido; não ter sido beneficiado com alguma outra bolsa ou programa do Estado brasileiro; não ter concluído qualquer curso de superior (bacharelado, tecnológico, licenciatura) em instituição pública brasileira e não possuir visto permanente ou temporário para o Brasil e, apresentar os Históricos escolares do Ensino Secundário com, no mínimo, médias aritméticas sem arredondamento exigidas para cada país.

Para selecionar os seus candidatos estrangeiros para os cursos de graduação presencial, abre-se um edital para a inscrição nos cursos de graduação da UNILAB. As inscrições são feitas nas Missões Diplomáticas brasileiras dos países parceiros da UNILAB. Depois disso, os candidatos são submetidos a uma avaliação do histórico do Ensino Médio (secundário) e a uma prova de redação feita nos próprios países de origem dos candidatos. A prova de redação é realizada nos respectivos centros culturais ou embaixadas brasileiras de cada país. Dura no máximo 3 horas e tem como objetivo avaliar a expressão crítica do candidato. Ele, o candidato, deve desenvolver sobre um tema proposto na proposta de redação relacionando-o com o texto motivador (ou textos motivadores) verbal e/ou imagético anterior. Espera-se também que o candidato redigisse o seu texto de acordo com a proposta demonstrando capacidade de organizar ideias, estabelecer relações, fazer uso de dados ou

informações e de elaborar argumentos, e ainda, que mostre domínio da norma padrão da língua portuguesa.

Os critérios usados na avaliação para a obtenção da Nota de Redação (NR) são: adequação ao tema (com peso 1), adequação à sequência argumentativa (com peso 1), adequação à norma padrão de língua portuguesa (com peso 2) e adequação aos requisitos para a coesão e coerências textuais (com peso 2). Cada critério vai receber nota de 0 a 10 de acordo com o desempenho do candidato (Nulo- 0,0; Fraco- 2,5; Regular- 5,00; Bom- 7,50; Ótimo- 10,00).

Quanto ao histórico escolar, as notas mínimas foram determinadas, por país, considerando as médias aritméticas das notas do Histórico dos candidatos deferidos nos dois últimos editais do PSEE e também atendimento às capacidades logísticas dos locais de aplicação de prova, por isso passou-se a exigir como nota mínima da média aritmética da soma dos históricos escolares do Ensino Médio no EDITAL nº 74/2016 o seguinte para os candidatos de: Angola e Moçambique- uma média aritmética mínima do Ensino Secundário de 5,50 para a escala de 0 a 10 ou de 11,00 para a escala de 0 a 20; Cabo-Verde e São Tomé e Príncipe uma média aritmética mínima do Ensino Secundário de 6,00 para a escala de 0 a 10 ou de 12,00 para a escala de 0 a 20; e Guiné-Bissau uma média aritmética mínima do Ensino Secundário de 6,50 para a escala de 0 a 10 ou de 13,00 para a escala de 0 a 20. Então por se inscreverem muito mais candidatos guineenses, isso acabou por tornar mais rígido o critério de avaliação dos históricos e conseqüentemente mais concorrido o processo para e entre os estudantes guineenses.

No que se refere à classificação dos candidatos, será calculada a Nota Final de classificação (NFC) considerando: o Fator de Ação Afirmativa (F1)- é uma bonificação de 20% destinada a candidata do sexo feminino que vai incidir sobre a NFC; o Fator Correlação (F2)- é uma bonificação de 20% baseada na área de ensino secundário definida pela comissão de avaliação de históricos e o curso de 1ª opção escolhido ao se inscrever no PSEE; a Nota do Ensino Secundário (NES) e também duas casas decimais, sem arredondamento. Segue a equação:

$$NFC = [1+F1+F2] \times [0,3 \times NES + 0,7 \times NR]$$

Lembrando também que este último edital, o 74/2016, exigiu que se fizessem as inscrições preenchendo o formulário eletrônico disponível no site do Selest²² e entrega dos

²² Selest- Sistema de Seleção de Estrangeiros. Site: <http://selest.unilab.edu.br/>

documentos eletronicamente, o contrário de antes onde eram somente feitas as inscrições no site a entrega dos documentos impressos no centro cultural ou embaixada brasileira no país de origem.

Ao passar a exigir a entrega da documentação eletrônica a UNILAB já facilita a quem não reside na capital (porque as embaixadas e centros brasileiros se encontram na capital em todos esses países parceiros) ter a possibilidade de se inscrever sem ter que se deslocar para a metrópole o que na maioria das vezes é custoso. Mas ainda permanece também essa dificuldade de quem reside nas províncias e regiões ter que deslocar para a capital para fazer a prova de redação, o que acaba fazendo com que muitos desistam do processo. Seria melhor se tivesse um local nas regiões e províncias do candidato destinado a essas provas de redação, isso contribuiria imensamente quanto ao acesso desses estudantes à UNILAB- é necessário que se faça uma regionalização dos processos seletivos nos países parceiros. E o mais importante, a divulgação deveria ser feita nas províncias, regiões e inclusive na capital por meio de meios de comunicação e noutras instituições de ensino, pois ela não acontece e acaba ficando somente limitada nas instalações brasileiras. No caso específico da Guiné-Bissau existe uma participação, mas ainda tímida, dos estudantes do interior do país. Muitos conseguem saber dos editais de bolsa ou por um familiar ou amigo que já conseguiu, ou por emigrar para a capital para concluir o ensino secundário por falta de infraestrutura e má qualidade do ensino ou por não ser ofertado na zona em que reside.

Atualmente, a instituição conta com um contingente de 4.126 estudantes resultante da soma dos estudantes de graduação (presencial e a distância) e de Pós-graduação (presencial e a distância também). Nos cursos presenciais de graduação são 2.888 estudantes com Brasil liderando isoladamente em termos de número a tabela em relação a outros países. Logo em seguida vem a Guiné-Bissau com uma predominância de 473 estudantes, depois Cabo-verde com 87 estudantes, São Tomé e Príncipe com 77 estudantes, Angola com 72 estudantes, Timor Leste com 69 estudantes e por fim Moçambique com 26 estudantes. Em Pós-Graduação Stricto Sensu Presencial conta-se som 71 estudantes brasileiros. (ver a tabela abaixo) Nos cursos à distância tem se um número de 481 estudantes na Graduação e 686 estudantes na Pós-graduação. Estes dados foram atualizados no site da instituição pela Diretoria de Registro e Controle Acadêmico (DRCA) em Abril de 2016.

Tabela 13 - Número de estudantes da UNILAB nos cursos de graduação presenciais

Nacionalidade	Nº de estudantes na UNILAB nos cursos de graduação presenciais
Angola	72
Brasil	2.084
Cabo Verde	87
Guiné-Bissau	473
Moçambique	26
São Tomé e Príncipe	77
Timor Leste	69
Total	2888

Fonte: <http://www.unilab.edu.br/unilab-em-numeros/>

É possível ver a presença mais que significativa dos estudantes guineenses na UNILAB em relação aos outros países africanos. Em parte, pode-se explicar isso através do envio de vagas não preenchidas dos países africanos para os candidatos classificáveis de outros países com demandas, nesse caso a Guiné por ter mais demanda, mas que atualmente foi cortado e passou-se a enviar essas vagas para os estudantes brasileiros. O corte desse envio de vagas compromete o já comprometido ideal de 50% para africanos e 50% para brasileiros. Mas mesmo assim, ainda me questionei antes do porquê dessa grande demanda. Ou por outro lado também, o porquê dessa tímida presença dos estudantes dos outros países africanos. Ora, ao analisar as entrevistas mais à frente me proponho a fazer interligações com esses dados buscando encontrar os motivos dessa presença mais que significativa. Embora já possamos começar a criar hipóteses: seria por falta de um ensino de qualidade ou de infraestruturas educacionais superiores na Guiné? Seria por haver uma maior divulgação da UNILAB nesse país? Seria por preferência aos cursos ofertados pela instituição? Seria por questões socioeconômicas? Estes foram alguns pontos que nortearam a minha análise no capítulo seguinte.

Na Pós-Graduação *Strictu Senso* presencial conta-se com 71 estudantes. Na Graduação a distância tem-se um contingente de 481 estudantes, na Pós-Graduação a distância com um número maior 686 estudantes.

A Instituição conta com um total de 210 docentes, onde 203 são efetivos, 3 são visitantes e 4 são substitutos. Nesses docentes, 193 são brasileiros, e 17 são estrangeiros (1 da Alemanha, 1 de Angola, 3 de Cabo-Verde, 1 da Costa-Rica, 1 do Congo, 1 da Cuba, 4 da Guiné-Bissau, 1 da Itália, 1 do Peru, 2 de Moçambique e 1 de Portugal. A maior parte desses

docentes são doutores (203). Também tem-se um total de 74 grupos de pesquisas²³ desenvolvidas nas diversas áreas cadastrados na UNILAB.

Segundo a Resolução Nº 008 de 23 de Abril de 2014²⁴, sendo a UNILAB uma instituição pública que considera importante e necessária à promoção da inclusão social, a democratização das condições de permanência dos estudantes dos estudantes na educação pública e federal, com o propósito de contribuir na minimização dos efeitos das desigualdades sociais na permanência e conclusão da educação superior e, também com o propósito de reduzir taxas de retenção e evasão, institui e regulamenta por meio da Resolução Nº 007/2012 o Programa de Assistência ao Estudante (PAES, 2014).

Este programa é destinado a estudantes brasileiros e estrangeiros dos cursos de graduação presencial com condições socioeconômicas insuficientes para uma permanência acadêmica bem-sucedida. O programa está sob a responsabilidade da Coordenação de Políticas Estudantis (COEST) que se encontra vinculada à Pró-Reitoria de Políticas Afirmativas e Estudantis (PROPAAE). Poderão ser beneficiários do programa prioritariamente estudantes vindos da rede pública de educação básica e/ou com renda per capita de até um salário mínimo e meio. Também poderão candidatar-se para a concessão dos auxílios os estudantes do curso de graduação presenciais devidamente matriculados que atendem às exigências do edital regular ou do fluxo contínuo. O programa oferta seis modalidades de auxílios: o auxílio moradia, auxílio instalação (ofertado somente uma única vez), o auxílio transporte, o auxílio alimentação, o auxílio social e o auxílio emergencial.

Poderá haver acúmulo de auxílios quando comprovada a extrema vulnerabilidade econômica do estudante. Normalmente abre-se um processo seletivo por meio de um edital regular ou de fluxo contínuo publicado nos trimestres em que ocorre o ingresso efetivo de estudantes calouros ou por um edital do fluxo contínuo. A seleção para o ingresso no PAES e/ou renovação da concessão dos auxílios é da competência da COEST que conta com o apoio da Comissão constituída por portaria e portada nos termos das normas da instituição. Nesse processo seletivo vai-se considerar a análise das condições socioeconômicas familiares declaradas e/ou comprovadas pelo estudante. E essa análise para a concessão dos auxílios é feita pela Comissão de Seleção e de Acompanhamento de Permanência ao Estudante (COSAPE).

Normalmente os estudantes estrangeiros beneficiam-se na primeira concessão de três

²³Ver o site: <http://proppg.unilab.edu.br/index.php/pesquisa/grupos-de-pesquisa/>

²⁴ Resolução Nº 008 de 23 de Abril de 2014. Disponível em: <http://www.unilab.edu.br/wp-content/uploads/2015/03/ANEXO-1-edital-02-2014.pdf>

modalidades de auxílios (Instalação, Moradia e Alimentação). Já instalados passam a beneficiar-se dos auxílios de moradia (380 reais) e alimentação (150 reais) por mês. A maioria dos estudantes estrangeiros são contemplados embora existam alguns problemas referentes à insuficiência dos recursos em prol das demandas.

Atualmente existem 14 tipos de bolsas acadêmicas com o objetivo de dar complemento à inserção a vida universitária, formação acadêmica e profissional dos estudantes na UNILAB nomeadamente: Programa de Bolsa de Tecnologia da Informação (PROBTI), Programa de Bolsas de Monitoria (PBM), Programa de Mobilidade Acadêmica, Programa Pulsar, Desenvolvimento Institucional (PBDIN), Educação Tutorial (PET), Iniciação Científica (PIBIC), Iniciação à Docência (PIBID), Extensão e Ação Comunitária (PIBEAC), Jovens Talentos para a Ciência (CAPES/CNPQ), Bolsa de Iniciação Científica e Tecnológica (BICT/Funcap), Programa de Acolhimento e Integração de Estudantes Estrangeiros (PAIE), Bolsa para o Setor de Acessibilidade da UNILAB (SEACE/UNILAB) e o Programa de Tutoria para Apoio ao Estudante PAI/MÃE do Centro Integrado de Atenção ao Desenvolvimento Infantil (PROCIADI). Vale ressaltar que essas bolsas embora não destinadas a garantir *a priori* a permanência do estudante na universidade, também auxiliam juntamente com os auxílios na manutenção do estudante.

4 ESTUDANTES GUINEENSES NA UNILAB (CAMPUS DO CEARÁ E DA BAHIA)

O meu interesse em trabalhar com os relatos dos estudantes sobre suas trajetórias parte de um princípio de valorização das falas e experiências dos estudantes guineenses narradas por si mesmos. Segundo Bourdieu (2006 apud SOUZA, 2013) a noção de trajetória pode ser compreendida como série de posições progressivamente preenchidas por um mesmo sujeito, ou um grupo, “num espaço, que é, ele próprio, um devir, sujeito a constantes transformações.” Sendo necessário considerar nessa ótica a base das relações objetivas entre as diferentes suspenções na trajetória.

Então eu me proponho nesse capítulo trazer essas falas para expor as suas sobre a educação na Guiné e na UNILAB. E também dos diferentes modos como são encaradas as experiências destes estudantes que não compõem um grupo uno e homogêneo.

Nessa perspectiva, pretendo trazer à superfície as experiências vivenciadas por esses estudantes sobre as suas trajetórias escolares, as avaliações do sistema de ensino e pistas sobre como no ponto de vista deles pode-se melhorar esse sistema na Guiné. Também trago as suas experiências vividas desde o processo do conhecimento da existência da UNILAB até as

dificuldades vivenciadas aqui no Brasil, referindo-se à cidade na qual residem e também no próprio contexto da Universidade. E por fim apresento as suas perspectivas de futuro, um ponto também muito importante se pensarmos na questão da fuga de “cérebros africanos” e no engajamento para a mudança social do país de origem. É crucial salientar de que não é por estes estudantes serem guineenses que eles compartilham experiências homogêneas, as experiências são ao mesmo tempo diferentes e iguais.

Dos seis estudantes entrevistados na Bahia, 4 estudantes tiveram sua trajetória do ensino secundário feito em escolas públicas e só 2 estudantes estudaram no ensino privado. Já no Ceará, tem-se 3 que estudaram somente em escolas privadas, 3 tiveram experiências nos dois modelos de ensino. Sabe-se que na Guiné funcionam para além dos estabelecimentos escolares do governo outros estabelecimentos privados. Esses estabelecimentos de ensino público são procurados pelos que na sua maioria não têm condições econômicas de arcar com os custos dos estabelecimentos privados. Mas sempre se tem a preferência dos estudantes pelas escolas privadas porque esses cumprem com o calendário acadêmico deteriorado das escolas públicas que estão sempre em greve e não oferecem estrutura física e educacional adequada para os estudantes. Então ainda permanece esse desejo muitas das vezes impotente da parte dos estudantes das instituições públicas de quererem estudar nas instituições privadas por conta das “melhores condições” de ensino, o que pode ser notado na fala dos estudantes do ensino público:

Bem, é difícil dizer não gostar. Porque uma coisa é que está na sua frente e você não tem como fazer escolha, mas se é pra escolher eehh fazer escolha eu preferia a escola privada, mas a questão econômica nunca ia me deixar fazer essa tentativa de pretender e eu conformei. E o Liceu público é o que está no meu alcance e é isso. **(Nelson, Estudante de Letras, Bahia 2016)**

[...] não era o que eu queria mesmo. Porque eu estive lá só porque não tinha escolha. Eu mesmo queria tanto estudar numa instituição privada porque comecei o meu ensino primário numa instituição privada e eu queria continuar mesmo lá como... como, acho que todos os guineenses, sabem como é estudar numa escola... numa instituição privada assim como no público. E eu queria tanto, mas devido condição[...] **(Márcia, Estudante de BHU, Bahia 2016)**

Como referido acima, a fala dos estudantes das escolas privadas vai diferir obviamente da dos estudantes do ensino público, mas mesmo assim não deixa também de ainda criticar o modo de transmissão do conhecimento do ensino guineense e de notar a diferença que existe entre o ensino público e privado:

Gostei muito, porque eu aprendi a desenvolver a minha capacidade numa forma que achei diferente não só das escolas públicas, mas também das escolas privadas, o

sistema de lá é muito diferente. Exige muito estudo, muito esforço e dedicação né. **(Carla, Estudante de Letras, Bahia, 2016)**

Bom eu gostava na época que eu estudava lá, era tranquilo. Era um ensino mais tradicional onde o professor só transmitia o conhecimento dele, não tinha por exemplo algumas coisas que eu tou vendo que é diferente aqui, não tinha aquele compartilhamento de informações. Só tinha o professor que nós vimos como aquele que sabe e nós não sabemos [...] **(Micaela, Estudante de Enfermagem, Ceará, 2016)**

[...] tem um desnível tão grande entre as escolas privadas e públicas em que ao meu ver não devia ser assim a postura ou relevância do nosso ensino mas enfim, existe uma diferença ou um vazio tão grande entre a capacidade do ensino das escolas públicas em relação às escolas privadas. Porque as escolas privadas eu acho que vão além do que eles conseguem fazer para trazer um nível mais ou menos [...] **(Ricardo, Estudante de Engenharia de energias, Ceará, 2016)**

Um ponto interessante é possível notar algumas mudanças dos estudantes no que se refere à forma de enxergar o ensino anterior nas suas escolas. Eles visão mais crítica e agora uma releitura mais crítica do ensino, pois quando se pergunta sobre o gostar do ensino da antiga escola vem sempre seguinte:

Bem, quando eu estava lá gostava né, mas quando eu vim para aqui eu eh... com algumas informações eu sabia de que aquele ensino não é um bom ensino, visto que as coisas que estão ensinando lá são coisas caducas que precisam ser melhoradas. **(Lívio, Estudante de BHU, Bahia, 2016).**

Ou um “praticamente eu não tinha maturidade para avaliar o ensino” pela fala do estudante Alberto. Ou ainda porque gostava na época segundo a estudante Micaela.

O sistema de ensino guineense sofre sequelas até hoje dos sistemas anteriores. Aquele sistema colonial que discriminava os estudantes pela sua condição econômica ainda tem seus resquícios nesse atual sistema. Esse mesmo sistema colonial que discriminava também os estudantes pela língua ainda funciona. Porque se formos lá ver, essa lógica ainda funciona, pois quem tem condições financeiras é que frequenta uma escola privada com melhores condições que as escolas públicas. E o fator língua também ainda é discriminatório, pois a maioria dos estudantes guineenses não tem o português como sua língua materna, mas são obrigados a iniciar os estudos nessa língua estrangeira. Então como é que você vai conseguir um bom resultado introduzindo bruscamente uma criança num “mundo linguístico” completamente alheio à sua realidade, e digo isso porque também uma maior parte dos

estudantes guineenses não teve acesso a uma creche para começar a desenvolver as suas capacidades logo desde pequeninos. Esse processo inicia condenado ao fracasso. O aluno cresce com esse problema e vai continuar seguindo com ele até a fase adulta.

Então às salas de aula na maioria dos estabelecimentos de ensino na Guiné são espaços completamente alheios às realidades linguística e social do país. O estudante sai de casa falando crioulo com os pais e colegas, ao chegar na sala é obrigado a falar português e muitas das vezes sob pena de multa (pagar um valor simbólico estabelecido em dinheiro) ou chapada (palmada), e quando sai para o recinto ele fala crioulo de novo. Esse processo é cruel e duro para os estudantes guineenses, o que reflete conseqüentemente nos seus processos de aprendizagem na Guiné e fora do país a exemplo de nós aqui na UNILAB.

E o pior, os próprios professores que estão ministrando aulas na sua maioria não tem o domínio do português porque eles também são vítimas desse processo de aprendizagem mecânica que só forma sujeitos alienados.

O estudante certamente vai ter dificuldades no processo de aprendizagem porque ele é resultado de todo esse sistema. Vai ter dificuldades não só nas disciplinas teóricas assim como nas práticas como mostra o relato dos estudantes:

Normalmente foram em disciplinas mais práticas, ou que se chama práticas, principalmente a matemática que a partir do 10^a estava sendo muito difícil ehh a comunicação do professor não era fácil, o professor tinha deficiência em português então não era fácil a comunicação. Ele ficava zangado com isso ahhh então praticamente não explicava a matéria assim [...] (**Alberto, Estudante de Sociologia, Ceará, 2016**)

[...] é a questão da língua, a interpretação, por exemplo de matérias práticas (disciplinas exatas) e também alguns teóricos caso de Geografia e História e professores tendo em conta transmitir em português é outra coisa e crioulo é outra coisa. E nós viemos dessa base todo de falar crioulo em casa e depois voltando na escola ehh posso dizer que na escola falamos mais de 70 por cento em crioulo... Isso dificulta bastante entender o português na sala de aula num período de uma... duas horas dentro sala de aula o professor vai falar português, você sai no recinto escolar e fala crioulo e isso eu acho é uma das maiores dificuldades. E isso recai inclusive nas disciplinas mais práticas. Eu tive sorte posso dizer assim, algumas disciplinas tenho alguns irmãos que já têm domínio nessas áreas matérias me facultam em casa, mas eu percebi que mesmo assim tenho dificuldades em disciplinas práticas (**Nelson, Estudante de Letras, Bahia, 2016**)

Eu não gosto nada do que é prática, eu não gostava nada [...], mas eu tentava de tudo conseguir uma nota máxima para poder se sair eeh das disciplinas eu digo a matemática... eu acho que não tive uma boa professora de creche que me fez não gostar de matemática. (**Isamara, Estudante de BHU, Ceará, 2016**)

O nosso sistema tem muitas falhas começando pelas de infraestrutura das escolas até

ao método e ao conteúdo transmitido, sem contar que ele também é um sistema que muitas das vezes privilegia os privilegiados. Ao se fazer uma avaliação do sistema do ensino guineense, os estudantes apontaram inúmeros problemas dos quais o ensino guineense ainda se depara. Um dos sempre enfatizados problemas é a questão da precariedade do sistema. Um sistema que não se renova com novos conteúdos e métodos de ensino, que não faz a seleção adequada dos professores e não valoriza esses profissionais que ficam sem receber os salários. Essa falta do pagamento dos salários resulta em paralizações e greves que comprometem o funcionamento das aulas e conseqüentemente prejudica os estudantes. Vejamos o relato dos estudantes:

Olha o sistema educacional guineense pra mim é muito precário quando se fala do ensino público porque as matérias são mesmas... eu acho que não tem reciclagem quanto a isso e os professores também precisam muito de estar se informando, mais cada vez que a educação está se evoluindo de estar se informando mais, mas é o que falta no ensino público na Guiné-Bissau [...] tem algumas instituições privadas que é privatizado só por privatizar, mas é precário que nem no ensino público. De modo geral o ensino em Bissau ainda é muito precário [...] **(Isamara, Estudante de BHU, Ceará, 2016)**

[...] a greve atrapalha a produtividade não só dos professores tanto dos alunos porque eehh só uma coisa que não citei durante todos esses anos que eu passei na escola pública, eu tive que passar todos esses anos com greve. Significa que todos os anos que eu passei em escola pública tem greve [...] **(Nelson, Estudante de Letras, Bahia, 2016)**

[...] quando se fala também nisso podemos pensar na formação dos professores tem um déficit porque eu estudei, me formei como professor em Guiné-Bissau em Tchico Té... Eu percebi que tinha dificuldade no conteúdo passado [...] falta também, muitas das vezes, o pessoal mesmo formado para formar os professores, então temos problemas na falta dos professores, temos problemas na questão de infraestrutura, **questão da instabilidade política** que reflete quase sempre na Guiné, questões de greve isso paralisa a educação, questões de salário dos professores também muito precário, condições de trabalho também muito precário ehhh falta de acesso da população ao ensino. **(Alberto, Estudante de Sociologia, Cear, á 2016)**

Após os problemas apontados, os estudantes deram sugestões sobre o que se deve fazer para obter melhorias no que se refere ao ensino na Guiné. Para o estudante de letras Nelson, deveria começar primeiramente por implantar o ensino bilíngue, pois este seria a solução para o desenvolvimento do ensino guineense e também fazer a revisão dos currículos dos professores e aplicar um concurso para a seleção dos professores. A estudante Carla aponta que é preciso descolonizar a mente dos professores que se acham serem centros do saber, porque a escola é um lugar de troca de experiência onde o professor traz o que ela sabe e o aluno faz também o mesmo.

Já a estudante Sirem salienta que se deve focar na educação infantil, pois ela é praticamente inexistente e que as escolas privadas que ministram não conseguem cobrir ao todo porque nem todos vão ter condições financeiras para isso. Tem-se que focar na educação infantil porque para ela (Sirem) existem algumas coisas que deveriam ter aprendido desde muito cedo, mas que não foi o caso fazendo com que as dificuldades acumulem com o tempo e, que ao chegar num outro país onde se tem uma educação de base bem estruturada para estudar você passa por uma série de dificuldades ficando muito atrasado em termos de aprendizagem.

E para o estudante Alberto quando se pensa numa educação emancipadora:

[...] deve-se pensar primeiramente em criar espaços para que as pessoas pudessem, a população, jovens e crianças pudessem usufruir dessa educação, porque na Guiné as pessoas tem dificuldade ao acesso à educação que se diz pública [...] dificuldade de distância mesmo da escola, ora é a condição financeira dos pais que não conseguem ter dinheiro para comprar os materiais escolares, pagar aquela propina que é para mim um absurdo quando se fala em educação pública e você tem que pagar outras coisas [...] **(Alberto, Estudante de Sociologia, Ceará, 2016)**

Alberto ainda acrescenta como um dos problemas que devem ser superados é a questão do favoritismo no que se refere ao acesso à educação superior e exemplifica que as pessoas que conseguem bolsas, muitas das vezes, são pessoas das famílias de classe média e classe média alta e, ele também aponta a questão da corrupção, pois muitas das vezes você só consegue bolsa injetando dinheiro.

Por isso que eu disse desde o início que esse sistema só favorece os privilegiados e fazendo com que eles e seus filhos continuem a se beneficiar em detrimento dos mais desfavorecidos. A corrupção nos processos de bolsas de estudo do Ministério da Educação e noutras faculdades e instituições de ensino superior se mostra palpável. Você tem que ter dinheiro, ou então ter algum familiar, ou parente ou conhecido para poder conseguir uma bolsa de estudo lá.

Diante essas dificuldades de acesso ao ensino superior, a UNILAB surge como outra via de acesso alternativa e justa ao alcance dos menos desfavorecidos. Vejamos a fala do estudante Lívio que se desmoralizou e resolveu estudar no país antes de saber da UNILAB e dos estudantes quando perguntado do motivo de vir estudar fora:

Quando eu terminei o ensino secundário, o meu nome foi levado para Ministério da Educação para bolsa de Marrocos, eu fui lá árias vezes e eles disseram não não eles vão me chamar um dia, mas não me chamaram e eu fiquei desmoralizado e parei de ir lá....visto que... acho que estou sendo enganado, por isso não voltei mais lá” **(Lívio, Estudante de BHU, Bahia, 2016)**

[...] é condição financeira, porque nas nossas faculdades para fazer uma boa formação em Guiné tem que tirar um bom dinheiro... e se não tirar um bom dinheiro, por exemplo se você quer entrar na Faculdade de Direito de Bissau logo no ponto inicial tem que tirar dinheiro porque o concurso que se faz lá não basta qualquer pessoa, tem que ter um contato...o ensino está completamente abadalado, vc vê para entrar na faculdade de medicina você tem que ter muita preparação e independentemente da sua preparação para entrada você precisa ter uma pessoa, um familiar que tem o conhecimento com o responsável de seleção e eu vi que eu não tinha essas condições , eu não tinha quem iria ver com o responsável do processo seletivo que iria garantir a minha vaga [...]" (Nelson, Estudante de Engenharia de Energias, Ceará, 2016)

Para os estudantes Suaila e Nelson, os motivos seriam a oportunidade de vivenciar outras realidades e novos horizontes, o que não difere dos motivos do Fábio que quis aprender sobre outra realidade para poder fazer comparação do país e através disso analisar as diferenças e tirar conclusões a partir das diferenças das duas realidades para poder fazer inovações. O Ricardo também fala sobre esse desejo de estudar fora e voltar para ajudar o país “eu realmente tive essa oportunidade de sair para voltar amanhã e ajudar, isso é a minha maior motivação porque o país está parado... eu sou mais um daqueles elementos que pode amanhã voltar e completar uma peça para que o país possa mudar”. Nessa linha de querer ajudar, a estudante Márcia na situação de ser a primeira filha alimenta um desejo de melhorar a vida da mãe ao sair da Guiné para estudar e trabalhar, pois ela acredita que só saindo do país é que ela iria conseguir fazer isso. Um outro motivo que difere um pouco dos outros estudantes é o motivo da estudante Márcia que para além de estudar veio com a intenção de trabalhar e melhorar a condição de vida e ajudar a mãe. Esse caso da estudante pode ser enquadrado como sendo um dos casos de migração estudantil:

Bom (risos) o que me motivou tanto (risos) para eu estudar fora do país é que eu achava que era a única solução porque (risos) eu digo hoje se estou estudando e estou esforçando é por causa da minha mãe ehh eu achava muito que se eu sair pra fora do país só podia fazer isso... estudar trabalhando porque na Guiné posso até trabalhar, mas não vou... eu achava que o maior rendimento seria fora do país assim... vou poder e aqui também como já a gente... já tinha ouvido lá que fora do país você trabalha e consegue porque pagam mais e eu sempre tive aquela coisa na cabeça, eu tenho que fazer alguma coisa para sair daqui e [...] Eu dizia tenho que fazer uma coisa (emocionada) eu tenho que me esforçar muito pra sair daqui pra poder ajudar a minha mãe e tinha grande expectativa quando sair da Guiné-Bissau pra outro país, qualquer que seja o país...pra eu sair só da Guiné pra poder fazer alguma coisa pra minha mãe e era só isso. (Márcia, Estudante de BHU, Bahia 2016)

Já a Isamara, que para além de querer vivenciar outra realidade, ter novos conhecimentos e aprender coisas novas, aponta para a questão da independência e do seu espírito de aventura. Ela acredita que viajar também seja um estudo e uma oportunidade para

a não dependência absoluta dos pais e saber se guiar sozinha. O que já difere da fala da Micaela que não queria sair para estudar fora do país, mas por perder a vaga numa das faculdades na Guiné e não ter mais outra para poder se inscrever resolveu sair por querer se formar e pela UNILAB ser a única disponível para ela no momento.

A maioria dos estudantes já alimentava sonhos de ir estudar em países como a China, Cuba, Canadá, Marrocos, Turquia, França, Rússia quer por questões linguísticas ou religiosas ou também por questões do curso. Foram somente duas estudantes, Carla e Micaela, que mencionaram que de maneira nenhuma queriam sair para estudar fora e conseqüentemente não tinham nenhum país em mente. Somente a Suaila relatou que queria estudar no Brasil porque ela sempre gostou e também assistia as coisas do Brasil pela TV.

Já alguns como o Nico e Isamara nunca alimentaram a ideia de vir estudar no Brasil e alimentavam também certo “mau nome” do Brasil em questões de educação e certo preconceito linguístico:

Para mim eu também nunca tive a ideia para vir estudar no Brasil, a primeira coisa que como todo mundo sabe o Brasil assim não tem um bom nome no que se refere na questão da educação, só que esta é uma mentalidade implantada e as pessoas só descobrem que aquilo que os outros falam de um país quando vão viver dentro desse país, as pessoas acabam por descobrir que isso não era verdade. Por exemplo, as pessoas consideram o Brasil um país de estudo muito fácil e que os brasileiros não falam o português numa forma correta e eu também ouvindo essas informações acabei por não ter uma ligação no que se refere a essa motivação de vir estudar no Brasil. Eu pelo menos pensava estudar na china e se não for a china que fosse Rússia, mas quando chegou o tempo mesmo de fazer o processo seletivo eu vi o Brasil no topo, vi as universidades brasileiras entre as melhores [...] e tem pessoas que estudaram no Brasil e estão a dar bons frutos [...] **(Nico, Estudante de Engenharias de Energia, Ceará, 2016)**

[...] nunca gostei de vir estudar no Brasil...Nunca, eu tinha um preconceito linguístico enorme (risos) de vir estudar no Brasil porque eu acredito que eles não falam um bom português, mas isso mesmo são as conseqüências de nós estarmos na Guiné aprendendo só a língua portuguesa eehh do modo dos portugueses se falarem [...] **(Isamara, Estudante de BHU, Ceará, 2016)**

Esse senso comum de que o Brasil não é um bom país para estudar é conseqüência muitas das vezes da imagem que é vendida do Brasil pela própria mídia brasileira, é aquela imagem de que o Brasil é um país somente do carnaval, festa e diversão. E também por causa de um número significativo de estudantes guineenses que vieram estudar e não retornaram. E acrescenta-se também a questão linguística que foi relatada acima pelos colegas, essa ideia de que o português de Portugal é o mais correto por ser o “original” enquanto que o do Brasil seria uma variação “mal falada”.

Então esses fatores contribuíram bastante para que alguns estudantes não

alimentassem o sonho de vir estudar aqui no Brasil. Alguns vieram por questão econômica e/ou por ser a única opção que tiveram no momento para conseguir ter acesso ao ensino superior. E é a partir dali que surge a UNILAB na cena como um meio alternativo de acesso ao ensino superior. A maioria dos entrevistados soube da existência da UNILAB por um ex-colega de turma que estuda na UNILAB, ou por um amigo de um amigo que falou, ou por uma vizinha que a irmã contou, ou por uma irmã que está estudando aqui ou até pelo amigo de um colega que veio contar para o pessoal do bairro, ou ainda pelos parentes e familiares. E por aí vai.

É muito interessante notar que vai se desenhando uma espécie de *rede solidária*, de *sociabilidade* e de ajuda mútua entre os jovens para conseguirem ter o acesso ao ensino superior. E nesses casos também as redes sociais ganham um papel fundamental na divulgação da UNILAB e do processo seletivo entre os estudantes, e sem esquecer também do Centro Cultural Brasil-Guiné-Bissau. Trabalho esse que poderia ser feito também nos meios de comunicação do país, mas que infelizmente não acontece. Vejamos a fala dos estudantes sobre como souberam existência da UNILAB:

[...] através de colegas dentro do centro Cultural Brasil-Guiné Bissau que eu sempre visito porque eu tenho um grupo lá que eu ensaio terça e quinta. Essa permanência lá me deixou ter mais informações [...] **(Nelson, Estudante de Letras, Bahia, 2016)**

Bom eu fiquei sabendo pelo meu primo, não sei como ele ficou sabendo né... ele chegou e falou que tinha aberto mais inscrições lá para poder vir estudar aqui na UNILAB e tudo aí eu fui com ele fazer inscrição e teste. Fiquei sabendo por ele. **(Micaela, Estudante de Enfermagem, Ceará, 2016)**

[...] através do meu amigo que conseguiu a bolsa da UNILAB, mas ele tá em Ceará. E aí ele falou pra mim e não fui eu também que inscrevi, foi o meu primo que inscreveu pra mim, ele me motivou bastante porque ele foi estudar em Marrocos [...] **(Suaila, Estudante de BHU, Bahia 2016)**

E ao ficarem sabendo da UNILAB, muitos estudantes que não tinham conseguido bolsas de estudo, ou vagas em outras instituições resolvem se inscrever para tentarem a “sorte”, segundo alguns, e por isso acham que é a UNILAB que os escolheu e não o contrário. Outros pela motivação dos colegas que estão estudando aqui e outros ainda relatam que escolheram a UNILAB pelo projeto de integração que eles leram divulgado no *site*. E nessa leitura já foram presumindo de que como é uma universidade da integração não teriam que lidar com o preconceito e que isso iria facilitar. Seguem-se os relatos:

Eu não escolhi a UNILAB, a UNILAB que me escolheu. Acho que foi o destino, porque se fosse escolher eu escolheria outro lugar, ou por ser a única oportunidade

no momento e eu abracei mais e, pelo projeto que a UNILAB tinha por assim dizer [...] **(Ricardo, Estudante de Engenharia de Energias, Ceará, 2016)**

Porque eu vi o projeto da UNILAB que era uma universidade de integração, então eu disse como é universidade da integração eu acho que vai ser melhor, menos preconceito, menos problema, eu vou encontrar com os professores africanos e me motivou muito [...] **(Sirem, Estudante de Letras, Ceará, 2016)**

Bem eu escolhi a UNILAB né, porque os meus colegas me motivaram para poder vir estudar e falaram sobre a UNILAB e eu gostei e eu inscrevi e eu estou aqui. **(Lívio, Estudante de BHU, Bahia, 2016)**

Estes estudantes fizeram uma viagem até o solo brasileiro, um país diferente, com costumes e regras sociais diferentes e quase iguais às vezes. É certo que alguns esperavam encontrar o Brasil que viam na TV, aquele Brasil de novela e de grandes cidades. A maioria duma certa forma sabia que teria dificuldades, mas não esperava deparar com o preconceito, o estranhamento e um desconhecimento da África por parte da população das cidades do destino e do Brasil em si. Todos esses estranhamentos e preconceito são reflexos muitas das vezes da representação que se faz da África nas mídias, que só mostram o continente duma forma homogênea com surtos de epidemia, fome e doenças. Vejamos os relatos:

[...] choque psicológico assim eu digo ahh **forma que a descrição a forma que eles pensam que nós somos** isso me chocou bastante [...] eu vejo ehhe não têm uma curiosidade de dizer olha já basta não vou ficar ouvindo o que as pessoas falam e ficar a repetir, mas eu mesmo vou pesquisar não fazem, não fazem e isso me deixa chocado. Por exemplo, você vai encontrar numa aldeia africana uma pessoa que tem mais formações do que uma pessoa que está na grande cidade no Brasil [...] Eu fiquei muito chateado com isso, eu sinto uma ignorância assim... de propósito aqui, mesmo falando, por exemplo quando cheguei me chamaram angolano... eu fui com o menino, abri mapa da África e mostrei onde fica Angola e onde fica Guiné-Bissau e mesmo assim no dia seguinte foi a mesma coisa **(Nelson, Estudante de Letras, Bahia, 2016)**

[...] A minha maior dificuldade é o estranhamento [...] perguntando muita coisa sem cabimento, perguntando se eu conhecia um monte de coisa que eu tinha lá mesmo, aí dáh ... Às vezes eu ficava sem vontade de responder. Aquela coisa sabe, pra mim era zoada mesmo. Mas na verdade eles não sabiam também, não conheciam nada de África. **(Suaila, Estudante de BHU, Bahia, 2016)**

A dificuldade que é o nosso cotidiano aqui, por assim dizer é a discriminação racial, discriminação racial não seria enquadrante É preconceito [...] a gente sofre bastante preconceito [...] nós estamos aqui para um propósito que é estudar, mas nos pensamentos deles acham que nós estamos usufruindo do que era para eles serem os beneficentes[...]. Eles não olham para a parte política, que é um acordo que estamos aqui beneficiando do mesmo direito que eles e eles beneficiam mais...[...] **(Ricardo, Estudante de engenharia de Energias, Ceará, 2016)**

Os relatos dos estudantes dos dois estados onde a UNILAB se encontra vai ser marcado pelas palavras estranhamento, preconceito e raramente discriminação racial. E deu para ver que nos relatos cada um vai dando uma categoria em função da situação que presenciou ou sofreu. Na entrevista do último relato acima, quando o estudante Ricardo menciona que a discriminação racial não seria pertinente eu quis saber do porquê que ele diz isso, sua resposta aparece no trecho abaixo:

Porque eu sou negro e existem também negros afro-brasileiros aqui, então discriminação racial Um negro não pode discriminar racialmente outro negro. O negro brasileiro pratica preconceito contra a minha pessoa porque ele pensa igual ao branco brasileiro. Os brancos podem fazer discriminação racial igual ao que fazem aos negros brasileiros [...] no geral eu sofro preconceito dos afro-brasileiros e dos brancos [...] **(Ricardo, Estudante de engenharia de Energias, Ceará, 2016)**

E vai seguindo mais relatos das dificuldades entre as quais a de conseguir se inserir na cidade no cotidiano das cidades, da homogeneização dos estudantes que é uma consequência da também homogeneização do continente, dos preços dos produtos caros, em alguns casos o clima das cidades do Ceará (Redenção e Acarape). E tem também uma questão muito importante que é a questão dos assédios, da sexualização que se faz do corpo da mulher negra aqui no Brasil que vai aumentar quando se trata das estudantes africanas. Seguem os relatos:

[...] é a dificuldade de me sentir a vontade. Sempre tem essa barreira, esse limite de que sou estrangeira e ainda pior porque sou mulher e negra. Porque aqui você vê que você é olhada já com um olhar diferente, tem muitos assédios, pessoas achando que você é um objeto de sexo [...] Mas uma outra coisa também é que a cidade é muito cara [...] **(Carla, Estudante de Letras, Bahia, 2016)**

Bom... a maior dificuldade era nos primeiros momentos néh. No primeiro momento você tinha dificuldade mesmo de integrar com a comunidade, em que a comunidade te olha como um diferente néh e assim como se inserir nas instituições comunitárias. Quando você entra [risos] você entra de cabeça para baixo e fica aquela vergonha ainda de não estar à vontade para poder acessar aquele espaço, mas já com o tempo essas coisas estão mudando **(Fábio, Estudante de BHU, Bahia, 2016)**

[...] inicialmente eu comecei a deparar com a dificuldade na relação cultural e social, porque na nossa sociedade temos outra forma de viver e aqui você chega e vê outra forma, E tem que tentar esforçar... fazer o máximo para poder se inserir e não é fácil. Até hoje eu digo sempre que não estou inserido [...] eles não conseguem nos distinguir, basta eu sair com o Rob eles falam que somos irmãos porque nós somos parecidos e nós somos iguais e se o Rob praticar algum ato de bom ou mal com qualquer brasileiro eles dizem só que são os africanos. Então por tanto tudo aquilo que o Rob faz com eles é porque todos os africanos fazem e esse é o maior erro que eles têm. **(Nico, Estudante de Engenharia de Energias, Ceará, 2016)**

Não é só em relação às cidades nas quais se encontram inseridos no Brasil que os estudantes se depararam com dificuldades, eles enfrentam também dificuldades dentro da universidade. Essas dificuldades vão desde as questões linguísticas até o seu relacionamento com os colegas. Alguns relatam que as dificuldades se fizeram maiores no primeiro trimestre e com o decorrer do tempo já foram se superando e se acostumando. Vejamos as falas:

[...] nunca estudei a noite, esta é uma das primeiras dificuldades que eu tive aqui, tenho que estudar a noite... O fuso horário e isso acaba refletindo, eu fico cansado e não dá para perceber. Ahh a questão da linguística também, como sabemos tem professores de vários lugares e no primeiro trimestre eu tive que prestar mais atenção... esforçar mais para poder entender, mas isso vem melhorando bastante nos últimos anos ehhh a questão da prática da audição deles também porque ouvindo eles todos os dias a nossa audição vai ganhar uma capacidade de entender [...]
(Nelson, Estudante de Letras, Bahia, 2016)

[...] tem professores que dificultam muito a nossa vida[...] só fica dando exemplos de coisa do Brasil que os estudantes brasileiros já sabiam óhh a dez anos atrás, e você não sabia disso mas vai explicando com se tá revendo essa matéria pras pessoas presentes na turma que não é brasileiro. Então isso acaba dificultando muito a nossa..o nosso entendimento nas matérias porque como sendo estudante de letras a literatura, eles já estudaram a literatura no ensino médio a gente não [...] e então o que nos resta é fazer mais esforço lendo e pedindo ajuda para outras pessoas para dar algumas explicação, entrando também no youtube tentando ler aquela matéria.**(Sirem, Estudante de Letras, Ceará, 2016)**

[...] dificuldades na questão da linguagem, principalmente na área da saúde que tem muitas siglas assim, vários departamentos e ministérios assim e outros órgão que atuam na área da saúde e nós tínhamos dificuldades porque eles falavam por siglas e não entendíamos o significado. E também muitos medicamentos assim, por exemplo, que se chama de um jeito aqui e lá é de outro jeito e às vezes até procedimento técnico assim na enfermagem que lá nós conhecemos por outro nome e aqui é outro nome....Então isso foi uma das dificuldades porque o professor falava e você não entendia, não sabia o que é que é a não ser que ele mostra uma imagem e nós começamos a reconhecer, não isso aqui nós sabemos e esse aqui usa também lá na Guiné. Isso foi uma das maiores dificuldades e também a convivência com os alunos [...]
(Micaela, Estudante de Enfermagem, Ceará, 2016)

Em alguns casos tem dificuldades que eles não vão e não conseguiram superar até hoje, segundo a fala deles, como o regime trimestral, a questão da falta de integração entre os colegas brasileiros que são comuns na fala dos estudantes nos dois estados, e do preconceito de alguns professores na turma observado somente na fala dos estudantes do Ceará. Numa conversa informal antes de eu dar o início com as entrevistas, a estudante de enfermagem Lina me relatou de que não existe integração nenhuma, de que a divisão na turma é clara “brancos de um lado e negros, nós africanos de outro” e de que “nem se finge mais” e que ela também não se esforça mais com a questão da integração, pois ela veio estudar e vai estudar e voltar para o seu país porque eles passam muita humilhação na universidade.

Outra estudante, a Elizete também comenta que na turma de enfermagem dela elas se misturam apenas quando a professora Lúcia as obriga a se misturarem nas aulas de prática, mas que no cotidiano os estudantes brasileiros só incluem nos grupos deles quem acharem que é excelente caso contrário não querem te ver “nem pintado” e de que eles já notaram isso e se esforçam no máximo para ajudar os que estão com dificuldades e depois ficam no canto deles. Então com esses problemas de relacionamento faz com que os estudantes vão criando entre si mecanismos de ajuda mútua para poderem se superar. Seguem-se os relatos das entrevistas:

Então, a relação com outros estudantes isso não se fala porque não tem relação como eu tava dizendo integração que não tem. A pessoa já vem com o intuito de que os africanos não são inteligentes, não esforçam, tudo o que eles pensam de você é que você não sabe nada [...] tem professores que são muito bem preconceituosos, mesmo, e você dá pra notar que essa pessoa é preconceituosa **(Sirem, Estudante de Letras, Ceará, 2016)**

[...] e outra dificuldade também é a integração mesmo com os brasileiros, bom... a pessoa como você veio da África te acha como como um...uma...uma pobre que não sabe nada...uma mulher submissa e ela tá querendo te abrir os olhos, está querendo te mostrar o caminho... coisa que você já sabia. Seja lá porque não têm informação, não sei porquê né o motivo que lhes obrigam a reagir dessa forma. Mas você vê que essas pessoas mostram ser superiores a você, exemplo você faz o seu penteado e a pessoa fala, ai tá linda, mas nós aqui costumamos botar isso, ai você queria fazer o quê? Vem que eu te mostro como é que você vai fazer, precisa do quê? Não, você não é vítima e ninguém é ...Como é que eu posso dizer...Uma pessoa menos esclarecida pelo fato de vir da África não significa que você é uma pessoa menos esclarecida. A pessoa tem que saber qual é a experiência que você tem e mostrar dela né, para vocês trocarem as experiências e não querendo só impor dela e não te ouvir [...] **(Carla, Estudante de Letras, 2016)**

Eu me adaptei a tudo que a universidade me ofereceu até hoje, mas o que acho que não vou adaptar é a integração que não existiu nunca, integração não existe aqui e não existe em qualquer canto da UNILAB ou qualquer bloco. Nós temos a negritude e os brancos aaahh branquitude... cada qual com a sua...parece um apartheid. Teve um problema que aconteceu aqui quando chegava um negro africano um brasileiro ou brasileira se levanta...são as coisas que me marcaram muito [...] O regime também não ajuda [...] só aprendemos algumas coisas e para pesquisar nada, tem coisas que já aprendi a alguns meses atrás que se perguntarem não vou saber responder. **(Ricardo, Estudante de Engenharia de Energias, Ceará, 2016)**

O problema que a estudante Carla expôs sobre a questão de estabelecimento de rótulos sobre as meninas africanas é muito recorrente por parte de alguns colegas brasileiros e inclusive algumas feministas na universidade e chegou um momento que as estudantes africanas do campus dos Malês tiveram que se reunir enquanto uma categoria feminina para refutar esses rótulos generalizantes. Daí formou-se um coletivo, o “Coletivo de Mulheres Africanas-CMA”, formado somente por estudantes africanas de todas as nacionalidades. Este

coletivo era antes um grupo denominado de “Mulheres Africanas e Afro-brasileiras na Contemporaneidade” que integrava estudantes brasileiras e africanas fundada em 16 de Outubro de 2015. Foram as estudantes africanas que, por não se sentirem muitas das vezes contempladas nas falas e também por virem de uma realidade diferente, onde muitos conceitos feministas não se adequavam às suas realidades, decidiram formar um grupo somente entre elas. Então o coletivo ganhou um caráter mais formal a partir daí e passou a responder em nome das estudantes africanas do campus.

O coletivo tem entre outros objetivos a desconstrução do mito e do estereótipo de submissão das mulheres africanas, resgatar das memórias, histórias de vida e feitos das mulheres africanas que lutaram e resistiram desde os tempos pré-coloniais até a atualidade, a reformulação e readequação dos conceitos feministas às realidades africanas e também de efetuar leituras e debates sobre o direito das mulheres em África, com foco nos Países Africanos da Língua Oficial Portuguesa - PALOP. Também o coletivo tem como finalidade dar apoio a mulheres vítimas de agressões física, psicológica, sexual, patrimonial e econômica, segundo o seu estatuto de regimento.

E do mesmo jeito também vai surgir no Ceará um grupo formado por estudantes africanas, a que deram o nome atualmente de “Ativistas Africanas da UNILAB”, que reivindicaram em consequência dos insultos proferidos contra elas dentro da universidade até por algumas feministas segundo elas, na cidade e nas rádios locais. Essas reivindicações são consequências de um caso de estupro envolvendo dois estudantes guineenses que foi dado entrada na polícia. Em virtude das agressões verbais, as estudantes africanas resolveram criar um grupo também delas para poderem fazer a sua voz ser ouvida. Vejamos a fala da colega Rita que se referia aos insultos na cidade por machistas, de dentro da universidade por parte de algumas feministas e dos desconfortos também na universidade, durante uma conversa informal que eu tive com alguns colegas antes de dar o início ao processo de coleta de dados e da entrevista:

Nós passamos por muitas coisas aqui, por exemplo esse episódio que passou sobre o estupro você tinha que estar aqui para ver. Ao sair na rua o que faltava para alguém te agredir era pouco, num dia eu estava andando com o meu namorado e mais dois colegas daí, um dois rapazes estavam sentados na pracinha que ao nos ver levantaram logo e começaram a falar que os africanos são estupradores e que nós meninas africanas andamos cheirando mal e com roupas provocantes e curtas. Imagine isso, que feminismo é esse? Que defende que as mulheres são livres para fazer com o corpo delas o que bem entenderem e a mim não toca? Quer dizer eu sou mulher, mas esse feminismo não me inclui, será que não sou mulher? Afff... meu namorado queria reagir, mas eu segurei ele e pedi pra ele nem responder porque só ia piorar as coisas e eu já estou cansada de tudo isso. [...] Professores africanos foram também xingados juntamente conosco. Na faculdade, por exemplo no RU você chegava na

mesa para comer os brasileiros levantavam, nas rádios também e estavam atingindo mais a nós mesmos meninas africanas. Não estávamos aguentando tanta humilhação, e chegamos à conclusão de que nós é que temos que reagir [forte isso!!]. Não queríamos nem meninos no nosso movimento, nós é que estaríamos na frente, nós e só nós mesmas. Tinha meninas de todas as nacionalidades, não estávamos sendo especificados na hora de receber xingamentos, éramos somente africanos e africanas. E mesmo que fôssemos especificados íamos somar na luta, porque dói. Os estudantes do Timor não entraram porque eles não são africanos e não se sentiram atingidos, mas de uma forma ou outra mais tarde eles serão atingidos porque são estrangeiros. Na turma quando um professor entra pra dar aula, os africanos ficavam todos de boca calada e olhando pra outro lado daí o professor nota mesmo o clima na sala e alguns não terminaram direito de dar a aula e liberavam logo a turma. **(Rita, Estudante da UNILAB)**

Ainda dando continuidade com as dificuldades dos estudantes guineenses, vai se fazer muito presente as dificuldades linguísticas, visto que os guineenses têm como língua materna e em boa parte dos casos vai se ter as línguas étnicas como maternas. E o português entra como uma segunda língua ou até terceira língua. Então essas dificuldades do português acabam muitas das vezes penalizando os alunos nas notas, pois às vezes o que o estudante quer expressar não vai na mesma linha do que é compreendido pelo professor e quem sofre as consequências disso vai ser o aluno. E tem também casos que fogem à essa dificuldade, estudantes que compreendem desde a sua entrada o português brasileiro e relatam que não tiveram dificuldade nenhuma, como é o caso da Isamara. Então é interessante sublinhar isto pois embora todos eles sejam guineenses cada um teve suas experiências particulares. Vejamos as falas:

[...] Eu acho que a minha dificuldade é na turma, tinha um ritmo de português, ou seja, português na base crioula, né. E quando eu cheguei aqui vi que quando você falava tinha que repetir, às vezes você entendia a matéria e querendo botar no papel acaba dizendo outra coisa e o professor ao dar a nota você acaba sendo penalizado porque o professor não compreendeu, ele não é culpado porque ele não compreendeu bem o que você queria dizer na altura [...] **(Carla, Estudante de Letras, Bahia, 2016)**

Sabe como é que é ahhh o português brasileiro é diferente naqueles primeiros momentos eu sentava assim na sala de aula o professor ou a professora falava assim no início do primeiro trimestre falava assim às vezes coisas e eu só consigo acatar algumas palavras nem todas e eu fiquei chateada com isso o meu pai ligou e comentei com meu pai e eu diz não fica chato mesmo, você fica dentro da sala de aula e fica assim perdida...você só consegue assimilar algumas coisas e outras só passam assim em branco [...] **(Márcia, Estudante de BHU, Bahia, 2016)**

Não, quando falo isso com as pessoas que chegaram no meu trimestre elas ficam espantadas, não porque eu fui alfabetizada apesar de eu ehnh durante todo o meu ensino fundamental e médio de saber e de falar no português que lida mais com Portugal eu fui alfabetizada no português brasileiro, eu acho que isso contribuiu muito também para mim. A minha alfabetização foi no português brasileiro, porquê? Porque a minha mãe era professora de literatura então além de ir para a minha

creche ela também me alfabetizava em casa no português brasileiro e mais, passei 4 anos trabalhando com brasileiros porque dava aula. [...] Então como o conteúdo estava no português do Brasil eu tinha que ensinar as crianças no português do Brasil e eu convivia com eles, esses brasileiros. **(Isamara, Estudante de BHU, Ceará 2016)**

Quanto aos cursos, todos os estudantes entrevistados relatam que esses não eram os cursos que sonhavam fazer. Alguns contam que tiveram que escolher um curso que se aproximasse um pouco do curso que queriam outros nem tanto, só escolheram para poder fazer o concorrer e depois mudar de curso. Mesmo não sendo o curso dos seus sonhos a maioria conta que está gostando do curso e que não se arrependem. Teve um caso sobre algumas dificuldades nos cursos relatado pelo colega Nico. Seguem abaixo os relatos:

Eehh tou adorando na verdade, não estou gostando tou adorando porque eu acho que é o curso que me estava faltando talvez para poder realizar os ideais que eu tenho vindo a construir assim [...] Então é o curso que nem pensei em fazer porque eu sonhava mais relações internacionais, coisas de língua e não sei o que, mas tou vendo a possibilidade de poder mais ou ter mais capacidade...Poder ter assim mais ferramentas para poder enxergar maior e entender maior, e a sociologia á sendo massa mesmo. **(Alberto, Estudante de Sociologia, Ceará, 2016)**

Na verdade, eu queria fazer engenharia, mas para dizer a verdade eu gostei muito dessa experiência de estudar humanidades porque aqui eu já experimentei debater temas que se calhar se eu estivesse estudando outro curso não teria essas oportunidades de debater esses temas aí. **(Fábio, Estudante de BHU, Bahia, 2016)**

Não, eu pretendia fazer medicina, mas como não tem medicina aqui, mas como eu gosto da área da saúde eu preferi fazer enfermagem. Mas até agora tou gostando do curso. **(Micaela, Estudante de Enfermagem, Ceará 2016)**

O curso como já disse a bocado constitui uma barreira enorme para mim porque eu não tinha a base sólida no liceu que eu estudei porque eu fiz outro grupo e aqui estou a fazer um curso que não tinha nada a ver com o grupo que eu escolhi de modo que até agora essas pequenas dificuldades que eu me deparo ...fiz o 3º grupo em Guiné disciplinas de sociologia, Geografia, Ciências da Natureza, Matemática aplicada e Ciências Sociais era só estatística, História, Filosofia e Francês também...era só disciplinas teóricas **(Nico, Estudante de Engenharia de Energias, Ceará, 2016)**

Entrando agora na avaliação dos professores, verifica-se uma diferença na fala dos estudantes dos dois estados. Os estudantes da Bahia dão uma avaliação absolutamente positiva sobre os seus professores no que se refere à paciência em explicar, ao enquadramento da matéria com as diversas realidades dos estudantes dos diferentes países e do incentivo à capacidade crítica do aluno e também pela maioria dos professores terem pelo menos uma pequena noção sobre a história da África ou da África em si. Segue o relato dos estudantes da Bahia:

Na verdade, os professores que eu encontrei aqui quase na ideia geral são os professores que incentivam você a ser criativo, incentivam você até de sua leitura e leituras deles também e experiência... te incentivam para um debate e nesse debate você consegue descobrir a sua potencialidade e eu gosto muito disso. **(Fábio, Estudante de BHU, Bahia, 2016)**

A questão é alguém se dedicar mais, mas os professores sempre foram bons no seu conteúdo de dar matéria, de incentivar também... Não só de incentivar, mas em várias temáticas tanto na área de extensão como de pesquisa. As professoras e os professores foram muito gentis conosco, eu não tenho nada a dizer contra ahhh talvez o que posso dizer é criticar a mim mesmo se eu não tirar boas notas. Mas enquanto professores e professoras...eles...eu acho uma das grandes belezas ou riquezas que nós temos nessa faculdade tão pequena [...] **(Nelson, Estudante de Letras, Bahia, 2016)**

Bom... eu posso dizer de que eu gosto muito, porque todos os professores da UNILAB têm bom currículo...são doutores mesmo e eu gosto muito dos professores da UNILAB. Posso dizer de que eles bem que não são todos que conheciam africanos assim, mas a maioria tinha noção né...pelo menos os professores da UNILAB a maioria tinha noção sobre história da África, então não temos muita dificuldade pra adaptar com eles [...] **(Suaila, Estudante de BHU, Bahia, 2016)**

Enquanto que no Ceará os relatos são fortes em relação a alguns professores no que se refere ao preconceito e, também às vezes da “empolgação”, segundo a estudante Sirem, de alguns professores que esquecem que existem outros alunos que não têm o português como primeira língua na turma para além dos brasileiros. Nos seis entrevistados do Ceará, houve somente elogios da parte de dois estudantes. Vejamos:

Falta didática principalmente os professores que estão no curso de engenharia falta didática e falta esses professores terem em mente ou fazer uma noção de que estão numa universidade da integração, porque os professores fazem essa discriminação... discriminação não, preconceito [...] **(Ricardo, Estudante de Engenharia de Energias, Ceará, 2016)**

Os professores daqui na verdade como são doutores né, ahhh foi mais fácil trabalhar com eles ou tá sendo mais fácil trabalhar com eles e a liberdade que tem aqui no Brasil de opinar, de expressar, de agir é muito bom, o que é diferente com o meu país né (...)Mas também tem outro problema que é o preconceito muitas das vezes dos professores, preconceito institucional que se usa contra os alunos por exemplo você faz uma prova só pelo fato de você é africano o professor não vai considerar o você fez e vai dar notas inferiores em relação aos colegas brasileiros que as vezes você sabe que não estuda mas tem notas maiores e então isso mexe muito com o meu ego e aí eu fico assim, fico triste quando isso acontece mas em linhas gerais é melhor em termos de o que eu acabei de elencar principalmente a liberdade de agir aqui. **(Alberto, Estudante de Sociologia, Ceará, 2016)**

Bom, alguns professores quase que do mesmo jeito que lá na Guiné, no ensino secundário onde eu tava que é chegar na sala e apresentar aqueles slides que as vezes nem espaço para dúvidas tem. Mas outros professores eu avalio assim, são super didáticos e procuram sempre trazer uma coisa inovadora principalmente na sala. **(Micaela, Estudante de Enfermagem, Ceará, 2016)**

No que se refere à experiência de estudar na UNILAB, todos os estudantes avaliam a experiência com sendo benéfica para elas. Segundo o estudante Fábio, a experiência foi muito boa, pois melhorou a relação dele com o “outro” e que agora ele não se coloca na margem, ele se coloca no centro tornando-se um sujeito pensante que olha a partir dele mesmo. Já para o Alberto, quem souber aproveitar as oportunidades da UNILAB vai conseguir viver em qualquer sociedade e em qualquer espaço, pois essa experiência te enriquece como pessoa e como profissional.

Para mim sempre a experiência nós é que ganhamos, foram tantas dificuldades ...tantas barreiras que decidimos continuar a lutar até aqui, a experiência que eu adquiri foi bastante significativo para mim, porque já foi uma grande oportunidade estar aqui e estar com várias nacionalidades[...] e saber da cultura de outro povo... é um conhecimento que estamos a ganhar dia a dia, viver a realidade brasileira também é algo muito interessante [...] (Nico, Estudante de Engenharia de Energias, Ceará, 2016)

E por último seguem-se os sonhos e as perspectivas de futuro que já antes projetadas vão ganhando amplitudes. É aqui que está o dilema sobre o retorno ou não, sobre outros caminhos e percursos que se deseja percorrer. A pergunta que eu fiz no início da problematização desse trabalho: Será que os estudantes guineenses pensam em voltar para se engajar para a reformulação do seu sistema de ensino e também para o desenvolvimento do país?

Todas as respostas foram positivas, mas em alguns casos vêm os “mas” o os “poréns”. Na fala dos estudantes percebe-se essa vontade de mudar e de ir ajudar, de acabar logo a graduação e voltar como é o caso da estudante Micaela e do Nelson que pensam logo em voltar quando terminar. Segue os relatos:

[...] quanto mais breve voltar para a Guiné isso seria uma boa coisa para mim. Não é só para mim também a questão do meu país, porque para mim ninguém pode virar costa ao seu passado ahhh também e dar contribuição não é ficar até 60 anos e voltar para Guiné, nenhum país se desenvolve com pessoas dessa idade. Quanto mais jovem você é tem mais força, energia e dinâmica para ajudar o seu país. Se eu poder voltar o dia que eu pegar o meu diploma vou voltar logo, e o meu plano é voltar para a Guiné, até o meu plano é voltar para a Guiné e trabalhar. E pensar no mestrado não está no meu calendário [...] eu não posso ficar aqui como já vi alguns comentários no face, e outras mídias e também outras redes sociais criticando os que estão lá, e enquanto você está aqui não está fazendo nada. Embora não significa que quando você está lá pode fazer, mas eu prefiro [...] eu prefiro estar lá e fazer, começando dando aulas, embora nós sabemos como é dar aulas na Guiné é uma profissão que emprega, mas que não se valoriza, mas para mim não importa... o que importa é transmitir o que eu aprendi aqui e pra lá [...] (Nelson, Estudante de Letras, Bahia, 2016)

Em voltar esses outros estudantes como o Ricardo que já falou em até um projeto e Sirem pensam sim, mas eles querem alguém que vai juntar forças para poder em conjunto fazer um projeto para ajudar o país:

[...] eu penso assim em voltar no meu país para tentar mudar alguma coisa no ensino básico como eu estava dizendo, mas para isso eu sozinha não ia dar certo, preciso de um grupo de pessoas para decidirmos sobre o nosso país[...] então, estudantes de letras já estão aqui muitos e se pensarmos num projeto desde agora para depois levar para mudar alguma coisa no ensino básico e depois ir subindo e ver pessoas que têm a mesma ideia para tentar mudar um pouquinho de cada na nossa educação, isso vai ajudar muito. **(Sirem, Estudante de Letras, Ceará, 2016)**

Tem ainda o Fábio que pensa em fazer engenharia, pois ele tem um objetivo que é fazer um projeto da sua própria empresa que seria uma empresa elétrica onde ele vai tentar ajudar algumas comunidades carentes e mais distantes do interior que não têm acesso à energia.

Enquanto que outros estudantes como Carla, Lívio, Nico, Isamara, Alberto que pensam em seguir para o mestrado e o doutorado. A maioria pensa em seguir numa outra faculdade e num outro estado a exemplo da estudante Isamara que, embora tendo o sonho de quando terminar dar uma contribuição para o país, não quer voltar simplesmente com a licenciatura e conta com a possibilidade de sair e ir para uma outra cidade onde ela não seja vista com um olhar diferente e onde ela possa se sentir à vontade. E a Isamara já diferentemente dos motivos da Isamara, ela pensa em fazer mestrado na França onde ela já sonhava em estudar e seguir com o doutorado e pós-doutorado. O que me chamou atenção na fala dela foi ela mencionar que o um comentário que a mãe sempre falava:

[...] mas não é proibido sonhar e fazer planos, como eu falei no início eu tou com uma vontade enorme de me mestrar na França, mas se isso não for eu vou me mestrar aqui ou aonde eu conseguir. Não tou pensando em parar no mestrado (risos) tou pensando parar em pós-doutorado (risos). Eu sei que a minha mãe sempre me falava “cuidado para um dia você ir pra o médico e ele dizer que você está no início da menopausa” (risos) mas isso é brincadeira mesmo porque estudam demais acabam a não ter filhos, não ter casa, não ter marido e não ter nada (risos) **(Isamara, Estudante de BHU, Ceará, 2016)**

Percebi que a Isamara não liga para esses comentários, pois ela está com convicção do quer e ela sabe o que quer já estava predefinido. Dá para perceber isso na fala dela, onde indica sua percepção sobre o que considerou ser um preconceito em relação às mulheres, mas ainda assim ela ousa sonhar e fazer projetos:

É o preconceito, mas eu tou pensando em fazer sociologia de desenvolvimento na minha graduação e mestrado, agora quanto ao meu doutorado e pós eu pretendo tratar da sociologia da educação [...] e pretendo dar uma contribuição enorme para o meu país no que diz respeito a educação que é muito precário como eu tinha dito primeiro e, tenho um sonho enorme de trabalhar no UNESCO e dar uma contribuição principalmente para países de CPLP porque tou fazendo o meu tcc e tou vendo que não é só na Guiné que a educação **(Isamara, Estudante de BHU, Ceará, 2016)**.

Refletindo sobre estas questões, me dei conta que ela é uma menina com personalidade forte que não se abalou com esse ditado, mas quantas outras meninas que esse tipo de ditado de que mulher que estuda muito acaba não tendo nem marido, nem filhos e nem casa já impôs medo e limitações? Obviamente que muitas já se sentiram intimidadas por isso, e muitas já interiorizaram esse ditado achando que estudar muito acaba espantando maridos. Creio que esses tipos de ditados devem acabar e dar liberdade para que meninas como a Isamara que alimentam esse sonho lindo de seguir em frente com os estudos possam seguir trilhando os seus sonhos. Ao contrário da mãe da Isamara que não é culpada por reproduzir esse ditado, a minha mãe sempre me incentivou a seguir com os estudos e construir uma carreira profissional e acadêmica e a conseguir a minha independência financeira. Ela me incentivava pela própria experiência de vida dela. Uma senhora que parou o seu trabalho como cozinheira de hotel para cuidar das filhas, que passou dificuldades após o marido falecer embora houvesse pensão para as crianças dada pela instituição onde trabalhou o marido. Teve que voltar a uma sala para ter um diploma e para depois se empregar.

Então são as barreiras impostas por meio de ditados e muito mais com que muitas meninas guineenses se deparam muitas das vezes.

Eu creio que a educação, a conscientização e políticas públicas podem ajudar no incentivo de mais meninas para seguirem com os seus sonhos de estudo. Educação essa que precisa ser melhorada, pois ela é muito precária e reflete as nossas dificuldades quer linguísticas e quer no processo de aprendizagem aqui conseqüentemente. Utilizo a palavra nossas porque sou um fruto dessa educação precária, sou mulher e faço parte dessa comunidade guineense que desafia as dificuldades, que tenta se superar e se supera a cada dia.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para finalizar, começo respondendo algumas das questões que me nortearam no início dessa monografia. Eu não consegui me distanciar quando refiro aos estudantes guineenses com um “eles” distante, pois o “nós” estudantes guineenses esteve muito presente porque eu também vivenciei certas experiências comuns embora possam ser encaradas de formas e intensidades diferentes. Como eu já disse, nós somos os frutos de um sistema precário consequente dos antigos processos educacionais implantados desde o período colonial, pós-colonial e, acrescentam-se as constantes instabilidades políticas e as dificuldades económicas que o país vem enfrentando. Sendo assim, os programas de acordos educacionais assinados em parceria com o Brasil, a PEC-G, a PEC-PG e recentemente a UNILAB, resultados da Política Externa Brasileira vêm contribuindo muito no acesso ao ensino superior para os estudantes guineenses. Principalmente o papel da Universidade da Integração da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) fruto da política externa brasileira do governo de Lula no âmbito da Cooperação Sul-Sul. Embora a instituição tenha por objetivo integrar a formação de recursos humanos que auxiliariam na integração do Brasil com os países lusófonos parceiros; fazer articulação da mobilidade acadêmica entre os estudantes, aumentando e fortalecendo a evolução do conhecimento e da cultura; a inserção de práticas docentes e acadêmicas a uma perspectiva prática da realidade de uma forma harmoniosa com os saberes formais, informais, científicos e tradicionais; e a adoção de fundamentos que possibilitem uma estrutura acadêmica democrática e integradora das diversas áreas de conhecimento, isso está sendo as maiores dificuldades da UNILAB. A universidade tem um contingente muito expressivo de estudantes africanos, com uma supremacia dos estudantes da Guiné-Bissau, mas ainda assim não cumpre com a proposta de 50% de estudantes africanos e 50% de estudantes brasileiros mencionada nas suas diretrizes. E ainda, ela apresenta uma enorme dificuldade quanto à questão da mobilidade acadêmica e da dupla titulação para os estudantes africanos.

E para além disso, um fator muito importante que se insere mesmo no nome da instituição que é a questão da integração que pela fala de uma boa parte dos estudantes, principalmente os de Ceará, não está existindo, embora isso não queira dizer que não esteja havendo passos a serem dados para que haja esse processo de integração. E ainda tem relatos desses mesmos de preconceito praticado por alguns professores (lembrando-se das poucas exceções) da instituição que não adotaram práticas democráticas e integradoras ao exercer a sua docência acabando por prejudicar alunos estrangeiros no seu processo de aprendizagem

consequentemente. Lembrando que os relatos de preconceito em relação a alguns docentes foram feitos somente pelos alunos de lá, ao contrário dos estudantes do campus da Bahia que relataram positivamente e com pouquíssimas exceções referentes à prática de docência dos seus professores e suas professoras. Tem-se também o problema do acesso dos estudantes estrangeiros, pois o processo seletivo embora atualmente adotasse medidas para as questões de gênero, ainda existe uma centralização deste na capital prejudicando assim o acesso de outros estudantes. Ainda não existe uma regionalização e interiorização do processo seletivo de estudantes estrangeiros.

A UNILAB ainda tem muitos desafios e propostas a cumprir. Os estudantes guineenses, assim como todos os estrangeiros são afetados por isso. Os estudantes entrevistados relatam um cotidiano marcado por preconceitos, assédios (pela fala das meninas) e dificuldades no contexto universitário e da cidade na qual residem. Dificuldades, principalmente linguísticas, que prejudicam o seu processo de aprendizagem já abalado com o sistema de ensino do país de origem. E existe uma conscientização dos alunos quanto a isso em que muitos têm perspectivas e sonhos de voltar para o país e ajudar tanto na área educacional assim como em outras áreas para o desenvolvimento do país. Mas também essas perspectivas têm vários fatores de condicionamento como a instabilidade política, a obtenção do diploma de mestrados e mais pela frente para uma boa inserção no mercado de trabalho visto que esses diplomas superiores são “pesos” adicionais e, a questão da obtenção de apoios entre os mesmos estudantes para que se possam fazer mudanças visto que sozinhos não vão conseguir seguir com os projetos planejados para ajudar nas melhorias para o país.

Com todas essas dificuldades, os estudantes também apontam melhorias como: o desenvolvimento duma capacidade mais crítica de ler a enxergar a realidade que os rodeia; o amadurecimento acadêmico e de sua consciência política; a valorização dele enquanto sujeito pensante; a convivência com outras culturas diferentes e nacionalidades, a capacidade de adaptação e convivência em outros contextos.

A UNILAB embora ainda tendo muitos desafios e propostas para cumprir, está servindo para os estudantes guineenses como uma via mais democrática e justa para se tiver o acesso ao ensino superior na Guiné e por isso a grande demanda dos estudantes nos seus processos seletivos que também é motivada pelos que já estão estudando na instituição; estes sim são os verdadeiros difusores da UNILAB.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Mario de. **A geração de Amílcar**. Bissau: Instituto Amizade, 1973.
- BARROS, Deolindo de; NOGUEIRA, Silvia Garcia. Cooperação Educacional Internacional Brasil/África: Do Programa Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G) à Universidade da Integração Internacional da lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). **Revista de Estudos Internacionais (REI)**, v. 6, n. 2, 2015. Disponível em :
<<http://www.revistadeestudosinternacionais.com/uepb/index.php/rei/article/viewFile/186/pdf>>. Acesso em: 20 Out. 2016.
- BETTS, Raymond F.& ASIWAJU, A. A dominação europeia: métodos e instituições. In: BOAHEN, A. A. (ED) **África sob dominação colonial, 1880-1935** / editado por Albert Adu Boahen. – 2.ed. rev. – Brasília: UNESCO, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Fundação Capes. Disponível em:<<http://www.capes.gov.br/cooperacao-internacional/multinacional/pec-pg>>. Acesso em: 13 jul. 2016.
- CÁ, Ocuni Lourenço. **A educação durante a colonização portuguesa na Guiné-Bissau (1471-1973)**. Disponível em:<<https://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/etd/article/view/1853/1694>>. Acesso em: 17 Nov. 2015.
- 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)**. 2013. Dissertação (Doutorado em Ciências Sociais) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.
- CERVO, Amado Luiz. A política exterior: de Cardoso a Lula. **Revista Brasileira de Política Internacional**, Brasília, v. 46, n. 1, p. 5-11, 2003. Disponível em:
<<http://www.scielo.br/pdf/rbpi/v46n1/a01v46n1.pdf>>. Acesso em: 17 nov. 2015.
- DJALÓ, Mamadú. **A Interferência do Banco Mundial na Guiné-Bissau: A Dimensão da Educação Básica-1980-2005**. 2009. Dissertação (Mestrado em Sociologia Política) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis 2009. Disponível em:
<<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/92590/266080.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 05 Maio 2016.
- DJALÓ, Mamadú. **Relações Sul-Sul: A Cooperação Brasil–Guiné-Bissau na Educação e de redução da pobreza**, 2013 Disponível:< http://s3.amazonaws.com/inee-assets/resources/Resens_Guin%C3%A9_Bissau_portugais-FINAL.pdf>. Acesso em: 06 jan. 2016.
- FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau: registro de uma experiência em processo**. 3ª ed.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**, 17ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987. Disponível em:
<http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo_freire_pedagogia_do_oprimido.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2016.

GOMES, Janaína Damaceno. **Elas são pretas**: cotidiano e sociabilidade de estudantes negras da UNICAMP. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2008.

GOMES, Patrícia Godinho. A Mulher guineense como sujeito e objecto do debate histórico contemporâneo. Excertos da história de vida de Teodora Inácia Gomes. CODESRIA, 2015. Disponível em: < <https://livrozilla.com/download/907553> >. Acesso em: 14 ago. 2016.

GOOGLE IMAGENS. Disponível em: < <https://www.google.com.br/imghp?hl=pt-PT> >. Acesso em: 13 jul. 2016.

GORDON, Raymond G., Jr. (ed.), 2005. *Ethnologue: languages of the world*, Fifteenth edition. Dallas, Tex.: SIL International. Disponível em: <http://www.ethnologue.com/> >. Acesso em: 12 jul. 2016.

GUEYE, M'Baye. Iniciativas e resistências africanas na África ocidental, 1880-1914. In: BOAHEN, A. A. (ED) **África sob dominação colonial, 1880-1935** / editado por Albert Adu Boahen. – 2.ed. rev. – Brasília: UNESCO, 2010.

HAMPATÉ BÂ, Amadou. A educação tradicional na África. In: Revista THOT n. 64, 1997.

LESSA, Antônio Carlos Moraes; PENNA FILHO, Pio. O Itamaraty e a África: as origens da política africana do Brasil. **Estudos históricos**, Rio de Janeiro, n. 29 janeiro-junho de 2007, p. 57-81. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/viewFile/2561/1520> >. Acesso em: 20 out. 2016.

M'BOKOLO, Elíkiá. África negra, história e civilizações: até o século XVIII. Tomo I, "Até ao século XVIII, Lisboa: Vulgata, 2003, tomo II, Do século XIX aos nossos dias, Lisboa: Colibri, 2007; edição brasileira: São Paulo: Casa das Áfricas; Salvador: Edufba, 2009. MANUAL DO PROGRAMA ESTUDANTE-CONVÊNIO DE GRADUAÇÃO PEC-G. Brasília, 2013. Disponível em: <http://www.dce.mre.gov.br/PEC/G/docs/Manual_do_Estudante-Convenio_PT.pdf >. Acesso em: 20 out. 2016.

MANUAL DO PROGRAMA ESTUDANTE-CONVÊNIO DE PÓS-GRADUAÇÃO PEC-PG. Brasília, 2016. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/07102016-Manual-CAPES-PEC-PG.pdf> >. Acesso em: 20 out. 2016.

MANUAL DO PROGRAMA ESTUDANTE-CONVÊNIO DE PÓS-GRADUAÇÃO PEC-PG. Brasília, 2008. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Manual_PEC-PG.pdf >. Acesso em: 20 out. 2016.

MANZINI, E. J. Entrevista Semi-estruturada: Análise de objetivos e de roteiros. In: Seminário Internacional sobre Pesquisa e estudos qualitativos, 2, 2004, Bauru. A pesquisa qualitativa em debate. Anais. Bauru: USC, 2004. CD-ROOM. ISBN: 85-98623-01-6. 10p. Disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/Instituicao/Docentes/EduardoManzini/Manzini_2004_e >

ntrevista_semi-estruturada.pdf >. Acesso em: 14 agos. 2016.

MIGON, Eduardo Xavier Ferreira. Brasil & África: parceria para o desenvolvimento. Lisboa: Instituto de Estudos Superiores Militares, 2011. In: Col. Meira Mattos, Rio de Janeiro, v. 7, n. 28, p. 35-46, Jan. /Abr. 2013. Disponível em: <file:///C:/Users/Aldine/Downloads/243-770-5-PB.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2016.

NANQUE, Manuel. **Cooperação: política externa do Brasil com a África (1960-2010)**. Redenção, 2016.

Plano Nacional de Ação EPT. Ministério da Educação, 2003.pdf

Programa de Assistência ao Estudante (PAES). Edital 02/2014/PROPÁE, Redenção 2014. Disponível em: <<http://www.unilab.edu.br/wp-content/uploads/2015/03/Edital-02-2014-PAES-sem-os-anexos.pdf>>. Acesso em: 13 out. 2016.

RESEN: Relatório da Situação do Sistema Educativo: margens de manobra para o desenvolvimento do sistema educativo numa perspectiva de universalização do Ensino Básico Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978. Disponível em: <<http://www.forumafrika.com.br/pais%20guine.pdf>>. Acesso em: 12 nov. 2016.

SILVA, António E. Duarte. **Invenção e construção da Guiné-Bissau**. [S.l.]: Almedina, 2010.

SOUZA, Cristiane Santos. Trajetória de migrantes e seus descendentes: transformações urbanas, memória e inserção na metrópole baiana. 2013. Dissertação (Doutorado em Antropologia Social) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP. 2013.

Superior no Período de 1990–2011. 2014. Dissertação (Doutorado em Sociologia Política) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2014. Disponível em:<<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/123195/325649.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 05 Maio 2016.

TAVARES, Fernando Pina. Os limiares críticos da educação na África Lusófona. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO DE PAÍSES E COMUNIDADES DE LÍNGUA PORTUGUESA, 1., 2009, São Paulo. **Anais...** São Paulo: UNINOVE, 2009.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. **Educação para Todos 2000-2015: Progressos e Desafios**. Relatório de Monitoramento Global de EPT. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002325/232565por.pdf>>. Acesso em: 19 ago. 2016.

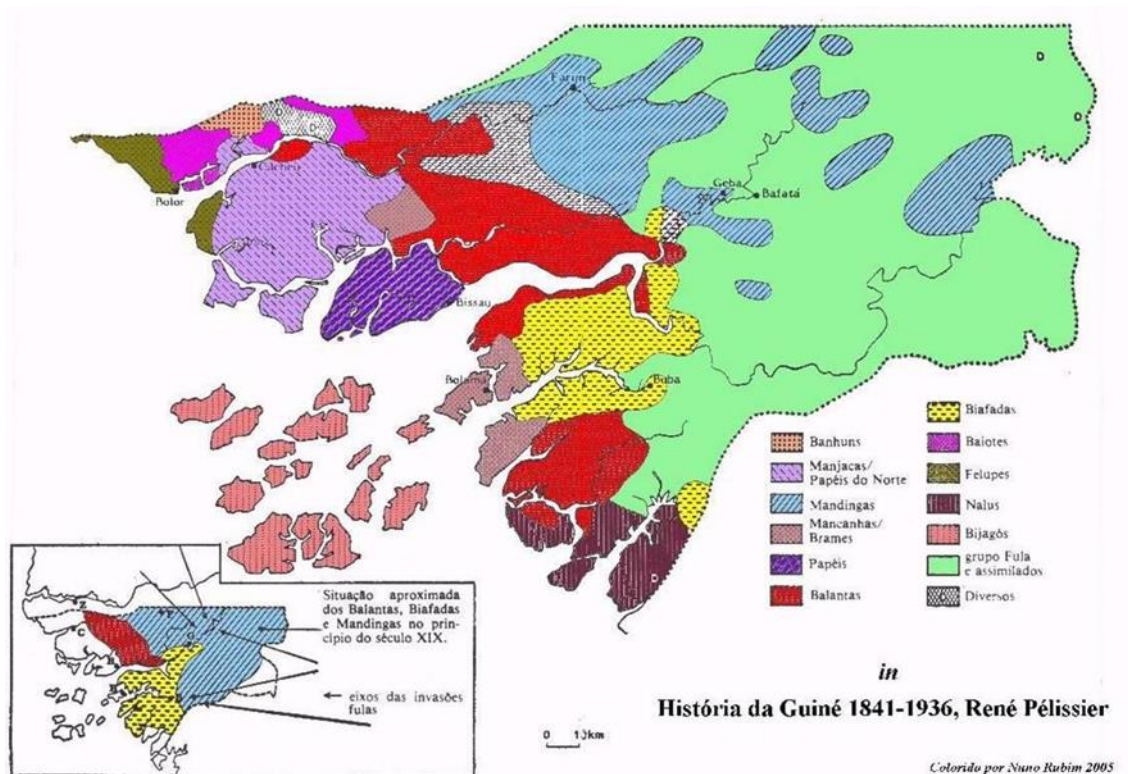
UNIDAS, Organização das Nações. **Guiné-Bissau: Perfil do País EPT**. 2014.

UNILAB. Comissão de implantação. Diretrizes Gerais. Redenção, 2010. Disponível em: <http://pdi.unilab.edu.br/wpcontent/uploads/2013/08/Diretrizes_Gerais_UNILAB.pdf>. Acesso em: 17 out. 2016.

UNILAB: Caminhos e Desafios Acadêmicos da Cooperação Sul-Sul; organizado por Camila Gomes Diógenes e José Reginaldo Aguiar. – Redenção: UNILAB. Disponível em: <<http://www.unilab.edu.br/wp-content/uploads/2013/07/LIVRO-UNILAB-5-ANOS-2.pdf>>. Acesso em: 17 out. 2016.

ANEXOS

ANEXO I- MAPA DA GUINÉ-BISSAU COM DEMARCAÇÃO TERRITORIAL ÉTNICA.



Fonte: Google Imagens.

ANEXO II- PROGRAMA DE EDUCAÇÃO PARA TODOS (EPT)

O programa Educação para Todos é um fruto do Fórum Mundial da Educação realizada em Dakar, Senegal, no mês de Abril em 2000, onde os governos de 164 países aliados, as organizações internacionais, as agências financiadoras, organizações não governamentais (ONGs) e sociedade civil, adotaram um Marco de Ação para lançar os compromissos de Educação para Todos (EPT).

O Marco de Dakar compreendeu seis objetivos e suas metas a serem alcançadas até no ano passado (2015) e o Marco também propôs três tipos de intervenções globais para apoiar os países parceiros e delineou 12 estratégias com as quais as partes participantes deveriam contribuir. (Relatório de Monitoramento Global de EPT. UNESCO, 2015)

São esses os seis objetivos delineados e suas seguintes metas:

1º Educação e cuidados na primeira infância: Expandir e melhorar a educação e cuidados na primeira infância, principalmente para as crianças mais vulneráveis e em situação

desfavorável;

2º Educação primária universal: Garantir até 2015 que todas as crianças, principalmente meninas, crianças em circunstâncias difíceis e as pertencentes a minorias étnicas, tenham acesso a uma educação primária completa, gratuita, obrigatória e de boa qualidade;

3º Habilidades para jovens e adultos: Garantir que as necessidades de aprendizagem de todos os jovens e adultos sejam alcançadas por meio do acesso equitativo a uma aprendizagem adequada e a programas de habilidades para a vida;

4º Alfabetização de adultos: Alcançar até 2015 um aumento de 50% no nível de alfabetização de adultos, principalmente entre mulheres, e o acesso igualitário à educação básica e continuada para todos os adultos;

5º Paridade e igualdade de gênero: Eliminar as disparidades de gênero na educação primária e secundária até 2005 e alcançar a igualdade de gênero na educação até 2015, com foco em garantir o acesso completo e equitativo de meninas a uma educação básica de boa qualidade;

6º Qualidade da educação: Melhorar todos os aspectos da qualidade da educação e garantir excelência para que resultados de aprendizagem mensuráveis e reconhecidos sejam alcançados por todos, principalmente em alfabetização, conhecimentos básicos em matemática e habilidades essenciais para a vida;

Os três tipos de intervenções globais propostos pelo Marco de Ação de Dakar para apoiar os parceiros são estes:

- Mecanismos de coordenação, alguns que já existiam e outros que foram esboçados pela primeira vez no Marco de Dakar e posteriormente modificados;
- Campanhas dedicadas a aspectos pontuais de EPT, como alfabetização de adultos, ou a desafios específicos, como conflitos;
- Iniciativas, algumas já especificadas no Marco de Dakar e outras criadas depois, seguindo os parâmetros desse documento;

Aguardava-se que fossem implantadas com sucesso, essas intervenções culminariam em cinco resultados de médio prazo que ajudariam a acelerar a conquista dos objetivos de EPT.

As intervenções mencionadas acima deveriam:

- Reafirmar e manter o comprometimento político com a EPT;
- Auxiliar o uso e a comunicação de diversos tipos de conhecimento, dados e expertise;

- Influenciar e fortalecer políticas e práticas nacionais para a EPT;
- Mobilizar eficientemente recursos financeiros para a EPT
- Estabelecer monitoramento independente e reportar o progresso rumo aos objetivos de EPT;

O Marco de Ação de Dakar ainda propôs 12 estratégias para atingir esses resultados que são:

1ª Estratégia: Investimento significativo na educação básica;

Os países de baixa e média baixa renda fizeram o esforço de dobrar a ajuda à educação. Tiveram que destinar uma maior percentagem do PIB à educação desde 1999, mas não houve muitos indícios de que de que as intervenções de EPT em âmbito global, tais como a Iniciativa de Aceleração de EPT, posteriormente renomeada Parceria Global para a Educação (GPE2) – tenham resultado em níveis mais elevados de investimento nacional na educação pública ou de ajuda à educação.

2ª Estratégia: Políticas de EPT dentro de quadros setoriais bem integrados relacionados à eliminação da pobreza

Foi especificado pelo Marco de Dakar que os planos nacionais de EPT deveriam ser a principal ferramenta para transformar o compromisso em ação. No entanto, planos que parecem bons na teoria podem ter relação limitada com a realidade dos processos políticos e do sistema educacional dos países.

3ª Estratégia: Engajamento da sociedade civil em estratégias para o desenvolvimento educacional

Uma característica importante no setor educacional desde 2000 foi o aumento da participação da sociedade civil, embora muitas das vezes obtiveram apenas sucesso limitado na criação de fortes coalizões nacionais de educação que fossem capazes de promover mudança significativa.

4ª Estratégia: Responsabilização na governança e na administração

Foram consideradas estratégias-chaves para melhor a governança na educação a participação e a descentralização locais. Geralmente promover a participação local e tornar as escolas sensíveis às necessidades dos alunos, dos pais e das comunidades continua a ser um desafio, principalmente para as famílias pobres e com tempo limitado para esse envolvimento. Percebeu-se que nos países mais pobres com capacidade fraca de ação, a descentralização e a autonomia das escolas tiveram um efeito prejudicial ou não tiveram nenhum efeito sobre o desempenho dos alunos e dos sistemas educacionais.

5ª Estratégia: Satisfação das necessidades dos sistemas educacionais afetados por conflito e instabilidade

Os desafios de ofertar educação em emergências receberam muito mais atenção desde o 2000 de uma forma mais geral. E a defesa e a promoção dos direitos humanos auxiliaram a manter na agenda a questão da educação em situações de conflito e de emergência, graças ao esforço de parceiros que honraram compromissos importantes assumidos em Dakar.

6ª Estratégia: Estratégias integradas para a equidade de gênero

A iniciativa da ONU para Educação de Meninas (UNGEI) é o mecanismo global associado à equidade de gênero que teve mais visibilidade. A UNGEI se posicionou como um ator muito importantíssimo por meio de parcerias nacionais. De uma forma geral, os parceiros de EPT deram suficiente atenção à equidade de gênero para contribuir com progresso rumo a esse objetivo.

7ª Estratégia: Ações para combater o HIV e a Aids;

Com a epidemia da aids ameaçando as próprias bases dos sistemas educacionais do sul da África e da África Oriental em 2000, as iniciativas da educação responderam ao desafio do HIV com um forte senso de urgência e desenvolveram uma educação completa em sexualidade.

8ª Estratégia: Ambientes escolares seguros, saudáveis, inclusivos e homogeneamente equipados

O marco de Dakar deu ênfase em como a qualidade do ambiente de aprendizagem contribuiu para que sejam alcançados objetivos relacionados à equidade de gênero e à boa qualidade da educação. Mas o fato da estratégia agrupar nela mesmas questões discrepantes, que vão da pedagogia à proteção social e à infraestrutura resultava numa falta de foco.

9ª Estratégia: Profissionalismo, motivação e status dos professores;

Com objetivo de coordenar esforços internacionais para arcar com a falta de professores, foi estabelecida em 2008 uma Força-Tarefa Internacional sobre professores para a EPT. No entanto, uma avaliação mostrou a relevância da Força-Tarefa também de que os objetivos deveriam estar mais relacionados às necessidades dos países. Não houve progresso desde 2000 no monitoramento do status dos professores, e o Comitê Conjunto de Especialistas da OIT-UNESCO para a Aplicação das Recomendações Relativas ao Corpo Docente não foi capaz de grandes mudanças.

10ª Estratégia: Aproveitamento das tecnologias de informação e comunicação;

Embora enfatizada o potencial das tecnologias de informação e comunicação (TIC) para a EPT, essa estratégia foi desafiada pelo lento progresso de desenvolvimento de

infraestruturas em países mais pobres, pela lenta difusão de tecnologia e pela falta de maior coordenação das TIC relacionadas.

11ª Estratégia: Monitoramento sistemático do progresso;

Verificou-se um aumento dos dados disponibilizados por pesquisas domésticas desde 2000, o que possibilitou o monitoramento da desigualdade. Embora os dados em educação pública continuem a ser incompletos, houve uma importante melhora na forma como os doadores reportam os investimentos.

12ª Estratégia: Base em mecanismos já existentes

Este último ponto enfatizou que as atividades deveriam ser baseadas em iniciativas, redes e organizações já existentes nos países parceiros.

APÊNDICE

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Apresentação

1. Em que tipo de instituição de ensino secundário você estudou?
 - a) Qual é o nome da instituição?
 - b) Quanto tempo permaneceu nesta instituição? O nome
 - c) Você gostava do ensino de lá? Por quê?
 - d) Em qual ou quais das disciplinas você tinha mais dificuldades?
2. Como você avalia o sistema educacional guineense?
 - a) E se tivesse possibilidade de mudar o sistema educacional em seu país, o que você alteraria?
3. O que te motivou a estudar fora do país?
 - a) Você tinha o desejo de estudar em algum país em específico?
4. Porque é que você escolheu a UNILAB para fazer um curso superior?
 - a) Como você soube da existência da UNILAB?
5. Que curso você faz e em que trimestre você está?
 - a) Está gostando do curso?
 - b) Esse era o curso que você realmente queria fazer?
6. Quais as maiores dificuldades encontradas por você na cidade na qual você mora no Brasil?
 7. Você teve ou tem alguma dificuldade na UNILAB?
 8. Em termos de didática do ensino, como é que você avalia os professores?
9. Em termos de língua, você sentiu alguma dificuldade em compreender ou expressar?
 7. Desde a sua entrada até o momento atual, quais são as avaliações que você faria da experiência de estudar na UNILAB?
 8. Ao terminar o seu curso, quais são as suas perspectivas de futuro?