

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



# Unilab 10 anos:

Experiências, Desafios e Perspectivas de uma  
Universidade Internacional com a África e Timor-Leste  
no interior da Bahia e do Ceará - Volume I

Artemisa Odila Candé Monteiro | Ivan Costa Lima  
(organizadores)



**UNILAB 10 ANOS: EXPERIÊNCIA, DESAFIOS E PERSPECTIVAS DE  
UMA UNIVERSIDADE INTERNACIONAL COM A ÁFRICA E TIMOR-  
LESTE NO INTERIOR DA BAHIA E CEARÁ – VOLUME 1**

© 2021 Copyright by Artemisa Odila Candé Monteiro; Ivan Costa Lima (Orgs)

Impresso no Brasil / Printed in Brazil

**TODOS OS DIREITOS RESERVADOS**

### Conselho Editorial

DRA. AIALA VIEIRA AMORIM   UNILAB	DR. JOSÉ GERARDO VASCONCELOS   UFC
DR. ALUÍSIO MARQUES DA FONSECA   UNILAB	DRA. JOSEFA JACKLINE RABELO   UFC
DRA. ANA MARIA IORIO DIAS   UFC	DR. JUAN CARLOS ALVARADO ALCÓCER   UNILAB
DRA. ANA PAULA STHEL CAIADO   UNILAB	DRA. LIA MACHADO FIUZA FIALHO   UECE
DRA. ANTONIA IEDA DE SOUZA PRADO   UNINASSAU	DRA. LÍDIA AZEVEDO DE MENEZES   UVA
DR. ANTÔNIO ROBERTO XAVIER   UNILAB	DRA. LÍVIA PAULIA DIAS RIBEIRO   UNILAB
DR. CARLOS MENDES TAVARES   UNILAB	DR. LUÍS MIGUEL DIAS CAETANO   UNILAB
DR. CHARLITON JOSÉ DOS SANTOS MACHADO   UFPB DR.	DR. LUIS TÁVORA FURTADO RIBEIRO   UFC
EDUARDO FERREIRA CHAGAS   UFC	DRA. MÁRCIA BARBOSA DE SOUSA   UNILAB
DR. ELCIMAR SIMÃO MARTINS   UNILAB	DRA. MARIA DO ROSÁRIO DE FÁTIMA PORTELA CYSNE   UNILAB
DRA. ELISÂNGELA ANDRÉ DA SILVA COSTA   UNILAB	DR. MICHEL LOPES GRANJEIRO   UNILAB DR. OSVALDO DOS SANTOS BARROS   UFPA
DR. ENÉAS DE ARAÚJO ARRAIS NETO   UFC	DRA. REGILANY PAULO COLARES   UNILAB
DR. FRANCISCO ARI DE ANDRADE   UFC	DRA. ROSALINA SEMEDO DE ANDRADE TAVARES   UNILAB
DR. GERARDO JOSÉ PADILLA VÍQUEZ   UCR	DRA. SAMIA NAGIB MALUF   UNILAB
DRA. HELENA DE LIMA MARINHO RODRIGUES ARAÚJO   UFC	DRA. SINARA MOTA NEVES DE ALMEIDA   UNILAB
DR. JAVIER BONATTI   UCR	DRA. VANESSA LÚCIA RODRIGUES NOGUEIRA   UNILAB
DR. JOSÉ BERTO NETO   UNILAB	

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Bibliotecária: *Regina Célia Paiva da Silva* – CRB 1051

---

Unilab 10 anos: Experiência, desafios e perspectivas de uma Universidade Internacional com a África e Timor-Leste no interior da Bahia e Ceará – v.1 [recurso eletrônico] / Artemisa Odila Candé Monteiro; Ivan Costa Lima (orgs). – Fortaleza: Imprece, 2021.

351p.: il. 14 cm x 21 cm.

E-book

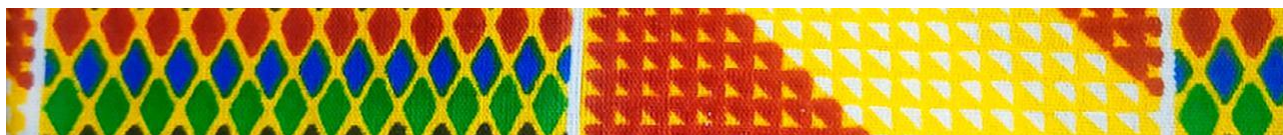
Incluem: gráficos, tabelas, imagens, fotos.

ISBN: 978-65-87212-49-4

1. Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira - História. 2. Ensino Superior- Ceará. 3. Ensino Superior - Bahia. 4. Ensino Superior – África. 5. Ensino Superior Timor-Leste. I. Título.

CDD. 378.8131

---



## SUMÁRIO

EXPEDIENTE.....	7
APRESENTAÇÃO.....	8
PREFÁCIO.....	10
UNILAB 10 ANOS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO DE UMA UNI- VERSIDADE INTERNACIONAL COM A ÁFRICA NO INTERIOR DO CEARÁ.....	12
Abel Calombo Quijila Adilson Vitor Oliveira Elizandro Fernandinho Có Heuler Costa Cabral Paulo Anós Té Tedse Silva Soares da Gama Artemisa Odila Candé Monteiro	
UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA INTEGRAÇÃO SOCIAL E INTERNACIONALIZAÇÃO DO ENSINO SUPEIOR34	
Alcides de Amaral Catarina de Melo Guirino Nhatave	
VIVÊNCIA DO GRUPO DE MEDITAÇÃO: PRÁTICA INTEGRATIVA COMO ESTRATÉGIA DE CUIDADO A ESTUDANTES DE UMA UNIVERSIDADE LUSÓFONA.....	45
Alexsandro Batista de Alencar Carolina Maria de Lima Carvalho Wanderson Souza Marques Diego da Silva Ferreira Francisco Glauber Peixoto Ferreira	
CPLP: ANGOLA NAS RELAÇÕES EXTERIORES.....	56
Alfredo Gaspar Hernani	
VIDAS QUE PERPASSAM A PRODUÇÃO DA CIÊNCIA: UNILABIANOS(AS) DE SUL A SUL .....	70
Ana Paula Rabelo Cadu Bezerra Elisângela André da Silva Costa	
SEMEANDO A TERRA E COLHENDO BAOBÁS: SEIS ANOS DO CENTRO INTEGRADO DE ATENÇÃO AO DESENVOLVIMENTO.....	84
Ana Paula Sthel Caiado Daniela Queiroz Zuliani Jeannette Filomeno Pouchain Ramos/Larissa Oliveira e Gabarra/Rosângela Ribeiro da Silva	

<b>DESCOLONIZAÇÃO DOS CURRÍCULOS: BREVE DISCUSSÃO TEÓRICA A PARTIR DE UMA COMPONENTE CURRICULAR DA UNILAB</b> .....	100
Antônia Cristiane Lima Silva Maria de Jesus Monteiro de Oliveira Evaldo Ribeiro de Oliveira	
<b>UNILAB E A DESCONSTRUÇÃO DA INFERIORIZAÇÃO DA ÁFRICA</b> .....	110
Antonio Domingos Candiengue Jose Manuel Musunda da Silva	
<b>AMOTIVAÇÃO DO AMBIENTE ACADÊMICO: UMA PARTICULARIDADE AOS ESTUDANTES DA UNILAB</b> .....	120
Antônio Kalenda Dilukila	
<b>A UNILAB E AS POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS PARA A PROMOÇÃO DA IGUALDADE ÉTNICO-RACIAL</b> .....	129
Arilson dos Santos Gomes	
<b>CABAZ GARANDI – RITMO E DANÇAS TRADICIONAIS DA GUINÉ-BISSAU: EXTENSÃO NO CAMPUS DOS MALÊS DA UNILAB EM SÃO FRANCISCO DO CONDE/BA</b> .....	150
Binto Traule Carlos Maroto Guerola Ró Gilberto Gome Cá	
<b>AS RELAÇÕES DA SOCIOEDUCAÇÃO COM O DESENVOLVIMENTO ESCOLAR: FUNDAMENTOS DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA EM TERRITÓRIOS PERIFÉRICOS</b> .....	175
Camila da Conceição Isadora Enéas Maia Francisca Raquel de Oliveira Temoteo James Ferreira Moura Junior	
<b>O SER E O ESTAR NA UNILAB: O OLHAR DAS/OS ESTUDANTES AFRICANAS/OS SOBRE A INTEGRAÇÃO</b> .....	186
Carla Craice da Silva Cristiane Santo Souza Aldine Valente Bathillon	
<b>A OCORRÊNCIA DO -R RETROFLEXO NA FALA DE ESTUDANTES SANTOMENSES DA UNILAB</b> .....	201
Cláudia Ramos Carioca Marlene Arminda Quaresma José	
<b>MAPEAMENTO DE ÁREAS MAIS VULNERÁVEIS À COVID-19 EM PEQUENAS CIDADES: O CASO DE REDENÇÃO, CEARÁ</b> .....	211
Eduardo Gomes Machado Regina Balbino da Silva Jorge Luiz Oliveira Lima Nathalia Alves de Oliveira Valdelia Carlos Chagas de Freitas Vladimir Bucal	

<b>OS CAMINHOS DA EXTENSÃO EM UMA UNIVERSIDADE INTERNACIONALIZADA NO NORDESTE BRASILEIRO: O CASO DO DIÁLOGOS URBANOS NA UNILAB .....</b>	<b>224</b>
Eduardo Gomes Machado Ricardo Cesar Carvalho Nascimento Anne-Sophie Marie Frédérique Gosselin Maria Valdelia Carlos Chagas de Freitas Stefania Maria Francolino da Silva Regina Balbino da Silva Adriano Paulino de Almeida	
<b>ENSINO DE HISTÓRIA, PERSPECTIVAS AFROCENTRADAS E EXTENSÃO: RELATO DE UMA EXPERI- ÊNCA NA UNILAB.....</b>	<b>237</b>
Fábio Eduardo Cressoni	
<b>O COMPROMISSO ÉTICO-POLÍTICO DO ENSINO DE PSICOLOGIA NA UNILAB .....</b>	<b>248</b>
Fátima Maria Araújo Bertini	
<b>A PRESENÇA DA UNILAB NO MACIÇO DE BATURITÉ, CEARÁ: OS DESAFIOS DA COOPERAÇÃO INTER- NACIONAL NO CAMPO EDUCACIONAL ENTRE BRASIL E OS PAÍSES LUSÓFONOS .....</b>	<b>257</b>
Francisco Antonio de Sousa Rodrigues Antônio Roberto Xavier Francisco Lindomar de Lima Silva Francisco Nay Kel Freire dos Santos Marcondes Gomes da Silva	
<b>AS DONAS DA TERRA E A UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO .....</b>	<b>269</b>
Francisco Kaio Dias de Sena Iara Kelly Rosário Nogueira	
<b>SEGURANÇA PÚBLICA E DIREITOS HUMANOS NO MACIÇO DE BATURITÉ: UMA AGENDA DE PES- QUISA E MOBILIZAÇÃO A PARTIR DA UNILAB .....</b>	<b>279</b>
Francisco Thiago Rocha Vasconcelos; Julimar Trajano Lopes; Antônio Micael Pontes da Silva Maria Cleovania de Souza Silveira Victor Hugo Lima de Almeida	
<b>ALGUMAS NOTAS DE APRESENTAÇÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGI- CO DO CURSO DE LICENCIATURA EM FILOSOFIA DA UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIO- NAL DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA.....</b>	<b>293</b>
Francisco Victor Macedo Pereira	
<b>INTEGRAÇÃO NA UNILAB: MITO OU REALIDADE? .....</b>	<b>311</b>
Heuler Costa Cabral Jamiro Paulo Sanca Jeraldino Antônio Sambé	

UM OLHAR REFLEXIVO DA COMPONENTE CURRICULAR “FILOSOFIA DA ANCESTRALIDADE E EDUCAÇÃO” NOS DEZ ANOS DA UNILAB..... 322

Ivan Costa Lima

A PERCEPÇÃO DE DISCENTES DA UNILAB-MALÊS SOBRE A ADOÇÃO DO GUINEENSE NA ESCOLARIZAÇÃO FORMAL NA GUINÉ-BISSAU..... 336

Ivo Aloide Ié

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**  
**UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA**

**REITORIA:**

**Roque do Nascimento Albuquerque**

Reitor

**Claudia Ramos Carioca**

Vice-Reitora

**Joaquim Torres Filho**

Chefe de Gabinete

**PRÓ-REITORIAS**

**Antônio Célio Ferreira dos Santos**

Pró-Reitor de Planejamento

**Artemisa Odila Candé Monteiro**

Pró-Reitora de Relações Institucionais

**Fátima Maria Araújo Bertini**

Pró-Reitora de Extensão, Arte e Cultura

**Geranilde Costa e Silva**

Pró-Reitora de Graduação

**Larissa Deadame de Figueiredo Nicolete**

Pró-Reitora de Políticas Afirmativas e  
Estudantis

**José Olavo da Silva Garantizado Junior**

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação

**Rosalina Semedo de Andrade Tavares**

Pró-Reitora de Administração

**UNIDADES ACADÊMICAS**

**Antônio Manoel Ribeiro de Almeida**

Diretor do Instituto de Educação a Distância

**Carlos Henrique Lopes Pinheiro**

Diretor do Instituto de Humanidades

**George Leite Mamede**

Diretor do Instituto de Engenharias e  
Desenvolvimento Sustentável

**Jobert Fernando Sobczak**

Diretor do Instituto de Ciências Exatas e da  
Natureza

**Léia Cruz de Menezes Rodrigues**

Diretora do Instituto de Linguagens e Literaturas

**Lucas Nunes da Luz**

Diretor do Instituto de Desenvolvimento Rural

**Pedro Acosta Leyva**

Diretor do Instituto de Humanidades e Letras – BA

**Rosalina Semedo de Andrade Tavares**

Diretora do Instituto de Ciências Sociais Aplicadas

**Thiago Moura de Araújo**

Diretor do Instituto de Ciências da Saúde

**UNIDADES ADMINISTRATIVAS**

**George Gondim Gomes**

Corregedor

**Antonio Adriano Semião Nascimento**

Superintendente de Gestão de Pessoas

**Gleydson Rodrigues Santos**

Diretor do Sistema de Bibliotecas

**Maira Cristina Amorin**

Auditora Chefe

**Monica Saraiva Almeida**

Ouvidor

**Giancarlo Cardoso Vecchia**

Diretor de Tecnologia da Informação

**Emmanuel Nogueira Ribeiro**

Coordenador de Comunicação

**Mirian Sumica Carneiro Reis**

Diretora do Campus dos Malês

**Carlos Eduardo Barbosa**

Chefe da Secretaria de Governança,  
Integridade e Transparência.

**PROCURADORIA FEDERAL**

**Alex Barbosa Caldeira**

Procurador-Chefe

**PROJETO GRÁFICO E CAPA**

Kallyl Pinheiro (Secom- Unilab)

**REVISÃO DE TEXTOS**

Cleyson Chagas e equipe (UFPA)

**FOTOGRAFIA**

Suyane Albuquerque Spinosa (Secom-Unilab)

Ana Cláudia Amaral Leão - UFPA

**ESTUDANTES FOTOGRAFADOS**

Felizbela Kuyela Alberto Miranda

Abel Calombo Quijila

Sara Pereira Silva Correia

Peti Mama Gomes

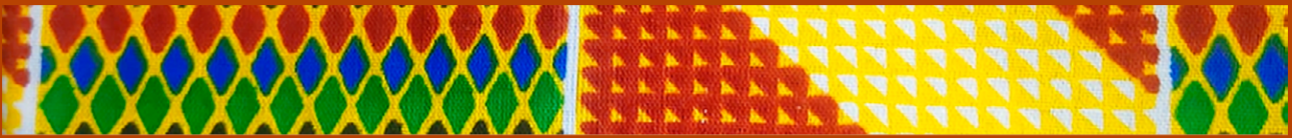
Paulo Anós Té

Laís Santos

Elizandro Fernandinho Có

Braima CaliloSadjo

Elizalute da Costa



## Apresentação

A Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira-UNILAB é um projeto de ensino superior, fundamentada na internacionalização com a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa – CPLP, e, em particular, com os países Africanos de Língua Portuguesa – PALOP's, como também com o Timor Leste. Tem-se como perspectiva o reforço com a cooperação solidária Sul-Sul e que objetiva a integração entre o Brasil e os demais países membros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa – CPLP.

Trata-se de um projeto que coloca ênfase nos países africanos, cuja proposta assenta em uma perspectiva epistemológica decolonial/pós-colonial e contra hegemônica. Nesse diapasão, a UNILAB defende a pluralidade de temáticas e enfoques, por meio da produção de conhecimento costurado em espaços periféricos e por atores também periféricos. Tal conhecimento, produzido no contexto da integração acadêmica entre as instituições da CPLP, está disponível gratuitamente a todos e todas.

A Unilab, com proposta de transformar em políticas públicas de superação das desigualdades ao acesso ao ensino superior, marca uma ruptura no Brasil no modo de pensar o ensino superior público, de qualidade e democrático.

O projeto ousado de uma universidade revolucionária, com caráter internacional e interiorizada, empreende em seus desafios implicados no processo de implantação de suas diretrizes, em um contexto em que a democratização do ensino superior e o acesso à educação de qualidade estão em perigo. É neste contexto que o ano de 2020 nos convoca a refletir a década da Unilab, emergida nos desafios e perspectivas que vislumbram a construção coletiva de uma universidade internacional nestes 10 anos.

Com isso o conjunto de textos que ilustram os volumes desta obra, atravessam diferentes áreas de conhecimentos e temas, que demonstram a vitalidade do projeto assumido pela Unilab ao longo desses anos de sua existência, indicando seu caráter inovador e repleto de exigências que deem conta de apresentar desde as mudanças curriculares ao desafio de problematizar as diferenças regionais e internacionais, seja na Bahia quanto no Ceará.

Assim, o livro oferece aos leitores/as dentro e fora da universidade, diferentes possibilidades de entendimento em torno do papel da formação que cabe as instituições superiores, num patamar de conduzir os diferentes projetos de países requerem mudanças educacionais, sociais e políticas quando se propõe uma nova base norteadora de conhecimentos teóricos, práticos e de possibilidades epistemológicas, que possam preparar os indivíduos para o exercício crítico e reflexivo das diferentes sociedades que fazem parte do âmbito de exercício da Unilab, no Brasil e nos países da integração.

Certamente, como acentua nosso título tem-se o desafio de diante de realidades diferentes, superar conceitos e teorias que, ainda persistem com um olhar que deixa de fora conhecimentos



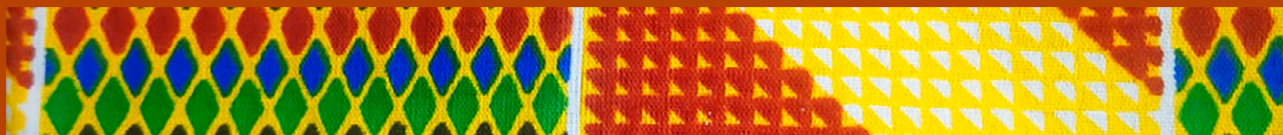
e práticas oriundas da experiência africana e brasileira. Significa, a oportunidade de contribuir na construção de vínculos com tais sociedades como forma de transformar cidades, estados e países, observando as transformações exigidas pelo mundo do trabalho, da cultura e da ciência.

Este livro, com suas experiências, desafios e possibilidades da Unilab estão imbuídos de problematizar os caminhos aqui traçados, no sentido de apontar no exercício entre de professores/as, estudantes, técnicos e gestores entender as origens das desigualdades e das violências que impactam o ato de educar. Assim, desejamos que com esta obra um profundo diálogo com todos e todas que pretendem a partir do estudo, da pesquisa e da extensão contribuir para o avanço da realidade social no Brasil e nos países da integração.

Agradecemos cada um de vocês que atenderam a nosso chamado e compor uma obra, que, certamente, torna-se um universo de reflexão sobre o que exercitamos no ensino superior, diante de uma realidade atravessada por diferentes conjunturas.

Viva a Unilab! Que venham tantos outros anos!

**Artemisa Odila Candé Monteiro**  
**Ivan Costa Lima**  
**(Organizadores)**



## Prefácio

A vida mental sempre se encontra em plena atividade e tentar explicar a natureza do conhecimento, da razão e das crenças sejam estas justificadas ou não sempre se constituirá em um grande desafio. Percebemos que todos os ensaios apresentaram uma análise conceitual, todos possuem sua episteme. A mais visível de todas é percebida a partir da filosofia da linguagem, mesmos aqueles ensaios que não intencionaram fazer algo assim, mas todos talentosamente apresentaram os que seus conceitos realmente são. Uma outra questão presente nos ensaios é o compromisso com a questão das fontes e do alcance do conhecimento transmitidos por esses *festschriften*. Todos eles apresentam os critérios que justificam seus conhecimentos. De fato, é importante para qualquer escritor a liberdade de sustentar suas crenças, seus pressupostos os quais são admissíveis ou mesmo deonticos, naturalmente ligadas à defesa de sua epistemologia ou suas epistemológicas. É verdade que de forma heterogênea, os autores diversos indicam na escrita certos conjuntos de relações que são intrinsecamente valiosos em si mesmos.

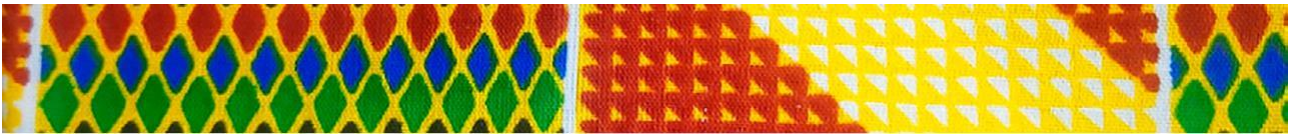
A quantidade de temas não nos furta a unidade de propósito. Firmados em um triple—experiências, desafios e perspectiva, os temas diversificados contribuem como um todo para celebrar a UNILAB em seus 10 anos de existência. Consciente de sua missão como estudantes, educadores e técnicos, os participantes desta obra refletem sobre cada linha o ensino, a pesquisa e a extensão. Há três vetores que perpassam o objetivo da universidade seguindo a alcunha de sua própria identidade: internacionalização, integração e interiorização. Para a realização de uma universidade marcante são os atores como parte primordial para a execução de todos os projetos sonhados nestes 10 anos de celebração. Uma obra desse porte e com dimensão e alcance incomensuráveis chegam para fincar seus pés em todos os continentes a partir de uma epistemologia que há muito tempo estava invisível aos olhos da pesquisa mundial: as epistemologias africanas. Usamos o termo aqui para falar do estudo do conhecimento e da crença justificada ou garantida, algo que geralmente não se encontram nos manuais de educação e mesmo na própria universidade às vezes, por isso, é preciso fazer a integração. Assim, desejamos visibilidade, queremos mais interação e parabenizamos esse grupo de atores que fazem sua contribuição a partir de nossos—eixos do ensino, pesquisa extensão, colocando na prática os nossos—vetores, internacionalização, integração e interiorização. Salve UNILAB 10!

**Prof. Roque N. Albuquerque, Ph.D.**  
**Reitor da UNILAB**

# UNILAB

UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL  
DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA

The logo graphic for UNILAB consists of several horizontal, curved lines that sweep upwards from left to right, resembling a stylized sun or a series of overlapping pages.



## **UNILAB 10 ANOS: DESAFIO E POSSIBILIDADES NO PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO DE UMA UNIVERSIDADE INTERNACIONAL COM A ÁFRICA NO INTERIOR DO CEARÁ**

Abel Calombo Quijila<sup>1</sup>  
Adilson Vitor Oliveira<sup>2</sup>  
Elizandro Fernandinho Cós<sup>3</sup>  
Heuler Costa Cabral<sup>4</sup>  
Paulo Anós Té<sup>5</sup>  
Tedse Silva Soares da Gama<sup>6</sup>  
Artemisa Odila Candé Monteiro<sup>7</sup>

### **Resumo:**

A Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, fundada em 2010, foi pensada como a forma de aproximar o Brasil, os Países Africanos de Língua Portuguesa e Timor-Leste, com o intuito de promover o intercâmbio acadêmico e cultural entre os países integrantes do projeto da UNILAB, a partir de um viés de cooperação Sul-Sul. Todavia, os/as discentes africanos/as relatam como vivenciam o racismo, o preconceito, a discriminação e a xenofobia presentes na UNILAB, nas cidades de Acarape e de Redenção. Perante este requisito, o trabalho averigua o projeto institucional na sua dimensão estrutural, assim como as práticas de sociabilidade interna e externa da universidade, e também tenta compreender quais as condutas que a UNILAB adota para a resolução destes problemas relatados. No meato metodológico, o texto está assente na pesquisa bibliográfica, na pesquisa documental e nas entrevistas semiestruturadas com pró-reitores e com os estudantes brasileiros e internacionais na UNILAB. Portanto, as questões do cunho racial frequentemente constituem uma preocupação dos estudantes internacionais, pois este fenômeno interpela suas vidas cotidianas. Posto isto, percebe-se que o racismo à brasileira [da aceitação e ao mesmo tempo da negação do racismo] é um fator primordial que ainda obsta a integração de forma positiva dos/as estudantes internacionais.

**Palavras-chave:** Estudantes internacionais; Integração; Interiorização; Internacionalização; Racis-

---

<sup>1</sup>Graduado em Humanidades pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira UNILAB, mestrando no Pro-grama Interdisciplinar em Humanidades pela mesma Universidade, membro do Grupo de Pesquisa Brasil-África.

<sup>2</sup>Graduado em Humanidades pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira UNILAB, mestrando no Pro-grama Interdisciplinar em Humanidades pela mesma Universidade, membro do Grupo de Pesquisa Brasil-África.

<sup>3</sup>Graduado em Humanidades pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira UNILAB, estudante de curso de Sociologia pela mesma Universidade, membro do Grupo de Pesquisa Brasil-África.

<sup>4</sup>Graduado em Humanidades pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira UNILAB, mestrando no Pro-grama Interdisciplinar em Humanidades pela mesma Universidade, membro do Grupo de Pesquisa Brasil-África.

<sup>5</sup>Graduado em Humanidades pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira UNILAB, estudante de curso de Sociologia pela mesma Universidade, membro do Grupo de Pesquisa Brasil-África.

<sup>6</sup>Graduado em Humanidades pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira UNILAB, mestrando no Pro-grama de Mestrado em História Social da Universidade Federal do Ceará, membro do Grupo de Pesquisa Brasil-África

<sup>7</sup>Professora de Instituto de Humanidades na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira UNILAB e coordenadora do Grupo de Pesquisa Brasil-África.

### **Abstract:**

UNILAB (Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira), founded in 2010, was thought to close Brazil, African Portuguese countries and Timor-Leste, in order to stimulate academic and cultural interchanging among these countries which make part of Unilab Project, through bias of South-South cooperation. The research aims to understand the dynamic of this university through its existence. For that reason, we made the interviews with pro-rectors and students. We also analyze the Project of Institucional Development and Unilab Statute, trying to make link among those datas and the extra-university reality. We could find, during the interviews, the real african students preoccupation of how they deal with, day-to-day, racism, prejudice and xenofobia in Redenção and Acarape city. We looked how university tries to solve this problem. Above all, it found that Unilab is trying, with some difficulties, to implement effectively its integration Project. However, the racial problem often constitutes a international students worrying, that affect anyway the intergration process. Put this, it is perceived that Brazilian racism, since long time, affects the university, it's one of the core factors that are creating the integration obstacle of international students.

**Key-words:** International students; Integration; Interiorization; Internationalization; Racism; Unilab.

## **INTRODUÇÃO**

O presente artigo é parte do projeto de pesquisa em andamento, intitulado “Dinâmicas das relações raciais e o cotidiano dos estudantes africanos: Entre o lugar da raça, gênero e sexualidade”, desenvolvido desde 2017 por um grupo de estudantes africanos e brasileiros de graduação em parceria com a Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da Universidade da Integração Inter-nacional da Lusofonia Afro-brasileira – UNILAB.

Na realidade, o projeto nasce pela constatação de uma evolução negativa das relações entre estudantes brasileiros e africanos, caracterizada por conflitos de convivência, manifestada por meio dos sentimentos de pertencimentos de identitárias culturais, de sexualidade e de gênero. O interesse pela temática das relações raciais, identidades étnicas, gênero e sexualidade na UNILAB começou com a necessidade de eleger um tema para o projeto de extensão. Esta necessidade é reforçada mediante depoimentos vários de estudantes alvo de racismos e discriminação racial na universidade.

De fato, a proposta do projeto nasce da vontade em prosseguir e aprofundar o estudo desta problemática no nível da pesquisa, dando-a uma vertente comparativa interna (nível de sociabilidade entre discentes africanos e brasileiros na UNILAB e municípios do entorno), analisando as dinâmicas das relações raciais assentes na perspectiva da construção da integração, articulada com processos das identidades e diferenças.

Nesse panorama, o projeto objetiva compreender a multiplicidade de orientações que definem as identidades individuais africanas e brasileiras no espaço acadêmico unilabiano, com a observância do racismo relacionado aos africanos no âmbito social e educacional, moldados pela história assente nas particularidades do racismo no Brasil. O foco do trabalho é constituir uma

reflexão socio-antropológica em torno das questões de gênero, sexualidade/“raça”<sup>8</sup> e tradições culturais africanas. A atenção se assenta sobre questões referentes às estratégias de convivência, construções identitárias, racismos e discriminação. Mediante isso, objetiva-se incentivar uma inte-gração entre os estudantes africanos e brasileiros no contexto da UNILAB.

Em função do contexto apresentado, em virtude da edição comemorativa dos 10 anos da UNILAB, o grupo de pesquisa debruçou-se acerca das questões que interpelam à UNILAB diante destes anos da sua criação, não só destacando a sua importância institucional, mas também os desafios da consolidação do projeto da internacionalização no que se refere ao nível de relação de sociabilidade com os estudantes internacionais. Este texto visa mapear os relatos de vivências dos estudantes africanos no tocante à sociabilidade com os nacionais, suas experiências com a internacionalização, sem perder de vista as intenções na criação de uma universidade com características de internacionalização com os Países Africanos de Língua Portuguesa (PALOPs).

Ou seja, o trabalho procura responder às seguintes questões de pesquisa: de que modo, no contexto da sociabilidade, desenvolve-se a questão da integração dos estudantes africanos e brasileiros? Que identidades culturais e trajetórias de vida comuns podem ser assinaladas entre os brasileiros e africanos, dentro das dinâmicas das relações raciais brasileiras? De que forma as tradições culturais africanas, ligadas ao gênero e sexualidade, têm sido mantidas e/ou adaptadas nos *modus vivendi* dos estudantes africanos na UNILAB? De que modo se apresentam as identidades culturais africanas, numa sociedade estruturada nos pilares do eurocentrismo manifestados na superioridade racial, como é o caso do Brasil? Quais são os impactos positivos e negativos regis-trados com a presença dos africanos nestes municípios?

Metodologicamente, o presente estudo está orientado na perspectiva de uma pesquisa qualitativa devido à nossa preocupação em penetrar e em compreender o significado e a intencionalidade das vivências, das falas, das revoltas, das aspirações, do cotidiano dos estudantes africanos e brasileiros na UNILAB e nos municípios do entorno. A pesquisa qualitativa, na visão de Rampazzo (2017), busca uma compreensão particular daquilo que estuda: o foco da sua atenção é centralizado no específico, no peculiar, no individual, almejando sempre a compreensão dos fenômenos estudados. Deste modo, pretende-se dar uma maior atenção ao significado do fenômeno racial do que a sua frequência.

A coleta dos dados é realizada mediante as técnicas de observação direta e entrevistas semi-estruturadas e em profundidade. A escolha destas técnicas se deve ao fato de as considerarmos capazes de nos garantir uma maior amplitude na descrição, explicitação e compreensão do objeto em estudo. As entrevistas constituem meios mais proveitosos e privilegiados, por meio das quais os entrevistados podem dar sentido às suas experiências. Ou seja, dizem respeito a uma ocasião que permite formularem os modos pelos quais atribuem um significado respeitante ao que vive-ram (SCHNAPPER, 2000).

---

<sup>8</sup>Ciente do debate em torno do uso da categoria “raça”, neste trabalho, a categoria está sendo usada baseada na sua dimensão política. Por outro lado, o conceito será usado com base na posição de alguns autores que a definem como um conceito relacional que se constitui historicamente e culturalmente, a partir de relações concretas entre grupos sociais, em cada sociedade. Esse conceito pode ser aplicado à sociedade brasileira, já que o imaginário social, ao referir-se aos negros, não dispensa as características fenotípicas como um fator importante para se analisar a pertinência racial e as relações raciais em nossa sociedade (GOMES, 1995, p. 49-50).

A história da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) se inicia em outubro de 2008, quando foi criada a Comissão de Implantação da instituição, que foi responsável pelo levantamento de dados a partir de estudos, levando em consideração as pro-blemáticas em comum com os países parceiros do continente africano. Esse processo de análise de dados levou cerca de dois anos para ser concluído e, em 20 de julho de 2010, o Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, sancionou a Lei nº 12.289/2010. Aqui é importante frisar a im-portância do movimento negro na criação dessa instituição “popular”, a fim de dar acesso a todos e todas. Assim nasce a proposta da internacionalização e interiorização do projeto da UNILAB, localizado no município de Redenção, no estado do Ceará - município que carrega na sua história o marco de ser o primeiro a libertar os escravizados

A UNILAB como um projeto de reparação dos danos históricos com o povo africano, o qual influenciou no desenvolvimento social e econômico do Brasil, busca unir diversas nacionalidades falantes da Língua Portuguesa do continente africano e se estendendo até ao território do Timor Leste, na Ásia. Essa universidade, apesar de jovem, já conseguiu formar vários futuros quadros dos países africanos no quantitativo de 910<sup>9</sup> que estão espalhados pelo Brasil e outras partes do mundo, à procura de novos desafios como o mestrado, para o enriquecimento dos seus conheci-mentos cognitivos adquiridos na UNILAB.

Deve se salientar, de um lado, que em 2020 a jovem UNILAB figurou entre as dez universi-dades da região Norte/Nordeste com os melhores resultados no Índice Geral de Curso (IGC), do Ministério da Educação, sendo também, de acordo com esse índice, a segunda melhor universi-dade cearense, ficando atrás apenas da Universidade Federal do Ceará (UFC)<sup>1º</sup>. Por outro lado, a presença da UNILAB nas cidades de Redenção e Acarape foi responsável por especulação imo-biliária, proliferação de supermercados, lojas de roupas, mercado informal, entre outras ativida-des comerciais, que impulsionaram desenvolvimento econômico dentro das referidas cidades às quais ela está inserida, proporcionando, assim, direta ou indiretamente a promoção e o acesso de inúmeros empregos, beneficiando a população local, além de propiciar acesso ao ensino superior de jovens do Maciço, oferecendo um ensino uma educação de qualidade pública e gratuita para os munícipes.

Historicizando, o Brasil se coloca diante de uma configuração política cada vez mais tensa em relação aos Estados pós-coloniais e, em particular, aos Estados da América do Sul. Diante dis-so, coloca-se em posição de Estado racista na sua plenitude e convoca a Nação a pensar políticas públicas que conjugam os interesses dos brasileiros, independentemente da sua classe social e identidade étnica.

Nos finais do século XX e, conseqüentemente, no início de XXI, o Brasil se destaca no centro dos estudos e das pesquisas em relação aos papéis desempenhados pelos movimentos sociais e das conquistas que deles vieram, entre as quais, a reforma das universidades federais. Posto isto,

---

<sup>9</sup>Fonte: Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA) – dados de maio/2020

<sup>1º</sup>Disponível em <<http://unilab.edu.br/noticias/2020/01/06/unilab-e-a-2a-melhor-universidade-do-ceara-e-esta-entre-as-dez-melhores-universidades-do-norte-nordeste/>>. Acesso em: ago. 2020.

neste texto traremos essas conquistas e os desafios que ainda se colocam de forma breve. Para situar a discussão, certamente, far-se-á necessário mapear um conjunto de situações que levaram o surgimento da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira e, por meio delas, compreender os processos históricos que antecederam a sua criação e perspectivar os próximos tempos vindouros.

Este texto será dividido em duas partes que se entrelaçam e se interpõem. A primeira descreve a emergência da criação de uma proposta inovadora no âmbito do ensino superior, de uma universidade com característica internacional na perspectiva Sul-Sul com os países africanos falantes de português, visando à integração das lusofonias em suas diferenças e ambiguidades, como também destacando a interiorização como forma de reduzir a distância entre o campo e a cidade, assente na democratização do ensino superior. No segundo momento, apresentam-se os relatos sob vários pontos de vista dos estudantes internacionais e brasileiros acerca dos assuntos vários que interpelam seus cotidianos.

## **1 UNILAB: PROPOSTA DE UMA PRIMEIRA UNIVERSIDADE INTERNACIONAL NO INTERIOR DO CEARÁ**

Ao longo do tempo, as universidades brasileiras passaram por diferentes fases, com múltiplas configurações, dependendo da época e dos conflitos sociais envolventes nos processos. Atualmente, pode-se considerar que elas vivem uma nova fase, cujo seu início pode remontar aos primórdios deste século, a que podemos chamá-la de democracia universitária, uma vez que resultou de várias lutas de classes populares e sindicatos dos docentes nos últimos 30 anos (ou final do século XX ao início do século XXI). Ressalta-se que estes movimentos permitiram hoje o acesso das minorias à universidade, principalmente os negros e indígenas. Nisto, destaca-se alguns aspectos: as universidades passaram a ser guiadas pelas comunidades acadêmicas, em vez dos políticos, a gratuidade das universidades públicas, funcionando com bolsas de estudos, garantindo a permanência e acesso mediante políticas de ações afirmativas instituídas nos meados de 2003. Aqui consideramos a UNILAB como ampliação da dita democratização universitária – na sua ampla concepção, assente na referida políticas de ações afirmativas de cotas raciais, que possibilitam o acesso à educação gratuita para todos os segmentos sociais.

Cotejando o timing cronológico das universidades brasileiras antes dessa nova fase, consideraram-se dois principais períodos históricos. Primeiro, o ano de 1930, que refere à implementação de uma estrutura efetivamente universitária, fato que não significa inexistência das outras modalidades do ensino superior antes desta data. Segundo, 1968 foi uma época marcada pela reforma das estruturas das universidades (Lei 5540/1968). No primeiro momento notou-se pouco número de universidades e uma certa limitação da população da classe desfavorecida (lê-se negros e índios) quanto ao acesso à universidade; o segundo momento trata da reforma e expansão das universidades; estabeleceu-se o principal objetivo da formação universitária: atender às políticas econômicas do país (VAZ, 1983).

Nisto, a valorização salarial passou a depender muito do diploma. Quem conseguia diploma entendia-se que automaticamente estava preparada para atuar no mercado na área formada.



Portanto, o diploma era sinônimo de competência. Por outro lado, a organização da estrutura universitária dependia muito das decisões políticas partidárias, não dos docentes por intermédio da dinâmica acadêmica. Trata-se de uma politização da educação em que as universidades não tinham a sua autonomia própria, (Idem, 1983).

Este cenário abriu leques de movimentos de reivindicações por uma educação isenta de interferências políticas partidárias, que vislumbrava uma autonomia. Foi neste ensejo que, principalmente, os anos 80 foram o marco de uma frequente luta dos professores e da comunidade acadêmica para nova reforma que atendesse à demanda social, em vez de simplesmente econômica e política, e reivindicar autonomia dos docentes. A “XXXIII reunião plenária do conselho de reitores em Maceió, julho 1981 que analise o modelo jurídico-administrativo da universidade brasileira” foi uma das ações que sinalizava para a ruptura do modelo anterior e para uma reforma mais ampla (CUNHA, 1983, p. 74).

Importa salientar que as principais exigências dos docentes quanto à democratização da universidade contavam com a participação da comunidade extra universitária (movimentos negros) e dos próprios discentes, no que diz respeito à construção e à tomada das decisões sobre o processo de aprendizagem. Alinha-se a contestação à crescente desobrigação do Estado para com o financiamento das universidades públicas e ensino gratuito.

A esse processo de luta para uma nova universidade feito pelos próprios docentes, que Cunha (1983) chamou a “Universidade brasileira vista de dentro”, quer dizer que é a própria comunidade acadêmica que repensa a universidade, não um agente de fora. A partir disto faz-se pensar novas perspectivas universitárias.

No entanto, para uma nova universidade, vale considerar duas principais linhas propostas por Vaz (1983, p. 65), às quais as universidades devem se orientar: “crítica e sistêmica”. Primeira, por um olhar filosófico-ideológico, que garante a liberdade acadêmica, de construção do conhecimento, de “assumir as regras sociais”, mas sem dogmatismo. Segunda, compreender a função da universidade como um todo, um elemento entre vários da realidade humana, e que deve funcionar em diálogo com todas frações dessa realidade, não objetivando a universidade simplesmente à condição econômica ou cultural.

Mais do que isso, ao pensar a universidade no Brasil, deve-se levar em conta as desigualdades sociais advindas dos processos históricos, garantir acesso e permanência para todos que contribuíram na formação do Brasil nação. Assim também, como promover a integração de todos os tipos de saberes que permitem desconstruir os preconceitos engendrados a volta das culturas e saberes africanos e indígenas, assim criando condições necessárias para descolonização de conhecimentos e rupturas epistemológicas que visem à abertura para a circularidade de saberes endógenos e seus papéis na construção de uma nova forma plural de produção de conhecimento acadêmico.

Vale destacar que a luta pela nova universidade, como havíamos dito, não foi apenas feita pela comunidade acadêmica, mas também pelos vários outros movimentos, como os movimentos negros (luta contra racismo, acesso à educação, etc.). Durante estes períodos têm sido ocorridos vários outros fenômenos sociais que contribuíram na concepção de uma nova universidade,

na qual a UNILAB se encaixa.

A predominância e elitização das universidades públicas brasileiras não aconteceu nos pri-mórdios do século XXI. Na verdade, tem sido um processo histórico que colocou os negros nos lugares de subalternidade, negando-lhes todos os direitos sociais, civis e políticos. Apesar das constantes reivindicações, timidamente se deu o reconhecimento destes direitos. As formulações destes direitos serão sinalizadas nos finais de século XX, em que há o surgimento de novas propos-tas de políticas de acesso. Para o professor Edson Borges, ex-pró-reitor de relações institucionais da UNILAB,

a tradição das universidades públicas brasileiras desde o início dos anos 30, 40, 50 sejam as universidades estaduais e federais elas estão localizadas nas grandes cidades nas grandes capitais do país, e isso fez com que com o passar do tempo elas passassem a absorver principalmente uma classe média branca consequentemente um processo local de formação e reprodução de elites. Poucos os negros, poucos os pobres que formavam e compunham o alunado dessas universidades assim como também pouquís-simos professores negros nessas universidades (BORGES, 2020).

Essas estruturas formadas por meio da divisão social de classe colocaram os negros, os po-bres e os indígenas fora do campo acadêmico. No entanto, a década de 2000 foi sinalizada pelas políticas de ações afirmativas, visados no Acordo de Durban, que marcou a era Inácio Lula da Silva, na qual foram granjeadas grandes reformas no sistema educativo brasileiro. Foi nesta década que o sistema educacional brasileiro sofreu reformulação e implementação das ações afirmativas vol-tadas às populações negras, indígenas e aos outros segmentos sociais, que, em tempos históricos, foram negados direitos civis que lhes assistiam, como é o caso da educação, saúde, habitação e emprego.

Em seus excertos, Gomes (2017) aponta que os esforços empreendidos pelos movimentos negros, na intensificação da luta para que os seus direitos sejam respeitados, e que os negros e indígenas olhem e se sintam parte do Brasil em todos os sentidos sociais, políticos e culturais. Para isso, as lutas para as defesas desses valores permitiram ao estado brasileiro assumir suas responsa-bilidades, em relação à criação de políticas públicas voltadas às populações acima expostas, como é o caso da criação da UNILAB. Diante disso, numa entrevista, o pró-reitor de Administração da Universidade da Integração internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Leonardo Teixeira Ramos, afirma que:

O processo de criação da universidade se deu no contexto de criação de um ambiente onde pudesse haver a integração cultural de povos e trazer essa cultura dos países lu-sófonos para dentro de uma universidade. A universidade é um setor de ampliação de conhecimento, de energia, é um ambiente produtivo para que essas diversas culturas e movimentos pudessem harmonizar em prol do que a gente busca que é o conheci-mento, e o saber. Então a ideia era uma universidade que pudesse trazer os estudan-tes de países lusófonos, sobretudo, os países africanos da língua portuguesa. A cultura africana hoje é muito presente e a gente consegue enxergar muitos estudantes estran-geiros de países lusófona da África e isso é muito enriquecedora dentro da sala de aula (RAMOS, 2020).

O momento favorável, como se diz, refere-se exatamente ao período pós-conferência de Durban de 2001, que permitiu a construção de novos olhares em relação a esse paradigma que colocam em cena os movimentos sociais brasileiros. De acordo com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da UNILAB, a criação em massa das últimas universidades brasileiras se deu graças a condições políticas adjacentes; isto toma em conta os movimentos sociais que corroboram provocações das reformas para o sistema educativo que colocam em pauta os interesses dos grupos tidos historicamente como subalternos. Por isso, segundo PDI,

os últimos doze anos da política de educação superior no Brasil foram marcados por grandes mudanças. Mencionam-se, como exemplos, a criação de 18 novas universidades públicas federais entre 2003 e 2015; a ampliação das instituições federais de ensino superior mais antigas para o interior do País; a elevação dos investimentos federais em educação, ciência, tecnologia e cultura. Nesse contexto de tão relevantes mudanças foi criada a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB. Em 2008, os ministros da Educação e do Planejamento, Orçamento e Gestão, apresentaram ao Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, uma exposição de motivos para a criação da UNILAB, com a explicitação de dois princípios que nortearam os rumos da educação superior brasileira: a interiorização e a internacionalização (UNI-LAB, 2016, p. 7).

A despeito das ideias acima expostas, a internacionalização da educação surge a partir da perspectiva da cooperação internacional, visando contemplar as populações, cujas raízes se conectam com a construção social do Brasil. Nestas condições surge a UNILAB, uma universidade que estabelece relações com três continentes por meio da educação, ensino, pesquisa e extensão, visando à internacionalização do ensino.

A proposta da Universidade da Integração da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) tem como fito garantir o nexos com as demandas do Brasil e dos países da Comunidade dos Países da Língua Portuguesa (CPLP): Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe e Timor-Leste. As diretrizes da UNILAB buscam providenciar uma cooperação “solidária”, no sentido de amparar o desenvolvimento regional e o câmbio cultural, social, científico e educacional do Brasil e dos demais países que compõem a universidade pela formação a nível superior, seja bacharelado e/ou licenciatura (DIÓGENES; AGUIAR, 2013).

Na senda da Cooperação Internacional, o Brasil tem se esforçado junto à comunidade Internacional em adotar estratégias que lhe permite maximizar os seus interesses no cenário internacional e para o “desenvolvimento” dos países membros da Comunidade dos Países da Língua Portuguesa (CPLP). Assim sendo,

A Unilab se adapta às recomendações que indicam a importância de as universidades se dedicarem à busca do desenvolvimento econômico e social e à promoção da pesquisa. Esta instituição de ensino superior, desse modo, representa um avanço na política brasileira de cooperação com a CPLP, refletindo o engajamento do Brasil com a proposta da comunidade internacional (DIÓGENES; AGUIAR, 2013, p. 12).

A universidade tem procurado a nível local, regional, nacional e internacional amplificar a formação superior dos estudantes oriundos dos países parceiros na tríade da integração, da in-

teriorização e da internacionalização dos saberes e dos conhecimentos produzidos dentro e fora da UNILAB. Outrossim, a Universidade se dedica ao desenvolvimento das estratégias que possibilitam a produção de conhecimentos e a formação de estudantes de Língua Portuguesa imersos com o projeto de Cooperação Solidária Sul-Sul (DIÓGENES; AGUIAR, 2013; SPELLER et al., 2010), vislumbrando a internacionalização de currículos, a circularidade de conhecimentos e partilhas de saberes. Posto isto, a UNILAB busca promover a formação de profissionais e cidadãos aptos a trabalhar em sociedade onde se inserem para a construção duma convivência mais huma-nista, por serem detentores de riqueza e da acumulação do capital cultural.

De acordo com a Lei nº 12.289, de 20 de julho de 2010, de criação da UNILAB, dispõe no seu Art. 2º o objetivo de ministrar ensino superior e, conseqüentemente, desenvolver pesquisas nas diversas áreas de conhecimento e promover a extensão universitária. Assim, possui o compromisso institucional específico de formar recursos humanos para contribuir com a integração entre o Brasil e os demais parceiros da CPLP, especialmente os países africanos, promovendo o desenvolvimento regional e o intercâmbio cultural científico e educacional. Uma vez penhorada sobre essa iniciativa, a internacionalização dos currículos se faz necessária para suprir as demandas nas áreas de formação de profissionais de acordo com os interesses dos países da cooperação.

É de salientar que a UNILAB foi a segunda universidade internacional criada no governo do ex-presidente brasileiro Luís Inácio Lula da Silva, com a proposta de integrar o Brasil e as outras nações. A primeira criada com este caráter foi a Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA) situado no estado do Paraná, com os discentes e docentes latino-americanos. Já a UNILAB é a primeira para unificar a comunidade dos países falantes de Português, que é o caso da CPLP ((DIÓGENES; AGUIAR, 2013).

Com propósito de promoção de intercâmbio cultural, científico e educacional, a UNILAB tem sido uma referência tanto nacional como internacional devido ao seu enorme esforço na busca de construção da interculturalidade, cidadania e democracia entre os países parceiros. Neste âmbito, considerando que o currículo é um dos meios necessários para atingir o nível da proposta empreendida na criação desta universidade, torna-se imprescindível averiguar nestes 10 anos de sua existência, como se constitui a internacionalização dos currículos, uma vez que alberga uma vasta pluralidade cultural de formas de pensar e de ser de realidades diferentes. Neste sentido, como a UNILAB tem trabalhado estes aspectos de conteúdos curriculares? E em que medidas essas diversidades se contemplam nas grades dos cursos oferecidos de acordo com compromisso de internacionalização?

Como dizia Silva (2016), o currículo é um documento da identidade, já que, consubstancialmente, é por ele que se pode encontrar a verdadeira identidade desta instituição além das suas margens. Isto é, sob alçada do seu projeto, o currículo da UNILAB deveria estar apresentando uma perspectiva pós-crítica que almeja romper com as formas mais tradicionais do currículo, desfilar sob novos paradigmas culturais, gênero, etnia, religião e sexualidade e que prioriza a produção do conhecimento endógeno, etc.

Nesta perspectiva, salienta-se que o projeto desta universidade, grandiosamente, tem sido exemplar pela sua sagacidade e afincado na promoção do reconhecimento das diferenças por meio

da integração e cooperação, reconhecimento e respeito à diversidade étnico-racial, religiosa, cultural e de gênero; bem como da pesquisa científica e tecnológica. Entretanto, no que refere aos currículos dos cursos oferecidos, apresenta um grande déficit com relação às demandas da sua proposta, sobretudo no que diz respeito à internacionalização do currículo, às trocas e partilhas de saberes e conteúdos epistemológicos entre as instituições dos países parceiros.

Neste âmbito, os discentes internacionais são considerados como “cobaias”, seguidores de uma ideologia fabricada a partir de uma perspectiva brasileira mediante os currículos locais, o que torna deles um consumidor da produção acadêmica eminentemente brasileira. Embora isto não queira dizer que todos os cursos têm seguido o currículo tradicional, mas nem todos os cursos atendem às diversidades requeridas, a pluralidade de conhecimento assentes nos conteúdos curriculares dos países parceiros que poderiam tornar as aulas mais dinâmicas e as trocas de conhecimentos e realidades sociais mais ricas.

Neste sentido, propõe-se que a UNILAB invista na verdadeira internacionalização de currículos, capazes de proporcionar a capacitação de seus formados com domínio de conhecimento de suas realidades, com sólido conhecimento técnico, científico e cultural e comprometidos com as necessidades de superação das desigualdades sociais e a preservação do meio ambiente nos seus países, conforme almejado no Plano de Desenvolvimento Institucional (UNILAB, 2016-2021).

Portanto, sendo uma universidade de caráter internacional que objetiva a interação científica-acadêmica e cultural, é necessária uma conjugação entre as partes, no que diz respeito aos saberes endógenos dos países parceiros da cooperação, os quais devem ser trazidos para o cenário de intercâmbio e trocas de saberes nas salas de aulas como parte do currículo. Evidentemente é o caminho para a democratização do currículo e da sua internacionalização, de modo que os futuros profissionais possam ter conhecimento mais amplo sobre diferentes realidades e, consequentemente, atuar com bases nos conhecimentos adquiridos para a promoção da integração dentro da comunidade da CPLP.

Contudo, reconhece-se que internacionalização do currículo paira, até então, como utopia para UNILAB, pois as aparentes dificuldades e falta de interesses em cooptar saberes advindos dos países da integração torna o currículo atual desse projeto grandioso, muito singular e fechado. Em outras palavras, de internacional a Unilab só tem no nome; portanto, os currículos não caracterizam a universidade e tão pouco faz jus ao seu nome e diretrizes. Por outro lado, reforça a colonização do saber, que está na contramão da matriz da UNILAB. Nesse cenário atual, ela explicitamente relança o sistema do ensino superior brasileiro no cenário internacional, pelas relações acadêmicas científicas voltadas à cooperação Sul-Sul, por meio da interação com integrantes da CPLP, que aqui compõem o seu corpo discente.

### **1.1 O que a UNILAB tem de revolucionário?**

O uso da palavra revolução tem suscitado diversas interpretações por parte de diferentes segmentos da sociedade. A compreensão desta palavra pelo seu significado central traz a percepção da mudança em termo gradativo, o que significa revirar as estruturas que, de certa forma,

ocasionam a subversão das ideologias implementadas que a sociedade considera normal.

No contexto brasileiro, as elites oligárquicas ainda alimentam a estrutura de uma sociedade assente no modelo imperial, depois de longos anos da colonização, em que os negros aparecem na condição de subalternos e carregam as cicatrizes da escravidão - uma condição que invisibiliza sua presença na sociedade contemporânea brasileira. Por isso, vários movimentos em defesa das pautas têm lutado por uma sociedade mais justa, a qual permita a convivência harmônica.

Por sermos frutos de uma educação eurocêntrica (MUNANGA, 2001), a nossa visão de mundo nem sempre nos proporciona crítica sobre a nossa condição humana. Assim sendo, a UNILAB surge com o seu projeto revolucionário, justamente no sentido de mostrar o outro lado da história, ou seja, dar voz aos menos vistos e ouvidos. No cerne dessa revolução, encontra-se a proposta de uma perspectiva de educação afrocentrada que visa romper com as ideologias ocidentais que propagaram ao longo dos séculos e ao mesmo tempo invisibilizando as demais formas de pensamento.

Na UNILAB, os Institutos de Humanidades se destacam entre outros, ao propor nos seus currículos as epistemologias pós-coloniais e decoloniais, priorizando os autores africanos, latino-americanos e asiáticos, com imensuráveis obras, cujas discussões não perfilam nas universidades elitizadas. Com base nestes autores que expeliam uma visão crítica, os estudos da UNILAB permitem uma compreensão da realidade dos sujeitos considerados subalternos, os quais atuam com viés humanístico comprometido com transformação social.

Neste segundo momento, debruçaremos dos relatos, vivências e percepções dos estudantes internacionais e brasileiros sobre suas vivências na UNILAB.

## **2 ESTUDANTES AFRICANOS: RELATOS, VIVÊNCIAS E PERCEPÇÕES SOBRE RELAÇÕES DE SOCIALIZABILIDADE NA UNILAB**

A discussão sobre questões de gênero tem sido um muro de preconceito e de difícil acesso, razão pela qual discutir essa temática tem sido uma experiência nova para muitos estudantes africanos da UNILAB. Em uma entrevista para este efeito de pesquisa, estudante angolana do curso de Pedagogia destaca que “vimos de uma sociedade muito diferente que no tange a discussão de gênero, e essa discussão ainda não chegou nas escolas comparando aqui no Brasil principalmente na UNILAB, na universidade que na qual faço parte”.

Outro estudante angolano, do curso de Sociologia, percebe a questão de gênero da seguinte forma:

Falar de gênero é bastante abrangente para a nossa realidade africana. Essa questão é compreendida de forma diferente da realidade brasileira. Por exemplo, a questão do contato corporal entre homens e mulheres, que para a realidade brasileira muito contato entre homem e mulher, principalmente contato com o africano, gera determinados conflitos, porque muitos dos estudantes africanos quando chegaram aqui nada sabiam ou pouco se sabe, sobre a questão do assédio, porque a nossa realidade é muito diferente, temos esse contato com o corpo, podemos se abraçar, se apertar, se beijar,

de forma amigável, mas com outras pessoas que não sejam africanos, geram conflitos, principalmente quando envolve homem e mulher.

Portanto, para estudante angolana do curso de Pedagogia, a questão sobre gênero não foi algo de outro mundo para ela, porque segundo o seu relato, ela diz que:

Sempre fui aberta ao diálogo e já tive essa percepção a partir de Angola. Já tive con-tatos com pessoas gays e com o grupo LGBTQI+, mas nunca me relacionei, por isso, não é algo que me assustou e eu não tenho desrespeito a essas pessoas, mas sempre tive curiosidades para saber como funcionam esses corpos. Gera um choque observar homens se beijando e mulheres se beijando, mas, ao mesmo tempo, o respeito está aí presente.

O estudante guineense do curso de Sociologia percebe gênero como uma questão mui-to complexa, que deve levar em consideração uma reflexão multicultural. Por isso, dada a essa complexidade, as instituições sociais/núcleo de gênero da UNILAB deve ter a responsabilidade de passar essas informações concernentes às questões de gênero aos estudantes estrangeiros, sobre a construção e vivências dos aspectos de gêneros aqui no Brasil. Apesar de a instituição realizar sempre as recepções por meio das “calouradas”, esses espaços não têm sido aproveitados para discutirem sobre as realidades de gêneros que faz parte das vivências da sociedade brasileira.

O mesmo estudante, questionado sobre a relação com a comunidade LGBTQI+ aqui na Uni-versidade, diz o seguinte:

A integração tem duas vantagens, positiva e negativa. Para minha realidade guineense foi uma estranheza, porque em Guiné-Bissau não estava acostumado com esses termos LGBTQI+, travesti, lésbicas, gays e outros termos, mas também já está sendo visíveis in-divíduos se identificando nesta comunidade lá no meu país. Também percebi que essa comunidade dificilmente se aproxima dos africanos, pois a estranheza se dá a partir das ambas as partes. Talvez a universidade não criou esses espaços de convivências, portanto, há um choque de cultura muito grande. É muito visível a falta de interação e amizade entre os dois lados.

No entanto, o estudante brasileiro do curso de Agronomia diz que “dentro da sociedade em que vivemos é difícil as pessoas se identificar pelo grupo de gênero porque sofrem sempre discriminação”, e acrescenta que particularmente não tem dificuldade em relação à identidade de gênero, mas que durante as suas vivências aqui na universidade presenciou acontecimentos que envolveram esta questão.

Durante a entrevista, o estudante brasileiro do curso de Agronomia nos confessou o impac-to que teve no seu primeiro contato com a Universidade, lidando com questões de gêneros, da seguinte forma:

No meu primeiro contato com a Universidade, participei de uma palestra a qual o professor defendia a liberdade de gênero e alguém na plateia discordou do professor, porque defendia uma outra posição por questões religiosas. Essa palestra abriu o meu leque de percepção de que cada um deve viver a sua identidade e não se deixar levar pelo que a sociedade defende e sim se identificar pelas suas próprias concepções.

Quando o estudante brasileiro foi questionado sobre a sua identidade racial, ele abordou da seguinte maneira:

É interessante essa pergunta porque no decorrer do meu crescimento, pedi o meu re-gisto da data de nascimento para a minha mãe e lá encontrei a cor pardo, e fiquei me questionando, porque eu achava negro, mas não se afirmava como negro, e já houve tempos que eu mesmo cheguei a me afirmar como pardo, mas quando entrei na UNI-LAB, comecei a ler e a ter melhor noção sobre a temática racial, e reafirmei a minha condição da identidade e da cor como negro. Para mim, se autoafirmar como negro já é um grande ponto de partida para desmistificar o que a gente vem aprendendo ao longo da carreira estudantil, porque durante o meu ensino fundamental e médio, a gente não trabalhava essas questões em salas, e é algo que se for olhar no tempo histórico foi ontem e toda essa questão racial, e esse fórum não é trabalhado nas escolas, só a nível de faculdade.

Portanto, a UNILAB tem sido um espaço para autoafirmação para muitos estudantes que, durante o ensino fundamental e médio não discutiam questões de identidade étnico-racial e de gênero. Essa instituição tem ajudado a transformar a vida de muitos estudantes na autoafirmação, como negros, gays, lésbicas, travestis, trans e pessoas não binárias.

## 2.1 Da identidade cultural

Para o estudante angolano do curso da Sociologia, falar da identidade na diáspora é uma nova experiência que tem marcado a sua trajetória estudantil, da seguinte forma:

Essa questão fica mais aceite como negro africano, porque no nosso imaginário, o Brasil é um país irmão, uma ideia construída politicamente, juntamente com os países da CPLP como países parceiros e irmãos politicamente falando. Mas quando chegamos aqui, é bastante diferente com o que nos apresentavam, e quando nos deparamos com a questão da discriminação, preconceito e racismo, houve uma necessidade de re-marmos a afirmação da identidade, particularmente na UNILAB, onde muitos de nós estudantes africanos não discutimos questões sobre identidade, porque nos nossos territórios falar de identidade era mais por questões étnicas, por exemplo. Mas aqui a realidade é outra, porque houve a necessidade de reafirmarmos essa identidade dentro da universidade; o que muitos brasileiros sabem sobre a África é de forma homogênea, por isso, foi necessária essa afirmação identitária.

Enquanto para outra estudante do curso de Pedagogia:

(...) em termo de identidade, eu me sinto em casa, aqui na universidade, porque eu não tenho e nunca senti receio de mostrar as minhas origens, não tenho esses problemas. Eu cresci em um meio em que você tem que ser você mesmo, ter orgulho da sua cultura. Por exemplo, os guineenses sendo guineenses, pese, embora, a uma coisa que você percebe que há uma alienação por parte de alguns estudantes estrangeiros.

Já para a estudante do curso de Bacharelado em Humanidades, de nacionalidade angolana, o que ela tem observado na sociedade brasileira é que



Aqui no Ceará valorizam mais a questão de gênero e, nas discussões na sala de aula, temos lido textos sobre gêneros e absorvemos conhecimentos sobre essas discussões, e de certa forma, aprendemos que devemos aceitar as pessoas pelas suas orientações sexuais e para a minha sociedade isso gera conflitos, por falta de hábitos e por causa dos preconceitos. Dificilmente, essas pessoas não são aceites, como por exemplo a Ti-tica e a Hady Lima.

Recentemente, a cantora do estilo Kuduro Titica foi impedida de frequentar a Televisão Pública de Angola por causa da sua orientação sexual.

Portanto, precisamos compreender que algumas sociedades africanas ainda não se encontram preparadas para discutir gênero porque há maioria do núcleo familiar ainda estão muito enraizados nos princípios judaico-cristãos e muçulmana, e isso, de certo modo, tem interferido na ausência da discussão dessa temática em algumas sociedades africanas.

## 2.2 Corpo fala a partir da percepção do mundo

O racismo é uma temática que praticamente não se discute no continente africano, principalmente na África subsaariana, habitada pela maioria da população preta. Portanto, segundo o relato de um estudante africano, ele só passou a discutir essa temática aqui no Brasil concretamente no Ceará. Na visão do estudante angolano do curso de Sociologia “em Angola discutimos mais questões étnicas, mas aqui encontramos a discussão sobre o racismo”. A estudante define o racismo como a inferiorização e estereótipo de um grupo social, étnico ou cultural sobre um povo.

A estudante angolana do curso de Pedagogia entende o racismo como uma prática do cotidiano destinada às pessoas negras, nos seguintes relatos:

Essa prática é muito óbvia. Como se construiu o ideal a partir das criações das raças, o racismo se destina para as pessoas pretas, isso vai de um branco contra uma pessoa preta, já não tem outra linha. Já ouvi por aí dizendo que também há negros que cometem racismo, o famoso racismo reverso. É uma análise equivocada, visto que os brancos construíram privilégios historicamente e socialmente, e falar que um negro vai fazer o racismo contra o branco é uma análise equivocada. Se alguém lhe falar “seu branco!”, é como se lhe estivesse a elogiar, mas, historicamente, o negro foi marcado com questões ruins. Ainda vamos encontrar em dicionários o conceito negro como se fossem na era colonial, porque a pele negra está ligada a questões ruins e o racismo está direcionado para as pessoas pretas.

Já outro estudante do curso de Sociologia, que também é angolano, lamenta o modo como o racismo tem sido operante na sociedade brasileira e ao nível do mundo:

Como africano e preto, o racismo é uma questão muito triste da humanidade, porque acho que o mundo todo vive essa questão porque o negro está quase em toda a parte do mundo e todo o negro sofre isso. Sobre questões raciais, é uma prática muito negativa, visto que já é algo histórico, que na qual os nossos ancestrais enfrentaram e nós ainda estamos passando por essas experiências desse processo histórico negativo, des-se mesmo racismo e há uma necessidade de se falar para se conscientizar as pessoas brancas sobre a existência dessa prática do racismo. Se não houver diálogo, as pessoas

vão praticando inconscientemente sem perceber que está cometendo racismo, visto que essa prática racista, ela age de forma estrutural, por isso, é necessário que se escreva e se debata.

No entanto, para o estudante guineense do curso de Sociologia,

O racismo é como uma disputa, um duelo entre raças, que, na sua percepção, racismo é uma raça querer ser superior a outra. Percebemos que o racismo está interligado com o Ocidente, porque foram eles que começaram com essas práticas de o branco ser superior a um negro, e chegando aqui no Brasil conseguimos perceber essas disputas. Brasil é um país miscigenado e a discussão aqui sobre raça é muito forte em detrimento da minha realidade, que mais se discute etnias, e nós podemos ver nas instituições e lugares públicos as raças que mais ocupam os espaços, seja nas classes médias e altas. Também é visível políticas radicais que na qual você consegue perceber as disputas raciais.

Portanto, o estudante guineense ainda acrescenta que

O Brasil é um país sexista, agrário, escravocrata. Misógino é anti-mulher, racismo é anti-negro, que no qual, o branco inferior oprime o negro como inferior a ele. Todo ato de opressão eu vejo como ameaça a humanidade, ao espírito humanista. Eu repudio porque sou contra ao racismo, porque somos todos iguais e as nossas almas não têm cores, e sabes que o racismo vem ao longo da História. Como diz Cheick Anta Diop, já existiam esses modelos ao longo da História, desde as Cruzadas já existia o racismo, e até hoje existe e eu não posso dizer que acabaria, hoje, o racismo. Mas é um ato contra a humanidade que precisamos combater.

O estudante brasileiro do curso de Agronomia compreende o conceito racismo da seguinte forma:

Racismo é uma violência que limita e é destinado principalmente para os negros porque os limites de ascenderem socialmente para conseguirem o meio de educação, saúde e de trabalho. Ele é uma estrutura que está em envolta do negro em si e o enquadra numa caixa sem espaço. Tenho essa percepção por causa da formação do Brasil, com base na mão de obra escrava e que os colonizadores eram todos os brancos. Isso foi passando de geração em geração e o negro sempre ficou marginalizado porque durante a escravidão, o negro era visto como objeto, mercadoria, tido como sujeito subalterno, não era para estudar e isso foi passando de geração que se reflete até hoje.

Para a estudante angolana do curso de Pedagogia, o racismo pode ser visto “como a não aceitação do outro”, e vai mais além afirmando que “quase todas as sociedades existem racismo, a maioria parte das empresas angolanas dão mais prioridades às pessoas de peles escuras”. Mas no que tange à realidade brasileira, ela argumenta que “a questão de racismo podemos entender de forma diferente, aqui olham de um jeito que desmoralizam as pessoas negras principalmente africanas, porque matam a psique a pessoa”.

Portanto, a estudante angolana do curso Bacharelado em Humanidades reconhece que o racismo é uma realidade ontológica na sociedade brasileira, segundo ela: “eu já sofri racismo aqui no Brasil, isso aconteceu na igreja, uma criança me viu e apontou para mim à sua mãe, falando na orelha, que eu era muito escura e feia. Por isso, prefiro estar num meio onde há muitos amigos

angolanos, para mim não se sentir só”. Para a outra estudante, o racismo é um ato em termos de relacionamentos, quando alguém age ou pensa que certas pessoas ou raças são inferiores a elas.

Porém, a estudante angolana do curso de Pedagogia, quando confrontada sobre a questão do racismo, justificou como ela é estruturante na sociedade brasileira, na seguinte estratificação:

O racismo é majoritariamente praticado por pessoas brancas dizendo para as pessoas não brancas que eles são inferiores. Nessa pirâmide há um modelo, onde no topo estão os homens brancos, depois mulheres brancas e vai descendo até chegar à mulher preta. Pelo pouco conhecimento adquirido aqui pela universidade e pela internet, entendo como uma prisão, pessoas que cometem principalmente as pessoas brancas, essas pessoas se prendem muito nessas ideologias ou teorias construídas na época da colonização que colocaram na cabeça das pessoas que por ser branco é superior a todos os outros povos, mas precisamos desconstruir isso para manter a harmonia nas sociedades.

### 2.3 O pensar UNILAB a partir da comunidade externa

Durante a nossa entrevista, procuramos saber se realmente a implementação da UNILAB no Maciço de Baturité trouxe algumas mudanças. Por essa razão, entrevistamos algumas estudantes da referida universidade para nos relatar sobre as mudanças que ela trouxe nos dois municípios.

**Para a estudante angolana do curso Bacharelado em Humanidades**, a universidade influenciou na nova aparência dos dois municípios (Redenção e Acarape) atualmente tem apresentado, nos seguintes relatos:

A UNILAB trouxe algumas mudanças. Antes da implementação da UNILAB, alguns diziam, principalmente em Redenção, que lá tinha uma parte das vias que não eram asfaltadas e com a presença massiva dos estudantes, tanto nacionais como estrangeiros, as ruas passaram a ter outra visibilidade, e no que tange o comércio e aluguel das casas, cresceram bastante, até os proprietários das casas passaram a crescer os preços da renda das casas. Houve sim mudanças aqui em Redenção e Acarape.

**O estudante angolano, do curso de Sociologia**, afirma que segundo os relatos dos municípios de Acarape e Redenção, municípios vizinhos, houve mudanças nas infraestruturas antes da implementação da UNILAB. A cidade de Redenção e Acarape não tinham muitos comércios, prédios para arrendar os visitantes ou estudantes, mas com a implementação da universidade, aumentou nas infraestruturas e também no processo de mobilidade de seres humanos, de pessoas vindas aqui para estudar. Os municípios eram monótonos, a movimentação era muito reduzida, mas com a implementação da UNILAB, “não só estudantes brasileiros de diversos municípios do Ceará, e também veio estudantes africanos de vários países, isso vai influenciar na construção social da própria realidade”.

**O estudante guineense do curso de Sociologia** afirma que

existiram várias mudanças aqui nos municípios de Acarape e Redenção. Ele chegou no ano de 2014 e, na época, o município de Redenção não tinha nada, não tinha infraestruturas, áreas de lazer como hoje. Hoje podemos encontrar tudo isso; de fato, já são

sinais de mudanças. Antes a mão de obra era precária, mas com a implementação da UNILAB, os municípios ficaram mais conhecidos tanto nacionais e internacionalmente e desenvolveram-se muito, tanto econômico e social, enfim, em todos os aspectos evoluíram muito.

### A estudante do curso de Pedagogia também confirma que

Em termos de desenvolvimento socioeconômico, houve mudanças, mas em termos de pensamentos, no que diz respeito às pessoas negras com a população daqui, acho que não mudou. Ainda mesmo há colegas dentro da UNILAB, apesar de tudo que é dito por esses estudos que tentam descolonizar as mentes, saem de uma aula sobre racismo, mas a pessoa sai com comentários racistas e também houve pessoas que terminaram a universidade, mas continuam com esses pensamentos racistas.

E por último, na visão do **estudante brasileiro do curso de Agronomia**, é apologista com os outros colegas entrevistados, que as mudanças aconteceram aos dois municípios com a implementação da universidade, da seguinte forma:

A implementação da UNILAB trouxe bastante mudanças na economia do município, e é bem claro, apesar que uma pequena gama se beneficia desse benefício que a UNILAB traz através dos comerciantes de Acarape e Redenção, onde os campus estão localizados. E outro ponto que destacaria é no pensamento de alguns moradores em relação à perspectiva de vida, trabalho, a melhor visão da política. Acho que a maior contribuição da UNILAB aqui vai além dos próprios estudantes que estão aqui, porque eles trouxeram essa uma concepção de sociedade diferente para eles, apesar que a gente estuda aqui não vai diretamente aos moradores, mas, de certa forma, muita coisa produzida, muitos debates que acontecem aqui, alcançam uma boa parte da população local e ajudam a desmistificar o pensamento de muitos na forma de ver o mundo.

## 2.4 Os desafios dos estudantes na Universidade

Procuramos saber se os discentes percebem sobre as intervenções dos movimentos sociais na universidade em prol da defesa dos estudantes; portanto, segundo o estudante angolano do curso da Sociologia, as lutas aqui são muito ramificadas: “Às vezes, lutamos por grupos, por exemplo, recentemente, teve a questão do cancelamento do edital dos indígenas, poucos estudantes souberam, até eu me apercebi tarde que tem estudantes reivindicando sobre isso, do cancelamento do edital”.

O mesmo estudante angolano acrescenta que:

As lutas têm sido muito grupais. Quando a questão não é do nosso interesse, não vamos nos colocar ou nos posicionar, porque tem questões aqui que quando afeta um grupo maior de brasileiros a mobilidade é maior quando afeta uma parte de africanos. Isso ainda tem questões a favor, uma terça parte, uma minoria, é que vai se mobilizar para fazer essa manifestação, paralisação ou greve. Coisas que envolvem diretamente a universidade tem que se melhorar porque as lutas têm sido muito divididas; quando a luta envolve o interesse dos estudantes, todos deveriam se mobilizar para resolver o problema, sempre que há problema dão a entender aos estudantes, não importando o

curso, porque muitas vezes nas paralisações só vê a presença das Humanas; aqui já há uma diminuição de número de pessoas, então isso já ramifica as lutas sem a presença dos outros cursos. É necessário a sensibilização de todos nesta questão.

Portanto, para o estudante brasileiro do curso de Agronomia, as lutas também têm se estendido para as comunidades vizinhas da instituição, que têm observado as manifestações dos estudantes, mas ainda de forma lenta, nos seguintes relatos:

Dentro da UNILAB é bastante tenso, partindo encabeçado por alguns, mas acho que deveria ter um engajamento maior por parte dos próprios acadêmicos. Partindo para fora da UNILAB, ainda vejo a população muito tímida em relação em apoiar, ou então buscar ou até mesmo querer diversos atos que acontece na cidade partindo da universidade, eu vejo, como teve alguns atos aqui. Eu vejo que a população nas falas que eu ouvi, que os estudantes estão fazendo certo, um direito deles busca por melhorias, mas eles não dariam a cara a bater para as ruas com eles; são tímidos em se manifestar pelos seus direitos, mesmo reclamando por melhorias de saneamento básicos nos bairros.

Mas, quando questionado sobre as lutas dos movimentos estudantis, teve o mesmo ponto de vista, como a do estudante angolano do curso da Sociologia:

A UNILAB em si tem vários cursos, mas eu vejo o pessoal das Humanas buscando mais os seus direitos, mais formas de reivindicar e de protestar, e quanto as outras ciências não estão muito preocupadas com esses acontecimentos. Uma boa parte dos estudantes de outras ciências, aqui quanto a unidade, quando parte para uma greve ou protesto, uma parte vai e outra não, é como se houvesse dentro da própria unidade uma ruptura. Eu vejo dessa forma; é um sentimento de pertença em prol de melhorias para todos, mas uma parte vai e outra não.

Entretanto, a estudante angolana do curso da Pedagogia nos mostrou que tem sido uma experiência nova, observando as intervenções dos movimentos sociais na Universidade em prol da defesa dos estudantes, porque, segundo ela, “nunca tive contato com isso, de certa forma, aprendi observando essas manifestações ou intervenções, que juntos a gente pode conseguir, a questão da unidade que podemos conseguir o lugar que é nosso por direito”.

Já na visão do veterano guineense, estudante do curso de Sociologia, pertencente ao movimento estudantil Afronte, percebe que

Teve várias mudanças em certos atendimentos e também em certas conquistas dos editais. Pese embora, algumas pessoas estão sendo ameaçadas atualmente, sobre as ameaças dos cortes de auxílios, ameaças de cortes de alguns editais, a queda da entrada dos estudantes internacionais - são pautas que o movimento estudantil tem lutado para que não aconteça essas desigualdades que vai contra o próprio estatuto da UNILAB. Então, essas políticas são muito visíveis dentro da própria instituição da importância da representação desses movimentos estudantis para manter o projeto da universidade.

Portanto, a estudante angolana do curso do Bacharelado em Humanidades acrescenta:

Vejo de uma forma diferente, aqui os estudantes universitários têm mais liberdades,

comparando com Angola, onde os estudantes são oprimidos. Aqui não têm medo de se expressar, enfrentam as instâncias superiores reclamando os seus direitos, já em Angola, é difícil um aluno ou estudante lutar pelos seus direitos. Por exemplo, a ocupação que se passou no campus da Liberdade, se fosse em Angola, não seria possível. Aqui os alunos, as suas vozes são ouvidas, usufruem da liberdade e lutam pelas suas conquistas sabendo dos seus direitos.

## **2.5 Relação de sociabilidade dos estudantes africanos com as igrejas locais**

Na entrevista procuramos entender como tem sido a convivência e a sociabilidade dos estudantes com as igrejas encontradas nos dois municípios. Para o estudante angolano do curso de Sociologia, essa sociabilidade com as igrejas precisa ainda ser muito trabalhada, nos seguintes relatos:

Isso é uma questão muito ampla, tem aquelas questões, que o tratamento vai ser diferenciado por você ser estrangeiro. A própria igreja muitas vezes não debate sobre o racismo, porque esses estudantes estão dentro desses lugares e muitos desses estudantes se sentem constrangidos nas igrejas, onde há muita enchente, porque às vezes a recepção não é aquela salutar, precisa-se trabalhar esse olhar. Tem pessoas na igreja que só te trata bem se tiveres um cargo na igreja. A igreja também tem que ser um contributo a mais para discutir questões raciais para facilitar no processo de territorialização para que esses membros se sintem em casa. Existem casos, por causa de um africano, a igreja se intitula que trabalha no processo de acolhimento, só porque tem um africano que tem cargo na igreja e é bem tratado pelos irmãos, mesmo assim, há muitos outros corpos invisibilizados e tratados de forma diferentes, então, é essa necessidade das igrejas também de contribuírem nessa integração entre os africanos.

Portanto, na opinião do estudante veterano guineense do curso de Sociologia, quanto à religião nos informou que:

A questão da religião, seja Católica ou Evangélica, não existe muita distinção entre os estudantes nacionais e internacionais. Vou falar do meu país: lá temos essas instituições religiosas, e quem conhece Guiné-Bissau, sabe que é um país laico. Esses estudantes que vieram para cá, eles aderem a estas instituições para manter as tradições religiosas. Então, não vejo separação quanto a isso, mas existem muitas discussões a respeito, principalmente das áreas das Humanas que ao longo do curso vão percebendo os trabalhos, as conquistas e as desigualdades que as igrejas têm feito na África, inclusive em Guiné-Bissau. Isso traz estranhamento, mas não traz revoltas ou separação; quanto a isso, no meu ponto de vista, não existe conflitos, distinções, está sendo uma relação boa, para quem já era protestante ou evangélico. Eu vejo que o pastor Isaías, desde 2014, conseguiu fazer um trabalho brilhante e hoje já tem a própria igreja, que vai toda comunidade africana, que já praticava a religião evangélica nos seus países. Todo mundo vive dentro lá, tantos brasileiros e internacionais, e não vejo tantas desigualdades.

Numa visão mais crítica, o estudante brasileiro diz que

Ainda é muito divergente a visão de cada um a respeito da sua própria religião. Eu não vejo uma interação nem de religião A para B nem de B para A, eu vejo cada um na sua particularidade, eu vejo grupos de religiosos em alguns locais da universidade cultuando o seu deus, eu vejo outro grupo também reservando em outro local cultuando o

seu deus. No meu ver, eu não vejo uma interação desses grupos, até já presenciei em seminários em sala de aula, discussões por conta disso, alguém estava defendendo ali a sua crença e outro não entender e não respeitar e partir para ignorância, alegando que a crença certa na cabeça dele é a que ele segue. Então, dentro da própria universidade, esse debate está sendo limitado ou talvez nem exista debate a respeito disso. Eu vejo, como diz o ditado, cada qual no seu quadrado.

Portanto, segundo a estudante angolana do curso de Pedagogia, já ouviu muitos relatos que muitos brasileiros esperavam outra coisa, mas apareceu outra. Mas na sua opinião, os brasileiros não se relacionam com os africanos, se porventura, o africano não se chegar.

Eles também não se achegaram a nós, não falo na perspectiva da evangelização que a gente siga as doutrinas deles, mas acho que o povo daqui não é hospitaleiro, não é aquele povo que recebe as pessoas da mesma forma que, por exemplo, você vai ser recebido no Rio de Janeiro por negros brasileiros. Cearense não é um povo muito aberto, é um povo que está aí e fica aí, eu não sinto essa relação, das relações que eu conheço. Em suma, as pessoas africanas são as que tentam se relacionar com a igreja e não a igreja tentando ter contato com os africanos.

Já para a estudante angolana do curso do Bacharelado em Humanidades:

Na nossa realidade, a nossa forma de adoração é totalmente diferente, aquilo que nós realizamos em Angola nas nossas igrejas evangélicas para os brasileiros é visto como escândalos. Quando rezava em Redenção, tinha um coro de africanos, mas depois de um tempo, os líderes brasileiros já não estavam a gostar mais. Certo dia, o pastor dizia que quando louvamos sentia a unção, mas, posteriormente, já não sentia mais. Por causa disso, o coro de africanos se destruiu. Outro exemplo, nessa nova igreja em Acarape, solicitaram um irmão africano para ensinar a música, mas quando ele pediu para a igreja o acompanhar com danças, que é muito normal em Angola, algumas irmãs da igreja rejeitaram, dizendo que aqui não se dança e isso é um escândalo, mas para um africano a dança faz parte da adoração, mas para os brasileiros é visto como escândalos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atualmente, por mais que a democratização do ensino e a autonomia universitária estejam na pauta do debate, e em grande parte se tornou uma realidade, não apenas por meio de políticas de ações afirmativas, como também das universidades seguirem suas linhas mestras. Entretanto, estabelecer a cooperação na perspectiva Sul-Sul com os países africanos ainda constitui um dos grandes desafios para percepção da ideia inicial da Unilab. Os questionamentos recorrentes acerca da presença destes corpos negros, aliados ao estranhamento dos sotaques e hábitos culturais, ainda têm muito a nos ensinar sobre que tipo de cooperação internacional se quer. A proposta da nova gestão em priorizar a elaboração das diretrizes da internacionalização que constituirá o Plano de Institucional de internacionalização poderá cobrir as brechas da internacionalização dos currículos, das dificuldades da efetivação da mobilidade acadêmica que proporcionará uma nova roupagem no processo de ensino e aprendizagem.

Em linhas gerais, é notório que tanto dentro da UNILAB quanto fora dela os africanos são

discriminados e sofrem xenofonias. Na UNILAB, o curioso é que dificilmente se sabe diferenciar os africanos em suas distintas nacionalidades, principalmente no conflito com os brasileiros. A homogeneização associada a estes estudantes e a dificuldade de identificação do nome e nacionalidade, além de se caracterizar em racismo, são fortes aspectos que tornam integração acadêmica inviável. A questão da falta de sociabilidade é associada, às vezes, a entendimento de muitos em compreender a presença africana na UNILAB, ao ponto de questionar os benefícios, tais como o auxílio concedido. Seria importante reformular a estratégia no serviço de acolhimento que possibilite a maior contextualização da presença dos estudantes africanos na UNILAB, como também que promova a divulgação para as comunidades em torno, que assim como os estudantes brasileiros, partilham da mesma carência em tornos da visão de cooperação internacional. Estes feitos poderão diminuir os ataques aos racismos, à xenofobia e possibilitar conhecimentos das dinâmicas da cooperação internacional no ensino superior brasileiro.

## REFERÊNCIAS

BORGES, 2020 (ENTREVISTA)

RAMOS, 2020 (ENTREVISTA)

CUNHA, Luiz Antônio. **Para onde vai a universidade brasileira?** Fortaleza: Edição UFC (Universidade Federal do Ceará), 1983.

DIÓGENES, Camila Gomes; AGUIAR, José Reginaldo. **UNILAB: caminhos e desafios acadêmicos da cooperação Sul-Sul.** Redenção: Unilab, 2013. Disponível em: <https://bit.ly/327whe8/>. Acesso em: 19 fev. 2020.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro Educador: saberes construídos nas lutas por emancipação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2017

MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola.** Brasília: Ministério da Educação, 2001.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In. LANDER, Edgardo (Org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e Ciências Sociais. Perspectivas latino-americanas. **Colección Sur Sur, CLACSO.** Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: setembro de 2005.

RAMPAZZO, Lino. **Metodologia Científica - Para Alunos Dos Cursos de Graduação e PósGraduação.** São Paulo: Loyola, 2017.

SCHNAPPER, Dominique. **A compreensão sociológica: como fazer análise tipológica.** Lisboa: Gra-diva, 2000.

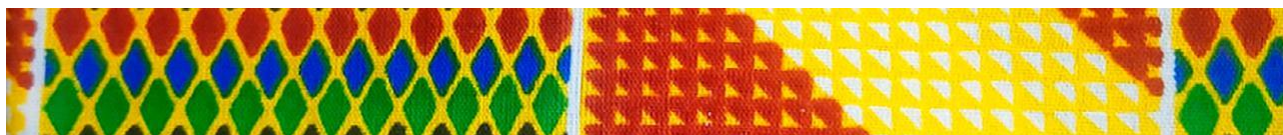


SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Autêntica, 2016.

SPELLER, Paulo et al. **Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira–UNILAB. Diretrizes Gerais**. Brasília, julho de, 2010. Disponível em: <https://bit.ly/327Jy6n/>. Acesso em: 19 fev. 2020.

UNILAB. **Plano do Desenvolvimento Institucional da UNILAB**. Disponível em: <http://www.pro-plan.unilab.edu.br/wpcontent/uploads/2014/06/Informa%C3%A7%C3%B5es-Complementares--PDI-2016-2021.pdf>.

VAZ, Jose Carlos de Lima. **Para onde vai a universidade brasileira?** Fortaleza: Edição UFC (Univer-sidade Federal do Ceará), 1983.



## **UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-BRA-SILEIRA: desafios e possibilidades da integração social e internacionalização do ensino superior**

Alcides de Amaral<sup>11</sup>  
Catarina de Melo<sup>12</sup>  
Guirino Nhatave<sup>13</sup>

### **RESUMO**

A Lei nº 12.289, de 20 de julho de 2010, dispõe sobre a criação da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB, com objetivo de ministrar o ensino superior, desenvolver pesquisas e promover a extensão universitária. Essa norma visa, igualmente, contribuir com a integração entre o Brasil e os demais países membros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), especialmente os países africanos, bem como promover o desenvolvimento regional e o intercâmbio cultural, científico e educacional. Esse propósito é conduzido pela cooperação internacional, pelo intercâmbio acadêmico e solidário, mediante o estabelecimento e execução de convênios temporários ou permanentes com outras instituições da CPLP. Diante disso, com base na análise documental e consulta bibliográfica, o artigo tem como objetivo refletir sobre as dinâmicas sociais na convivência entre os membros da comunidade acadêmica da UNILAB e as possibilidades de internacionalizar os saberes produzidos no contexto dessa comunidade.

**Palavras-Chave:** Integração social; Internacionalização do Ensino Superior;

### **UNILAB. Abstract**

Law No. 12,289, of July 20, 2010, provides for the creation of the University of International Integration of Afro-Brazilian Lusophony - UNILAB, with the objective of teaching higher education, developing research and promoting university extension. This norm also aims to contribute to the integration between Brazil and other member countries of the Community of Portuguese Speaking Countries (CPLP), especially African countries, as well as to promote regional development and cultural, scientific and educational exchange. This purpose is driven by international cooperation, academic and solidary exchanges, through the establishment and execution of temporary or permanent agreements with other CPLP institutions. Therefore, based on documental analysis and bibliographic consultation, the article aims to reflect on the social dynamics in the coexistence between members of the academic community of UNILAB and the possibilities of internationalizing the knowledge produced in the context of this community.

**Key words:** Social integration; Internationalization of Higher Education; UNILAB.

<sup>11</sup>Mestrando em Estudos Interdisciplinares em Humanidades pela Universidade da Integração da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) e Membro da Associação Moçambicana de Sociologia. Bolsista da UNILAB-Brasil. E-mail: alcidesdeamaral017@gmail.com. <sup>12</sup>Doutoranda em Políticas Públicas pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Mestre em Ciência Política: Governança e Relações Internacionais pela Universidade Católica de Moçambique (UCM). Bolsista da CAPES- Brasil. E-mail: cmaquilemelo@gmail.com. <sup>13</sup>Doutorando em Políticas Públicas pelo Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Mestre em Relações Internacionais e Diplomacia, com especialidade em Política Externa, pelo Instituto Superior de Relações Internacionais (ISRI). Pesquisador da linha de pesquisa Direitos Humanos, inserida no grupo de pesquisa Dimensões de Conhecimento do Poder Judiciário, da Escola Superior da Magistratura do Estado de Ceará (ESMEC). Bolsista do Programa de Estudantes-Convênio de Pós-Graduação, da CAPES-Brasil. E-mail: desgui69@gmail.com.

## INTRODUÇÃO

A segunda metade da década de 1950 marcava o fim da II Guerra Mundial, tendo como consequência a modificação do cenário internacional. Um dos exemplos dessas transformações é o aprofundamento da descolonização afro-asiática, o que deu espaço a emergência de novos Estados na Ásia e na África. Com efeito, essa nova categoria de Estados, que passou a ser classificada como países de Terceiro Mundo, baseando-se em sua dimensão histórica, política, econômica e social, passou a fazer parte do cenário internacional, reivindicando, não apenas o pleno exercício da sua soberania, mas também a sua inserção no Sistema, com recurso aos diversos instrumentos de implementação de política externa à sua disposição. É mediante esse quadro que se estabeleceu a relação entre Brasil e África, dando espaço à relação entre Brasil/CPLP e Brasil/PALOP. Esses concertos, de dimensão político-diplomática, deram origem à criação da UNILAB.

Assim, a partir da perspectiva micro da Sociologia, o artigo reflete sobre os desafios e possibilidades de integração social da UNILAB, enquanto organização social complexa. Essas questões se analisam a partir da articulação entre a idealização do “Projeto UNILAB” e as dinâmicas socioculturais da comunidade acadêmica “UNILABeana”. Por se tratar de uma instituição do ensino superior complexa, ela não pode ser vista como sendo apenas estruturada entre “Brasileiros” e “Internacionais” (MOURÃO; ABRANTES, 2020), mas, também, por meio de sua própria complexidade, isto é, vista como pluriétnica, plurirracial e plurinacional, constituída por diferentes classes e orientações sexuais.

O processo da internacionalização do ensino superior na UNILAB é, por natureza, caracterizado por elementos de dimensão internacional, decorrentes da Lei que a cria. Porém, mais do que o olhar de forma isolada, é necessário analisar de que forma esses elementos influenciam a estrutura, os processos e as práticas ligadas ao funcionamento da instituição, assim como compreender de que forma os integrantes da UNILAB interagem entre si, compartilhando saberes, experiências e construindo uma cooperação mútua em busca de um entendimento holístico, que demanda um diálogo constante entre o internacional e local buscando a complementaridade e não a dominação (KNIGHT, 2011).

### 1 INTERFACE ENTRE A POLÍTICA EXTERNA BRASILEIRA PARA ÁFRICA E A CRIAÇÃO DA UNILAB

Oliveira e Lessa (2006) observam que desde o fim da Guerra Fria, a ordem internacional passou por profundas transformações, as quais redefiniram não apenas os esquemas de distribuição de poder, mas também a natureza dos vínculos estabelecidos entre os atores do sistema, os seus padrões de atuação e as suas formas de composição. Em razão disso, as tendências dos problemas e desafios, que vêm surgindo desde o início da década de 1990, firmaram-se tanto na dimensão política e econômica quanto na dimensão estratégica.

No Brasil, isso se observou logo após a aprovação da Constituição brasileira de 1988, altura em que o país passou a ter como prioridades: o fortalecimento da democracia; a abertura dos mercados; e a redução de tarifas e o corte de barreiras não tarifárias (CARDOSO, 2001). Porém, es-

sas prioridades foram sofrendo metamorfoses, como se observa, um pouco mais adiante, quando o Presidente Lula orientou a sua ação externa noutra direção (CERVO, 2006).

Visto na perspectiva de Weber e Smith (2002), que consideram a política externa como sendo um conjunto de metas, valores, decisões e ações tomadas pelos Estados, assim como de ser passível a mudanças, o Brasil foi, nas últimas três décadas de 1900, inexoravelmente, influenciado pela emergência da interdependência complexa, caracterizada pela multiplicação de contatos entre os governos como resultado de novas oportunidades, assim como a emergência de novas áreas de cooperação.

Diante desse cenário e por força da “nova” ordem mundial, o Brasil revitalizou e desenvolveu uma série de parcerias com o mundo, nas quais as suas aproximações com a África não devem ser ignoradas, como parte de um projeto de sua inserção no mundo, cientes de que “o Brasil só começou a ter presença internacional substantiva após a II Guerra Mundial” (MOURÃO et al., 2006, p. 213). Com efeito, em decorrência da perspectiva de Cooperação Sul-Sul, mediante a Política Externa Brasileira para África, nas décadas 1960 e 1970, o Brasil se aproximou, prioritariamente, do continente africano, desenvolvendo o que chamou de política africana. Tratou-se de uma política que tinha como cerne o envolvimento do Brasil na geração de uma nova ordem econômica internacional (MOURÃO et al., 2006). Nessa altura, sobretudo nos anos de 1980, tal objetivo não foi logrado, devido à retração do Brasil e do continente africano, como consequência da crise, assim como da necessidade de implementação de políticas neoliberais.

Volvidos quase dez anos, concretamente na década 90, essas relações ganharam expressão com a constituição da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP)<sup>14</sup>, assim como a tentativa de aproximação entre o Mercado Comum do Sul (MERCOSUL) e a *Southern African Development Community* (SADC)<sup>15</sup> (MOURÃO et al., 2006), cujas bases fundacionais estiveram ligadas ao fator linguístico - a língua portuguesa (MOURÃO, 2002; MIYAMOTO, 2009; LAFER, 2018). Esse empreendimento serviu de base para a acomodação dos interesses do Brasil em África. Paulo Fagundes Visentini, em sua obra “A Relação Brasil-África: prestígio, cooperação ou negócios”, deixou uma ideia sobre essa relação, em que, na sua perspectiva, essa década conheceu uma relação intensa entre o Brasil e África, especialmente no campo econômico, diplomático e de cooperação técnica (VISENTINI, 2016).

Essa aproximação entre o Brasil e a África é alvo de debate nas “arenas” acadêmicas, na qual uma das conclusões é o fato da institucionalização da CPLP ter aproximado o Brasil dos PALOP no campo político, na cooperação técnica e na cooperação cultural (NOSOLINI, 2004). Mourão et

<sup>14</sup>A CPLP foi criada em 1996. Fazem parte dessa organização: Moçambique, Angola, Guiné-Bissau, Brasil, Guiné Equatorial, Cabo Verde, Portugal, São Tomé e Príncipe e Timor Leste.

<sup>15</sup>A SADC, em português, Comunidade de Desenvolvimento da África Austral, existe desde 1980, após a sua fundação no dia 1º de abril desse ano, em Lusaka, Zâmbia. Desde essa data até 17 de agosto de 1992, quando foi transformada em SADC, foi conhecida por Southern African Development Coordination Conference (SADCC) em português, Conferência de Coordenação do Desenvolvimento da África Austral (SADCC). A SADC foi criada ao abrigo do art. 2.º do Tratado da SADC por Estados-Membros representados pelos respectivos Chefes de Estado e de Governo ou seus representantes devidamente autorizados para liderarem o processo de integração económica da África Austral, com objetivo de alcançar, por via da integração regional, o desenvolvimento económico, paz e segurança, aliviar a pobreza, melhorar o padrão e qualidade de vida dos povos da África Austral e apoiar os que são socialmente desfavorecidos. Tais objetivos, de acordo com o Tratado da SADC, devem ser alcançados pelo aprofundamento da Integração Regional, baseado nos princípios democráticos e no desenvolvimento equitativo e sustentável.

al. (2006) pontua que a CPLP vem atuando como um instrumento de concertação diplomática, que desenvolve suas atividades no campo de cooperação. Tal acontece desde a sua constituição, pois a organização tem servido de plataforma para a realização de diversas ações entre os seus integrantes, nas perspectivas bilaterais e multilaterais, enfocando nos três pontos fundamentais, aferidos no Art. 1º dos Estatutos da sua constituição: “a amizade mútua; a concertação político-diplomática e a cooperação” (MOURÃO, 2002, p. 11).

Foi mediante este concerto que, em 2010, unilateralmente, o Brasil aprovou a Lei nº 12.289, de 20 de julho, que dispõe sobre a criação da UNILAB e dá outras providências. Esse ato deu início ao que se designa “Projeto UNILAB”. A UNILAB, de acordo com o art. 1º dessa norma, é definida como sendo uma instituição de natureza jurídica autárquica, vinculada ao Ministério da Educação (MEC), com objetivo de resolver os problemas de ensino, pesquisa e extensão, que enfermam o Brasil e os seus parceiros, membros da CPLP.

Desse modo, a contribuição do Brasil, apresenta-se no Art. 2º da Lei, ao criar uma instituição de ensino superior brasileira, com missão de formar recursos humanos para contribuir com a integração entre o Brasil e os demais países membros da CPLP, especialmente os países africanos, bem como promover o desenvolvimento regional e o intercâmbio cultural, científico e educacional.

Apesar de ser uma norma nacional, sob ponto de vista de formulação, o fato de o Estado brasileiro entender que a sua implementação demandaria de uma concertação entre os distintos atores, portanto, membros da CPLP, apresentou no §1º, do mesmo artigo, que a UNILAB deve atuar a partir de um quadro de cooperação internacional, pelo intercâmbio acadêmico e solidário com países membros da CPLP, com especial ênfase aos países africanos. Tal fato demandou o desen-cadeamento de arranjos político-diplomáticos entre os membros, como forma de operacionalizar essa política pública brasileira.

Para além da composição de corpo docente e discente (que deve ser proveniente do Brasil e de outros países), assim como o estabelecimento e execução de convênios temporários ou permanentes com outras instituições da CPLP, aferidos no §1º, do Art. 2º, a Lei n. 12.289 apresenta no §2º, do mesmo artigo, a obrigação dos cursos a serem ministrados pela UNILAB dar prioridade à formação de professores, desenvolvimento agrário, gestão, saúde pública e demais áreas consideradas estratégicas, que sejam do interesse do Brasil e de demais membros da CPLP, especialmente as que forem demandadas pelos países africanos.

## **2 INTEGRAÇÃO SOCIAL**

Pensar o ensino superior a partir do “Projeto UNILAB” é pensar nas dimensões da política externa e doméstica do Brasil, assim como nos arranjos político-diplomáticos desenvolvidos pelos membros da CPLP para a sua materialização. De igual modo, é também pensá-la enquanto dimensão social constituída por uma comunidade acadêmica (docentes, técnicos administrativos, estudantes entre outros integrantes), que representa experiências sociais, conexões, discursos, situações, conflitos, entre outras questões, cujos processos do dia a dia não escapam as tensões raciais e conflitos identitários (MOURÃO; ABRANTES, 2020).

O cotidiano dessa comunidade é caracterizado por processos, cuja compreensão precisa levar em consideração a diversidade sociocultural que a estrutura. Embora a UNILAB seja uma instituição de ensino superior que é frequentemente simplificada como sendo constituída apenas por “Brasileiros” e “Internacionais” (MOURÃO; ABRANTES, 2020), ela assenta, também, sob outras categorias: religião, nacionalidade, raça, etnia e classe social. Tal fato a coloca como sendo uma comunidade de natureza pluriétnica, uma vez que agrega grupos étnicos diferentes; é também plurinacional e plurirracial, constituída por pessoas de diferentes classes sociais e de diferentes orientações e identidades sexuais, colocando o problema da integração social como um desafio.

De acordo com Pires (1999), Auguste Comte, o mesmo que é considerado o pai da Sociologia, já se perguntara como é possível uma integração social numa sociedade caracterizada por processos de diferenciação funcional, uma vez que para esse teórico qualquer organização social para poder manter a sua função precisaria aumentar a interdependência e alargar as funções de coordenação, baseada numa autoridade centralizada (PIRES, 1999). Assim, a partir da literatura sociológica, a integração social é usada para analisar, no plano micro, como as pessoas são incorporadas num espaço comum e como elas interagem nele (PIRES, 1999) e, no plano macro, o “modo como são compatibilizados diferentes subsistemas sociais” (PIRES, 1999, p. 1).

A reflexão que aqui fazemos tem como foco o plano micro. Assim, concebe-se a UNILAB como sendo uma comunidade que, por excelência, agrega diversos “tipos sociológicos”, tais como: LGBT<sup>16</sup>, comunidades quilombolas, indígenas, negros, brancos, mestiços, guineenses, moçambi-canos, cabo-verdianos, brasileiros, deficientes físicos ou visuais, entre outros. Trata-se, nesse sentido, de uma instituição que torna como necessária a preocupação comteana sobre a possibilidade de integração social.

Nesse sentido, os desafios dessa possibilidade são enormes. Como uma forma de ilustrar tal desafio se reflete sobre duas características da universidade: a plurinacionalidade e a diversidade de orientações e identidades sexuais.

A plurinacionalidade é entendida como a existência de pessoas de diferentes nacionalidades. Na UNILAB essa realidade é caracterizada por diferentes pessoas provenientes dos países da CPLP, o que condiciona um encontro entre essas diferentes nações num espaço que as une, mas ao mesmo tempo denuncia suas peculiaridades. É por conta disso que Mourão (2016), referindo-se sobre o encontro entre Brasileiros e Africanos, observa que qualquer relação social entre “estranhos” é acompanhada de conflitos identitários, relações de poder e negociações.

Contudo, é possível observar com frequência tais conflitos e negociações de convivência nos espaços compartilhados e articulados na fala de alguns estudantes africanos “é difícil viver com dignidade e respeito”, “somos humilhados constantemente”, “não queremos ficar em Redenção” ou nas reações de alguns brasileiros em relação ao racismo “A gente vai pagar uma dívida com os africanos, com os escravos, e eles vão vir pra cá para poder estudar. Eles vieram pra cá escravos e vão sair doutores” (MOURÃO; ABRANTES, 2020, p.76).

---

<sup>16</sup>A sigla LGBT significa lésbicas, gays, bissexuais e transexuais e serve para designar o grupo de pessoas que têm uma orientação sexual (LGB) ou uma identidade de gênero (T) diferente da dominante.

Em relação à diversidade na orientação sexual, a prática cotidiana mostra-se, igualmente, desafiadora, visto que o espaço UNILAB agrega heterossexuais, homossexuais, transexuais, cisse-xuais, bissexuais e mais. Nesse sentido, a grande reflexão se enquadra nas possibilidades de inte-gração social num contexto caracterizado pela diversidade sexual. De fato, um comentário feito por Michel de Carvalho (2019) em seu trabalho de conclusão do bacharelado na UNILAB, filial de São Francisco de Conde, Bahia, nos leva a pensar neste desafio,

Muitas vezes, percebi que a comunidade acadêmica, portanto, professores/as, estudan-tes/as e funcionários/as, não vê a universidade como um espaço também dos estudan-tes LGBT e discrimina-os, assim como os que dão apoio aos mesmos. Os apoiadores, em cujo grupo me incluo, muitas vezes, são automaticamente vistos como uma pessoa que tem uma identidade LGBT, como se isso fosse uma coisa ruim (CARVALHO, 2019, p. 6-7).

O comentário apresentado, de um lado denota a dificuldade de convivência entre pessoas de orientação sexual diferente, por outro, denuncia o preconceito decorrente da heteronormativi-dade estruturado num espaço comum.

Em suma, as convivências cotidianas na UNILAB se mostram como sendo de lutas, de dispu-tas e negociações constantes. É por esse fato que indagamos sobre a possibilidade de “integração social” numa “Universidade de Integração”, tomando como pressupostos, o fato da UNILAB ser uma organização caracterizada por essa diversidade.

### **3 INTERNACIONALIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR A PARTIR DA UNILAB**

A internacionalização consiste no desenvolvimento de atividades além-fronteiras (MÜCKE-NBERGUER; MIURA, 2015). Assim, tendo em conta as diversas motivações, razões e objetivos para se engajar nesse processo, Knight (2004) aponta cinco grupos de motivações, nomeadamente: políticas, econômicas; socioculturais, mercadológicas e acadêmicas.

As motivações acadêmicas, por sua vez, incluem a internacionalização do ensino superior, considerada por Rocha e Maciel (2017) e Knight (2003) como sendo um processo e não uma finali-dade em si mesma. Nessa lógica, esse processo consiste na “integração das dimensões internacio-nal, intercultural ou global, nos objetivos, funções ou na oferta do ensino superior” (KNIGHT, 2003, p.2), aperfeiçoando a qualidade da educação e pesquisa (DE WIT, 2011).

Esse processo permite que o internacional perpasse tudo o que a universidade faz, ou seja, como as políticas, os processos, as práticas e discursos ligados à internacionalização afetam a uni-versidade e as pessoas envolvidas e como tudo isso é vivido e reconstruído na prática cotidiana dessa comunidade (ROCHA; MACIEL, 2017). No caso da UNILAB, essas dimensões compreendem a maneira como os estudantes estrangeiros que a compõem se sentem integrados: o modus para a composição do quadro docente e dos funcionários administrativos, a oferta de cursos de interesse dos países membros, assim como a inclusão de conteúdos africanos nas ementas das disciplinas, na implementação de cursos ou minicursos com o mesmo teor científico e na materialização de discursos de igualdade entre os povos dentro da comunidade.

## No ensino superior, a internacionalização pode ser feita tendo em conta duas visões,

[...] a primeira, denominada visão estratégica, ocorre quando uma Instituição do Ensino Superior (IES) compra total ou parcialmente outra IES, em outros países, ofertando programas presenciais ou a distância em outros países, ou abrindo novos campi no estrangeiro. A segunda, corresponde à visão humanista. Esta incorpora a construção de uma mentalidade internacional entre professores e alunos, promove a consciência de um contexto internacional, prepara estudantes para atuar num mundo multicultural e permite a troca de conhecimentos e experiências com parceiros de outros países (KNIGHT, 2007; SCOTT, 2000; SHETTY; RUDELL, 2002 apud MÜCKENBERGUER; MIURA, 2015. p.3).

A visão humanista apresentada pelos autores se enquadra no contexto da UNILAB, uma vez que a instituição abre espaço para que cada país realize atividades públicas que espelham realidade dos seus países, tendo como foco seus aspectos políticos, econômicos e socioculturais.

Atualmente, apesar de a internacionalização constituir uma das principais pautas das IES no mundo inteiro, existem ainda alguns conceitos equivocados sobre ela. Dessa forma, De Witt (2011) apresenta nove conceitos: o primeiro está relacionado ao uso da língua inglesa no processo de ensino e aprendizagem; o segundo corresponde a estudar ou participar de um estágio no estrangeiro, como parte dos estudos; o terceiro diz respeito a oferecer uma disciplina com conteúdo ou conotação internacional; o quarto tem a ver com os casos de a universidade ter muitos alunos estrangeiros; o quinto, com a ideia de que poucos alunos estrangeiros na instituição não garantem a internacionalização; o sexto é sobre a falta de necessidade para testar as competências interculturais e internacionais, quando diferentes grupos de estudantes são inseridos no mesmo contexto; o sétimo estabelece que quanto mais parcerias, mais internacionalizada a instituição se torna; o oitavo equivocado corresponde à ideia de que o ensino superior se internacionaliza naturalmente; e o nono e último concebe a internacionalização como sendo objetivo ou meta a alcançar dentro do ensino superior (DE WIT, 2011).

Há um entendimento quando o autor levanta esses equívocos, pois, levando em consideração que a internacionalização é um meio para que a IES melhore sua capacidade em formar estudantes, habilitando-os para ingressar no mercado (cada vez mais competitivo, profissional e carente de cosmopolitanismos), elementos como a gastronomia multicultural no restaurante universitário da UNILAB, a participação dos estudantes estrangeiros nas conferências e pesquisas organizadas internamente, que valorizam diversos saberes, assim como a criação de programas alusivos a datas importantes dos países membros, tais como o Dia da África ou as comemorações de datas alusivas às independências desses países são incluídos no dia a dia da comunidade. Porém, é preciso analisar como os estudantes incorporam essas oportunidades e como cada um se sente membro. Ou seja, se todos participam, se trocam experiências e não se autoexcluem.

Por sua vez, Knight (2011) aponta cinco “mitos” que se assemelham aos conceitos equivocados, que, segundo ela, são resultantes da crença de que tudo aquilo que pode configurar uma remota conexão com aspectos globais, interculturais ou internacionais se considera internacionalização da educação (PICCIN; FINARDI, 2019). Assim, para a autora são mitos: que os estudantes estrangeiros são agentes da internacionalização; que a reputação internacional é certificado de qualidade; que quanto mais parcerias, convênios e acordos internacionais uma universidade fir-



ma, mais atraente e atrativa ela se torna para o público discente e para outras IES; e o último, que o propósito de uma instituição se internacionalizar é de melhorar sua “marca”.

Entretanto, diante desses mitos, a autora apresenta cinco verdades acerca da internacionalização: a primeira tem a ver com o respeito às questões locais, justificando que a dimensão internacional não deve se sobrepor a importância do contexto local, na medida em que esta deve ser complementar, isto é, harmonizar e estender a dimensão local e não dominá-la; a segunda toma a internacionalização como processo que leva a integração da dimensão internacional, intercultural e global ao alcance das metas, das funções e implementação do ensino superior, ou seja, ela é adaptável, tendo em conta os interesses de cada IES; a terceira verdade decorre da consequência não intencional da internacionalização - a fuga de cérebros como o efeito reverso da mobilidade acadêmica, aliada à incapacidade dos países de origem de absorverem toda mão de obra disponível; a quarta define a internacionalização não como uma finalidade em si, mas um meio para se atingir determinados objetivos e metas; a quinta e última estabelece uma diferença entre a globalização e a internacionalização.

A articulação dessas dimensões que concorrem para o alcance das metas, funções e implementação do ensino superior, observam-se, no caso da UNILAB, mediante a consecução dos seus objetivos, enunciados no Art. 2º da Lei que a cria. Desse modo, o fato de a UNILAB ter sido considerada pelo MEC como a segunda melhor universidade do Ceará e estar entre as dez melhores das regiões Norte e Nordeste, com melhores Índices Gerais de Cursos (IGC) atesta seu alto padrão de ensino, que se reflete na qualidade dos cursos oferecidos (UNILAB, 2020, on-line) e, também, nessa articulação, como sustentou o pró-reitor de Graduação, Edson Holanda, ao referir que essa colocação “repercute o sucesso do processo de consolidação e institucionalização de uma jovem universidade, que articula projetos de integração regional e internacional nos estados do Ceará e Bahia e ao mesmo tempo valoriza a excelência na qualidade do ensino, pesquisa e extensão” (UNILAB, 2020, *on-line*).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A UNILAB é uma comunidade acadêmica homogênea, mas ao mesmo tempo é um espaço de diversidade. Ela é homogênea, enquanto materialização da Lei n. 12.289, de 20 de julho, que dispõe sobre a sua criação, por objetivar um interesse comum - o desenvolvimento do ensino, pesquisa e extensão, uma prioridade a ser alcançada por todos os membros da CPLP. De igual modo, a UNILAB é homogênea por desenvolver suas atividades com recurso ao mesmo fator linguístico - o português, assim como o fato de constituir um espaço de integração desses membros, mediante a promoção do desenvolvimento regional e o intercâmbio cultural, científico e educacional.

É um local de diversidade, uma vez que ela se apresenta como uma comunidade de pessoas, cujas características são pluriéticas, plurirraciais, plurinacionais, constituída, igualmente, por pessoas de diferentes classes sociais e de diferentes orientações e identidades sexuais, o que a define como um espaço de diálogo científico, cuja compreensão requer uma reflexão continuada por meio de pesquisas empíricas a serem desenvolvidas por pesquisadores que vivenciam o cotidiano

da UNILAB, por pesquisadores externos ou mesmo mediante colaboração entre eles.

A internacionalização do ensino superior a partir da UNILAB será possível mediante um diálogo constante entre as dimensões local e internacional, criando em cada egresso um apren-dizado e desenvolvimento social a partir das diversidades impostas pela convivência social na universidade.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 12.289, de 20 de julho de 2019.** Dispõe sobre a criação da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/lei/L12289.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/L12289.htm)>. Acesso em: 11 maio 2020.

CARDOSO, Fernando Henrique. A política externa do Brasil no início de um novo século: uma mensagem do Presidente da República. In: **Revista Brasileira de Relações Internacionais**. Brasília: Instituto Brasileiro de Relações Internacionais, vol. 44, núm. 1, janeiro-junho, 2001, p. 5-12. Disponível em: <[https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35\\_844101](https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35_844101)>. Acesso em: 14 maio 2020.

CARVALHO, Luís Tavares de. **“Pedagogia do armário”**: um estudo sobre a experiência dos estudantes LGBTs na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira/UNILAB--Malês. 2019. 21 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Humanidades) - Universidade da Integração da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), São Francisco do Conde, 2019. Disponível em: <[http://repositorio.UNILAB.edu.br/jspui/bitstream/123456789/1738/3/2019\\_proj\\_michelcarva-lho.pdf](http://repositorio.UNILAB.edu.br/jspui/bitstream/123456789/1738/3/2019_proj_michelcarva-lho.pdf)>. Acesso em: 28 Mai. 2020.

CERVO, Amado Luiz. A ação internacional do Brasil em um mundo em transformação: conceitos, objetivos e resultados (1990-2005). In: OLIVEIRA, Henrique Altemani de; LESSA, Antônio Carlos (org.). **Relações internacionais do Brasil: temas e agendas**. São Paulo: Editora Saraiva, 2006.

DE WIT, Hans. Internationalization of Higher Education: Nine Misconceptions. In: **International Revisited: New Dimensions in the Internationalization of Higher Education**. Amsterdam: **International High Education**, número 64, 2011. Disponível em: <[https://www.academia.edu/12871199/Internationalisation\\_revisited\\_New\\_dimensions\\_in\\_the\\_internationalisation\\_of\\_higher\\_education](https://www.academia.edu/12871199/Internationalisation_revisited_New_dimensions_in_the_internationalisation_of_higher_education)>. Acesso em: 22 maio 2020.

KNIGHT, Jane. Updating the definition of internationalization. In: **International Higher Education**, Nova York, v. 8 n. 1, 2003. Disponível em: <<https://ejournals.bc.edu/index.php/ihe/article/view/7391>>. Acesso em: 19 maio 2020.

\_\_\_\_\_. Internationalization remodeled: definition, approaches, and rationales. **Journal of Stu-**

**dies in International Education**, vol. 8, março de 2004. Disponível em: <<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1028315303260832>>. Acesso em: 20 maio 2020.

\_\_\_\_\_. Five myths about internationalization. **International Higher Education**. Número 62, 2011. Disponível em: <<https://ejournals.bc.edu/index.php/ihe/article/view/8532>>. Acesso em: 23 maio 2020.

LAFER, Celso. **Relações internacionais, política externa e diplomacia brasileira: pensamento e ação**. Brasília: FUNAG, 2018.

MACIEL, Ruberval Franco; ROCHA, Cláudia Hilsdorf. Internacionalização do ensino superior como prática local: implicações para práticas educativas. In: **Interletras**, v. 6, 24. ed., de out. 2016 a abr. 2017. Disponível em: <[http://www.interletras.com.br/ed\\_anteriores/n24/conteudo/artigos/12.pdf](http://www.interletras.com.br/ed_anteriores/n24/conteudo/artigos/12.pdf)>. Acesso em: 18 maio 2020.

MIYAMOTO, Shiguenoli. O Brasil e a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP). In: **Revista Brasileira de Política Internacional**. Brasília: Instituto Brasileiro de Relações internacionais, v. 52, n. 2, p. 22-42, 2009. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbpi/v52n2/02.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2020.

MOURÃO, Daniele Ellery. **Entre Palmares e Liberdade: Reconfigurações identitárias de estudantes africanos na UNILAB**. Trabalho apresentado na 30ª Reunião Brasileira de Antropologia, realizada entre os dias 3 a 6 de agosto de 2016, João Pessoa/PB. Disponível em: <[http://www.30rba.abant.org.br/simposio/view?ID\\_MODALIDADE\\_TRABALHO=2&ID\\_SIMPOSIO=44](http://www.30rba.abant.org.br/simposio/view?ID_MODALIDADE_TRABALHO=2&ID_SIMPOSIO=44)>. Acesso em: 28 maio 2020.

MOURÃO, Daniele Ellery; ABRANTES, Carla Susana Além. Estudantes Africanos dos PALOP em Re-denção, Ceará, Brasil: Representações, Identidade e Poder. In.: **MEDIAÇÕES**. Londrina, v. 25, n. 1, p. 64-81, jan.-abr. 2020. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/arti-cle/view/38767>>. Acesso em: 24 maio 2020.

MOURÃO, Fernando Augusto Albuquerque. Avaliação crítica da CPLT - o projeto, os seus mecanismos e viabilidade política. In: **Estudos e Ensaios - Revista de Humanidades e Tecnologias**. Seminário CPLP. Oportunidades e perspectivas. Fundação Alexandre Gusmão (FUNAG)/Instituto de Pesquisa em Relações Internacionais (IPRI). Brasília: Editora, 28-29 de maio de 2002. Disponível em: <<http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/2522/1045.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 24 maio 2020.

MOURÃO, Fernando Augusto Albuquerque; CARDOSO, Fernando Jorge; OLIVEIRA, Henrique, Altemani de. As relações Brasil-África: de 1990 a 2005. In: OLIVEIRA, Henrique Altemani de.; LESSA,

Antônio Carlos (org.). **Relações Internacionais do Brasil: temas e agendas**. São Paulo: Editora Saraiva, 2006.

MÜCKENBERGUER, Everson; MIURA, Irene Kazumi. Motivações Para a Internacionalização do Ensino Superior: um Estudo de Casos Múltiplos em um Sistema de Ensino Superior Confessional Internacional. In: **Arquivos Analíticos de Políticas Educacionais**. Campinas: ISSN 1068-2341, v. 23, n. 66, de 12 jul. 2015. Disponível em: <<https://epaa.asu.edu/ojs/index.php/epaa/article/view/1932?source=ojs/article/view/1932>>. Disponível em: 23 maio 2020.

NOSOLINI, Elber Eugênio Carlos. **Brasil e os Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa: Distanciamento e reaproximação (de 1975 aos dias atuais)**. 2004. 250 f. Dissertação (Mestrado em Relações Internacionais) - Universidade de Brasília (UnB), Brasília, 2004. Disponível em: <<http://www.funag.gov.br/ipri/index.php/10-dissertacoes/958-brasil-e-os-paises-africanos-lingua-oficial-por-tuguesa-distanciamento-e-reaproximacao-de-1975-aos-dias-atuais>>. Acesso em: 11 maio 2020.

OLIVEIRA, Henrique Altemani de; LESSA, Antônio Carlos (org.). **Relações Internacionais do Brasil: temas e agendas**. São Paulo: Editora Saraiva, v. 1, 2006, 368 p.

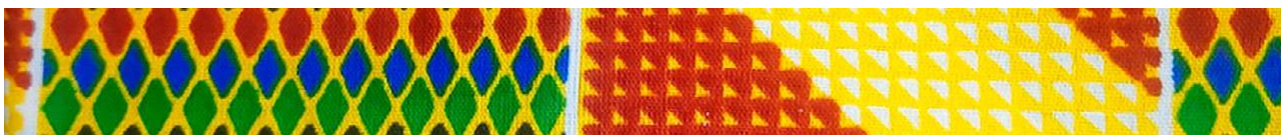
PICCIN, Gabriela Freire Oliveira; FINARDI, Kyria Rebeca. Internacionalização da educação. Sentidos produzidos por sujeitos praticantes do currículo. Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. In: **Trabalhos em Linguística Aplicada**. V. 58, n. 1, jan./abr. 2019. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8653317>>. Acesso em: 15 maio 2020.

PIRES, Rui Pena. Uma teoria dos processos de integração. In: **Repositório do ISCTE**. Lisboa: Editora CIES-ISCTE/CELTA, 1999. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10071/880>>. Acesso em: 28 maio 2020.

UNILAB. **UNILAB é a 2ª melhor universidade do Ceará e está entre as dez melhores universidades da região Norte e Nordeste**. UNILAB, 6 de jan. de 2020. Disponível em: <<http://www.UNILAB.edu.br/noticias/2020/01/06/UNILAB-e-a-2a-melhor-universidade-do-ceara-e-esta-entre-as-dez-melhores-universidades-do-norte-nordeste/>>. Acesso em: 29 maio 2020.

VISENTINI, Paulo Fagundes. **A Relação Brasil-África: prestígio, cooperação ou negócios**. Rio de Janeiro: Atlas Book, 2016.

WEBBER, Mark; SMITH, Michael. **Foreign Policy in a Transformed World**. New York: Pearson Education Limited, 2002.



## VIVÊNCIA DO GRUPO DE MEDITAÇÃO: PRÁTICA INTEGRATIVA COMO ESTRATÉ- GIA DE CUIDADO A ESTUDANTES DE UMA UNIVERSIDADE LUSÓFONA

Alexsandro Batista de Alencar<sup>17</sup>  
Carolina Maria de Lima Carvalho<sup>18</sup>  
Wanderson Souza Marques<sup>19</sup>  
Diego da Silva Ferreira<sup>20</sup>  
Francisco Glauber Peixoto Ferreira<sup>21</sup>

### RESUMO

O objetivo do presente estudo é relatar as experiências da prática da meditação construída pelo Grupo A.M.A.R., grupo de extensão da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, localizada em Acarape e Redenção, municípios do Maciço do Baturité, formação geológica localizada no sertão central cearense. A vivência é uma proposta inovadora e estratégica na promoção da saúde dos estudantes universitários, visto que, atualmente, alterações de natureza psíquica são preocupantes nos ambientes universitários. Os encontros são semanais e as sessões são divididas em três momentos: acolhimento, primeira sessão de meditação com re-flexões compartilhadas e a segunda sessão de meditação com considerações/reflexões finais. A prática da meditação é uma estratégia de produção de saúde focada no cuidado integral dos estudantes universitários.

**Palavras-chave:** Meditação; Saúde do Estudante; Saúde Mental.

### ABSTRACT

The purpose of this study is to report on the experiences of meditation practice built by the A.M.A.R. extension group of the University of International Integration of Afro-Brazilian Lusophony, located in Acarape and Redenção, municipalities of Maciço do Baturité, geological formation located in the central backlands of Ceará. The experience is an innovative proposal in promoting the health of university students, since, currently, changes of a psychic nature are worrying in university environments. The meetings are weekly and the sessions are divided into three moments: welcoming; first meditation session with shared reflections and the second meditation session with final considerations/reflections. The practice of meditation is a health production strategy focused on the comprehensive care of university students.

**Key words:** Meditation; Student Health; Mental Health.

<sup>17</sup>Mestre em Enfermagem pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), Enfermeiro no Centro de Atenção Psicossocial Álcool e outras Drogas-Fortaleza/CE. E-mail: alexsandro.alencar@hotmail.com.

<sup>18</sup>Doutora em Enfermagem pela Universidade Federal do Ceará (UFC), Professora Adjunta do Curso de Enfermagem no Instituto de Ciências da Saúde da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), Líder do Grupo Ensino, Pesquisa e Extensão em Saúde Mental (GEPESM). E-mail: carolinacarvalho@unilab.edu.br.

<sup>19</sup>Estudante do Curso de Enfermagem da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), Membro voluntário do Grupo de Extensão A.M.A.R. Membro do Grupo de Pesquisa e Extensão em qualidade dos Serviços de saúde (GPEXQS). E-mail: wanqs09@gmail.com.

<sup>20</sup>Enfermeiro, Especialista em Saúde da Família e Mestre em Enfermagem pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). E-mail: diegoferreira@aluno.unilab.edu.br.

<sup>21</sup>Enfermeiro, Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação de Mestrado Acadêmico em Sociobiodiversidade e Tecnologia Sustentável (MASTS) da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). E-mail: fgpf.glauber@hotmail.com.

## INTRODUÇÃO

O cuidado em saúde, como podemos observar, vem se modificando ao longo dos anos, de modo que novas ferramentas tecnológicas vão surgindo e se inserindo no contexto da atenção à saúde. Da mesma forma, também vão se modificando os espaços onde esse cuidado é operacionado, promovendo a ampliação do acesso das pessoas a uma diversidade de estratégias de atenção à saúde.

A utilização de práticas não alopáticas ou não convencionais, como Fitoterapia, Reiki, Acupuntura, entre outras, são alternativas que estão surgindo no cenário da atenção em saúde e despertando o interesse tanto dos agentes que operam a produção do cuidado, quanto da população que, aos poucos, vai reconhecendo a importância do seu uso sobre suas demandas de saúde. A aplicação dessas práticas em cenários diferentes das estruturas formais de saúde, como as escolas, centro comunitários, igrejas, universidades entre outros, propicia uma melhor adesão de pessoas que comumente não buscariam cuidados em saúde em locais ditos não convencionais.

No Brasil, as denominadas Práticas Integrativas e Complementares (PICs) estão inseridas no Sistema Único de Saúde (SUS) desde o ano de 2006 por meio da Política Nacional de Práticas Integrativas e Complementares (PNPIC) e, na época, já existiam experiências em centenas de municípios brasileiros, tendo na Atenção Primária seu principal locus (BRASIL, 2009; SOUSA et al., 2012).

Nesse contexto, seguindo o rumo da construção destas experiências e tendo nas PICs a base para uma oferta de cuidados integrais e holísticos, que o projeto de extensão em saúde mental intitulado Grupo A.M.A.R., acrônimo de Acolhimento, Meditação, Autocuidado e Relaxamento da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira no Ceará (UNILAB) se colocou como uma proposta inovadora e estratégica na promoção da saúde de todos os estudantes universitários, por meio da implementação da prática meditativa.

Sobre a UNILAB, importa contextualizar que é uma instituição de ensino superior e faz parte de um conjunto de projetos educacionais que acolhem estudantes oriundos de vários países, dentro da proposta de internacionalização acadêmica com vistas ao desenvolvimento dos países do “Sul”, formalizadas por acordos de cooperação internacional (BARROS; NOGUEIRA, 2015).

Nesse sentido, a UNILAB no Ceará tem como missão a formação de recursos humanos que propiciem a integração internacional no âmbito da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), promovendo o desenvolvimento regional e o intercâmbio cultural, científico e educacional, tendo em seu quadro discente, parcela significativa de estudantes internacionais, principalmente de países africanos (UNILAB, 2020).

É uma universidade federal localizada em Acarape e Redenção, municípios do Maciço do Baturité, formação geológica localizada no sertão central cearense, que acolhe estudantes internacionais oriundos de países do cenário lusófono, especificamente de Angola, Moçambique, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Timor Leste e São Tomé e Príncipe, além dos estudantes brasileiros de vários municípios circunvizinhos.

É fato notoriamente conhecido que grande parte dos estudantes internacionais fixa residência nos municípios onde a universidade está instalada e, com isso, inserem-se no espaço social dos

territórios e passam a conviver com seus costumes locais e culturas que, pode-se dizer, diferem dos seus hábitos de origem. No Ceará, o maior contingente de estudantes africanos reside nas cidades Acarape e Redenção, que são respectivamente sedes dos campi Auroras, Liberdade e a unidade acadêmica Palmares.

Nestas cidades foram construídas novas relações e vínculos entre a comunidade que os acolhe, bem como entre os pares, que, se forem também estudantes internacionais, os laços de afinidade se estreitam na busca de características comuns. Esse comportamento fortalece sua identidade cultural, pois, ao se reconhecerem, passam a compartilhar seus costumes, regras e valores. E sobre essa dimensão das relações instituídas foi observado que muitos estudantes da UNILAB passaram pelo processo de adaptação comunitária, cultural, acadêmica e, conseqüentemente, vivenciaram alguma situação de sofrimento psíquico, inclusive devido ao preconceito relacionado ao racismo (MACIEL, 2017).

Esse universo plural e diversificado, integrando diferentes sujeitos e diferentes culturas, tendo como adicional a distância geográfica existente entre o Brasil e os outros países, certamente são fatores que produzem determinantes sociais importantes que impactam significativamente na qualidade de vida dos universitários.

Nesse âmbito, considerou-se necessário propor ações que possibilitem a aproximação destes sujeitos com o cotidiano social e a vida universitária, desenvolvendo um trabalho voltado para a saúde dos universitários, haja vista que, nos últimos anos, a saúde mental de estudantes no período de formação acadêmica é tema emergente e preocupante, necessitando de ações que visem principalmente uma melhor qualidade (LANTYER et al., 2016; MALAJOVICH et al., 2017).

Destarte, foi observada na UNILAB a carência de intervenções tendo como base as PICs direcionadas à saúde mental do corpo discente, desse modo, justificando a busca da implementação de práticas de saúde focadas no bem-estar desse público.

Ao avaliar esse quadro, ficou evidente a necessidade de ações que minimizem danos e prejuízos à saúde dos estudantes e que sejam ferramentas que os auxiliem a lidar com os problemas principalmente, nos contextos individual, interpessoal e acadêmico. Assim, a inclusão da prática da meditação foi uma estratégia de saúde utilizada para promoção de interações e trocas culturais, treino de habilidades mentais, cognitivas e psicológicas para um bom desempenho global do discente e sua adaptação ao cotidiano acadêmico e social.

A PNPIC conceitua meditação como “procedimento que foca a atenção de modo não analítico ou discriminativo, promovendo alterações favoráveis no humor e no desempenho cognitivo”; é considerada um exercício da atenção e concentração associado ao fortalecimento do bem-estar físico, mental e espiritual, além de inúmeros benefícios às funções orgânicas. Comprovada cientificamente como ação preventiva e terapêutica, a meditação se insere como uma tecnologia de cuidado potente e essencial no tratamento para diversas situações de adoecimento (GUTIERRE; GUTIERRE; CURIATI, 2019; MENEZES; DELL’AGLIO, 2009; SHAPIRO; SCHWARTZ; SANTERRE, 2005).

Em decorrência da diversidade de vantagens, a meditação se mostra como uma prática eficaz para combater algumas manifestações de sofrimento psíquico a partir do equilíbrio entre a mente e o corpo, que, embora comuns na vida em sociedade, alterações de natureza psíquica são

bastante preocupantes.

No contexto da universidade, o cotidiano dos estudantes pode ser marcado por algumas dificuldades, pois, naturalmente ocorre o aumento de responsabilidades e a busca pelo bom de-sempenho nas atividades acadêmicas. São demandas que exigem o uso de habilidades cognitivas e comportamentais nem sempre encontradas entre os acadêmicos, que possam dar respostas às várias condições estressantes, como o aumento de carga horária de estudo, adaptação a novos ambientes, hábitos e rotinas (ARIÑO; BARDAGI, 2018).

No caso dos estudantes internacionais há implicadores extras como os geográficos, alimentares, língua, relações sociais, normas e valores culturais, assim como aspectos subjetivos individuais e identitários (GIRADI; BORGES, 2017).

Tais questões afetam de sobremaneira a saúde dos universitários imigrantes, podendo proporcionar o surgimento de estresse emocional, sofrimento psíquico e transtornos mentais. Segundo Bleicher e Oliveira (2016), os estudos mais recentes sobre a temática mostram que o aumento da procura por atendimentos psicológicos e/ou psiquiátricos é um indicador desses dados.

Diante do exposto, o objetivo do presente estudo é relatar a experiência da implantação da prática da meditação construída pelo Grupo A.M.A.R., direcionada a todo corpo discente da UNILAB.

## 1 MÉTODO

Estudo descritivo do tipo relato de experiência sobre as atividades do Grupo A.M.A.R., que acontecem desde maio de 2017, na UNILAB, no município de Acarape – CE. A sistematização de experiências é uma forma de organização e interpretação crítica de uma ou várias experiências que, a partir de sua execução e vivência, revelam descobertas que explicitam a lógica sobre seu desenvolvimento que se expressa principalmente nas relações entre a experiência e os sujeitos envolvidos (HOLLIDAY, 2006).

A ação proposta e aplicada no Grupo A.M.A.R. se configura pela realização de encontros regulares, envolvendo toda a comunidade universitária, com a finalidade de praticar a meditação de forma grupal, mediada por colaboradores, discentes do projeto de extensão em saúde mental.

Os mediadores que facilitam os encontros de meditação passaram por uma formação prévia realizada num minicurso de introdução à prática meditativa por meio de uma oficina desenvolvida na III Semana Universitária da UNILAB no ano de 2016, e recebem supervisão e orientações periódicas da coordenadora do projeto de extensão, professora adjunta do curso de enfermagem do Instituto de Ciências da Saúde.

A técnica utilizada é a meditação concentrativa, ou atenção focada, caracterizada pela concentração na respiração, mantras e sons musicais, estimulando a atenção precisa nesses elementos evitando possíveis distrações. Ela é comumente considerada meditação do tipo passivo, pois é praticada com a pessoa sentada e em silêncio e, por exigir menos treino, é a mais comum entre os iniciantes (MENEZES; DELL'AGLIO, 2009).

Os encontros ocorrem semanalmente numa sala de aula adaptada e as práticas meditativas



se desenvolvem com um público de, em média, 20 discentes de todos os cursos da UNILAB. Para a implementação da meditação são utilizados alguns recursos como: computador portátil, aparelho de som com músicas próprias para meditação, incenso, aromatizador de ambiente e tapete para os alunos se sentarem.

A atividade ocorre com duração média de uma hora, sendo dividida nos seguintes momentos: apresentação e acolhimento do grupo com exercícios de relaxamento; primeira sessão de meditação com relato/reflexão compartilhados; segunda sessão de meditação e considerações/ reflexões diante das sensações e percepções sobre toda a prática meditativa.

A divulgação dos encontros é feita pelos facilitadores dos encontros por meio de cartazes e panfletos distribuídos por toda a universidade e também por meio das redes sociais.

## **2 RESULTADOS E DISCUSSÃO**

A prática da meditação permite ao praticante a atenção plena por meio da consciência e controle de seus pensamentos, atitudes e emoções, além de promover o relaxamento do indivíduo por meio do controle da respiração. Baseado nesses princípios, as práticas do grupo A.M.A.R buscavam promover aos participantes, o encontro do equilíbrio, do autoconhecimento, a saúde do corpo e da mente, assim como propiciar um ambiente de integração, estimulando as relações interpessoais e novos aprendizados sobre o controle da vida e autoprodução de saúde.

### **2.1 Primeiro momento: Apresentação e acolhimento**

O primeiro momento, colocado como essencial para o bom andamento da sessão de meditação, baseia-se na apresentação individual de cada participante, como chegou ao encontro e o conhecimento adquirido sobre essa PIC.

Conhecer minimamente os sujeitos que participam de intervenções em saúde facilita a comunicação e promove a produção de vínculo, tão necessária quando se busca benefícios nas práticas interventivas. Essa ação inicial propõe o acolhimento, entendido como uma aproximação com os sujeitos para incluí-los, para estabelecer uma relação que poderá definir o reconhecimento do outro, a invenção de significados e sentidos e ainda potencializar seu protagonismo (BRASIL, 2012).

Nesse sentido, são utilizadas algumas técnicas de dinâmicas envolvendo estímulo à fala, exercícios de relaxamento, por meio da respiração consciente e alongamentos compartilhados, em que ocorre o auxílio mútuo. Acredita-se que estas ações iniciais promovam uma ambiência, estimulando trocas, encontros e produção de subjetividade, por meio da interação entre os participantes, facilitando a criação de uma atmosfera de confiança e bem-estar.

Desse modo, antes do início da sessão de meditação, faz-se necessária a escuta dos participantes, para que, assim, a prática possa ser executada com êxito. Nesse momento é perceptível a curiosidade dos participantes sobre a prática, o que consideramos ser um dos principais fatores que contribuem para a adesão de novos integrantes ao grupo. No estudo de Menezes, Fiorentin e

Bizarro (2012) foi observado que o interesse de universitários sobre a meditação como atividade extracurricular estava relacionado à curiosidade e à busca do conhecimento sobre seus efeitos benéficos.

Vale ressaltar que a literatura científica já vem apontando inúmeros benefícios da prática meditativa por estudantes, nas dimensões do autocuidado, do autoconhecimento e na melhoria do desempenho acadêmico (FERNANDEZ et al., 2019; TANG et al.; 2014). São achados que valorizam e legitimam a sua utilização como uma intervenção benéfica no universo da formação.

Além dos efeitos positivos diretos da meditação, vivenciar a prática coletivamente por meio da aproximação e interação mútua entre os estudantes, propicia melhorias nas relações interpessoais, ressignifica a percepção individual dentro do coletivo e estimula a convivência harmônica no contexto da universidade, assim como na sociedade.

## **2.2 Segundo momento: Primeira sessão de meditação e as reflexões iniciais**

No segundo momento ocorre a meditação propriamente dita, antecedida por orientações sobre os tempos da sessão e a técnica envolvendo as melhores posturas para uma boa prática. Embora saibamos que para executá-la não se exige a utilização de instrumentos externos além da própria pessoa que vivencia o ato (CARDOSO, 2011), o Grupo A.M.A.R. prepara um ambiente para favorecer uma confortabilidade por meio de componentes qualificadores do espaço, como música específica, iluminação à meia-luz, garantia de privacidade sem interferências e tapetes para acomodação dos participantes.

Todos são convidados a sentarem nos tapetes, adotando algumas posturas indicadas, fechando os olhos e controlando a respiração. Sugere-se a concentração e fixação nas músicas, buscando se desligar do mundo a sua volta, impedindo conscientemente as distrações e observando a si mesmo. São combinações integradas entre consciência e concentração, exercitando a atenção. Embora existam muitas técnicas adotadas por sistemas de meditação diversos, reter a atenção é o ponto comum que deve ser invariável em todas as práticas (GOLEMAN, 1999).

Os efeitos terapêuticos da meditação nessa primeira sessão são observados quando há manifestações verbais sobre a sensação de relaxamento e desprendimento das preocupações momentaneamente. Esses resultados são atingidos porque, mesmo que o treino da meditação ocorra por momentos breves, a sua execução atinge diretamente algumas dimensões cognitivas com destaque para a atenção plena, redução da fadiga e da ansiedade, produzindo benefícios psicológicos (MENEZES et al., 2016; ZEIDAN et al., 2010).

Como incentivo à fala sobre a experiência subjetiva mediante a prática, são questionados sobre como foi a primeira vivência, se houve dificuldade de concentração, manutenção da postura corporal ou incapacidade para manter o padrão respiratório. A manutenção da concentração e conseqüentemente da atenção, atendendo aos comandos de inspiração e a expiração, e ainda estarem imersos nos pensamentos presentes, são ações consideradas importantes na execução da técnica (BURKE et al., 2017).

Ao observar o primeiro contato dos participantes numa sessão de meditação é perceptível a positividade da vivência, tendo em vista os relatos sobre dificuldades para dedicarem tempo ao

longo do dia, somente para respirar, ficar quieto e refletir sobre a vida, devido à rotina da universidade. Num estudo descritivo sobre ações de cuidado no âmbito da saúde mental de estudantes em uma universidade federal foram identificados temas relacionados à pressão no cotidiano universitário, problemas relacionados à autocobrança, sobrecarga de atividades, entre outras questões (ARAÚJO; BRESSAN, 2017).

Percebe-se que na universidade existe uma rotina que produz uma agenda de responsabilidades, que, muitas vezes, impede o acadêmico de parar e refletir sobre tudo que está ocorrendo, dificultando o olhar para seu interior e as influências que sofre sobre tudo o que está a sua volta.

Nos encontros de meditação a sensação de relaxamento é evidenciada pela expressão facial, conforto postural e facilidade no ato de respirar. Além disso, entre os praticantes veteranos há depoimentos sobre os benefícios da respiração adequada, da promoção do controle dos pensamentos e emoções, e que as técnicas desenvolvidas nas sessões podem ser utilizadas em diferentes momentos do dia a dia, principalmente quando em situações adversas como estresse, raiva ou tristeza.

Partindo dessas questões, considera-se importante a atuação dos facilitadores esclarecendo dúvidas, orientando o momento ideal para realizar a prática meditativa, as posturas e o tempo dispensado para realizá-la. Nesse âmbito, defende-se que a melhor maneira de praticar a meditação é naquele momento que a pessoa está confortável, num ambiente silencioso que proporcione conforto e privacidade para concentração (GOLEMAN, 1999).

Os facilitadores também desempenham um papel importante de agentes promotores de saúde, pois estimulam as falas e acolhem as demandas, buscando encontrar significados no contexto do coletivo.

### **2.3 Terceiro momento: Segunda sessão de meditação e as reflexões finais**

No terceiro momento temos a segunda sessão de meditação. Nesse período, alguns elementos da prática que foram alvos de discussão anteriormente são naturalmente modificados. Há a busca pelo melhor desempenho da técnica, bem como pela busca da concentração e foco nos estímulos sonoros específicos.

São orientados que o corpo e a mente estando mais relaxados, abre-se um leque de possibilidades para a procura do autoconhecimento no âmbito emocional, afetivo, espiritual e psicossocial, dimensões que comumente são afetadas por fatores desencadeantes de estresse na vida e acabam prejudicando as atividades acadêmicas (MALAJOVICH et al., 2017).

Ao finalizar a segunda sessão, inicia-se a busca pelas considerações e reflexões sobre toda a prática, em que os participantes são convidados a exporem as sensações e percepções que o encontro proporcionou. O feedback pós meditação é um fator importante para o sucesso das conduções dos encontros posteriores, tendo em vista que a troca de informações entre os participantes e os facilitadores permite a integração e o engajamento.

Acredita-se que ao longo dos encontros ocorra, de forma significativa, a aquisição de inúmeros benefícios, tais como equilíbrio emocional, redução de estados ansiosos, busca pelo autoconhecimento, relaxamento, autocuidado e uma interação social importante na medida em que se

observam as relações interpessoais que são construídas a cada sessão.

O retorno dos participantes às sessões subsequentes e as manifestações verbais de bem-es-tar e o reconhecimento da meditação são práticas de saúde que pode auxiliá-los no enfrentamen-to do cotidiano da universidade. Considera-se que são indicadores do impacto que essas práticas proporcionam sobre múltiplos determinantes, que podem afetar diretamente o sujeito enquanto universitário, ator social em seu contexto, e, principalmente na minimização das tensões existen-tes na vida dos estudantes internacionais.

Ademais, também foi percebido que esse retorno aos encontros contribuía para a percepção individual sobre a necessidade de cuidados dentro de uma perspectiva integral e holística, de modo que a influência da prática da meditação favorecia a busca por outras terapias alternativas.

Outro ponto que merece destaque encontrado na experiência da intervenção refere-se a grande rotatividade dos participantes que frequentam as sessões, que, se visto por outro ângulo, pode ser considerado um sinalizador de que o tema meditação está cada vez mais sendo discuti-do entre o alunado, viabilizando a procura pela prática.

Ainda sobre esse aspecto, foi percebido que nos finais de semestre ocorre maior procura pela atividade, mantendo uma relação com o aumento do estresse devido à busca do bom desempenho acadêmico, resultado do grande volume de provas e trabalhos neste período, o que denota o reconhecimento dos estudantes sobre a prática meditativa como tecnologia de cuidado na promoção do controle das emoções e do relaxamento em momentos de dificuldade e tensões.

É relevante destacar que a inclusão das PICs como estratégia de cuidado em saúde destina-do à comunidade acadêmica da UNILAB no Ceará é uma realidade. A meditação, enquanto prática ofertada pelo Grupo A.M.A.R., vem mostrando resultados positivos relacionados à promoção do bem-estar físico e mental dos participantes, além do desenvolvimento de habilidades de cuidado e autocuidado.

A aquisição do conhecimento e da técnica sobre a prática meditativa propicia a busca do alívio de tensões e ansiedade, inserindo-a no cotidiano dos estudantes, produzindo estados de consciência, concentração e atenção. Desse modo, seus benefícios também promovem qualidade de vida, que, conseqüentemente, colaboram para o bom rendimento acadêmico.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Os benefícios produzidos sob intervenções baseadas na meditação fortalecem a sua utilização enquanto prática terapêutica alternativa a outros tratamentos convencionais comumente procurados pelas pessoas que buscam o bem-estar físico e mental. Em diversos contextos é possível inserir as práticas meditativas, ampliando possibilidades e contribuindo para a compreensão de processos cognitivos como atenção, consciência, percepção, concentração entre outros.

No contexto educacional, como prática de cuidado direcionada a comunidade acadêmica, viabiliza resultados positivos quando vão ao encontro das necessidades específicas do alunado, identificadas no cotidiano da universidade mediante suas singularidades.

Ademais, ressalta-se a importância de proporcionar formas alternativas de assistir à saúde

dos estudantes, destacando a iniciativa do Grupo A.M.A.R., quando propôs a prática da meditação num ambiente acolhedor e integrador, pensando principalmente no conforto dos participantes. Essa atitude facilita o engajamento e adesão da comunidade acadêmica.

Por fim, cabe destacar a necessidade de fazer uma pesquisa mais abrangente e aprofundada com todos os participantes sobre os benefícios adquiridos a partir da prática meditativa, considerando que o grupo de meditação segue com a mesma vitalidade de três anos atrás quando foi fundado, acolhendo semanalmente novos participantes que se juntam aos praticantes veteranos.

Por levar esses aspectos em consideração, atualmente, o Grupo A.M.A.R. também dispõe de outras PICs, além da Meditação como a Terapia Comunitária Integrativa, logo e, em fase de processo de implementação, Auriculoterapia, sendo que algumas destas práticas estão tendo sua execução ampliada e implantada em locais externos à UNILAB, para outros grupos populacionais específicos.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, C. L.; BRESSAN, V. R. Ações de promoção à saúde, atenção psicossocial e educacional como práticas de integração universitária. In: **Congressos CLABES VII**, Córdoba, 2017. Disponível em: <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1618/2355>. Acesso em: 20 maio 2020.

ARIÑO, D. O.; BARDAGI, M. P. Relação entre Fatores Acadêmicos e a Saúde Mental de Estudantes Universitários. **Psicol. Pesq.**, Juiz de Fora, v. 12, n. 3, p. 44-52, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.24879/2018001200300544>. Acesso em: 20 Mai. 2020.

BARROS, D. N.; NOGUEIRA, S. G. 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**, v. 6, n. 2, p. 117-133, 2015. Disponível em: <http://www.revistadeestudosinternacionais.com/uepb/index.php/rei/article/view/186/pdf>. Acesso em: 02 Mai. 2020.

BLEICHER, T.; OLIVEIRA, R. C. N. Políticas de assistência estudantil em saúde nos institutos e universidades federais. **Psicol. Esc. Educ.**, São Paulo, v. 20, n. 3, p. 543-49, set./dez. 2016. Disponível em <https://doi.org/10.1590/2175-3539201502031040>. Acesso em: 15 maio 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Relatório do 1º Seminário Internacional de Práticas Integrativas e Complementares em Saúde** – PNPIC. Brasília, DF, 2009.

\_\_\_\_\_. **Acolhimento nas práticas da produção de saúde**. 2. ed. Brasília, DF, 2012.

BURKE, A. et al. Prevalence and patterns of use of mantra, mindfulness and spiritual meditation among adults in the United States. **BMC Complement. Altern. Med.** v. 17, n. 1, p. 316, jun. 2017.

Disponível em: <https://doi.org/10.1186 / s12906-017-1827-8>. Acesso em: 20 Mai. 2020.

CARDOSO, Roberto. **Medicina e meditação**: um médico ensina a meditar. 3. ed. São Paulo: MG Editores, 2011. 142 p.

FERNÁNDEZ, K. et al. Meditación: análisis crítico de la experiencia de jóvenes universitarios en su vida cotidiana y salud. **Cad. Bras. Ter. Ocup.**, São Carlos, v. 27, n. 4, p. 765-775, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.4322/2526-8910.ctoAO1674>. Acesso em: 20 Mai. 2020.

GIRARDI, J. F.; BORGES, L. M. Dimensões do sofrimento psíquico em estudantes universitários estrangeiros. **Psico.**, Porto Alegre, v. 48, n. 4, p. 256-263, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.15448/1980-8623.2017.4.26143>. Acesso em: 19 Mai. 2020.

GOLEMAN, Daniel. **A arte da meditação**. 4. ed. Rio de Janeiro: Sextante, 1999. 38 p.

GUTIERRE M. U.; GUTIERRE R. C.; CURIATI J. A. E. A liga de meditação e saúde na educação, prevenção e terapêutica de profissionais de saúde e pacientes. **Rev. Med.** São Paulo, v. 98, n. 2, p. 4-152, mar./abr. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.1679-9836.v98i2p152-154>. Acesso em: 10 maio 2020.

HOLLIDAY, O. J. **Para sistematizar experiências**. 2 ed. Brasília: MMA. 2006. 128 p.

LANTYER, A. S. et al. Ansiedade e Qualidade de Vida entre Estudantes Universitários Ingressantes: Avaliação e Intervenção. **Rev. Bras. Ter. Comport. Cogn.**, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 14-19, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.31505/rbtcc.v18i2.880>. Acesso em: 10 maio 2020.

MACIEL, Wellington. Usos de uma cidade da liberdade: estudantes africanos em Redenção. **Cad. CRH**, Salvador, v. 30, n. 79, p. 189-201, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s0103-49792017000100012>. Acesso em: 05 Mai. 2020.

MALAJOVICH, N. et al. A juventude universitária na contemporaneidade: a construção de um serviço de atenção em saúde mental para estudante. **MENTAL**. Minas Gerais, v. 11, n. 21, p. 356-77, jul./dez. 2017.

MENEZES, C. B.; DELL'AGLIO, D. D. Por que meditar? A experiência subjetiva da prática de meditação. **Psicol. Estud.**, Maringá, v. 14, n. 3, p. 565-73, jul./set. 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-73722009000300018>. Acesso em: 10 Mai. 2020.

MENEZES, C. B.; FIORENTIN, B.; ARAUJO, L. B. Meditação na universidade: A motivação de alunos da UFRGS para aprender meditação. **Psicol. Esc. Educ.**, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 309-15, jul./dez. 2012.

Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-85572012000200014>. Acesso em: 20 maio 2020.

MENEZES, C. B. et al. Brief Meditation and the Interaction between Emotional Interference and Anxiety. **Psic.: Teor. e Pesq.**, Brasília, v. 32, n. 2, p. 1-8, abr./jun. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-3772e322216>. Acesso em: 21 Mai. 2020.

SHAPIRO, S. L.; SCHWARTZ, G. E.; SANTERRE, C. Meditation and positive psychology. In: SNYDER, C. R.; LOPEZ, S. J. (Eds.). **Handbook of positive psychology**. New York, p. 632-45, 2005.

SOUSA, I. M. C. et al. Práticas integrativas e complementares: oferta e produção de atendimentos no SUS e em municípios selecionados. **Cad. de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 11, p. 2143-54, nov. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.org/pdf/csp/2012.v28n11/2143-2154/pt>. Acesso em: 02 Mai. 2020.

TANG, Yi-Yuan et al. Short-Term Meditation Intervention Improves Self-Regulation and Academic Performance. **J. Child. Adolesc. Behav.**, v. 2, n. 4, p. 1-2, 2014. Disponível em: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.985.2919&rep=rep1&type=pdf>. Acesso em: 20 maio 2020.

UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA. **UNILAB Institucional**. Redenção, 2020. Disponível em: <http://www.UNILAB.edu.br/institucional-2/>. Acesso em: 23 maio 2020.

ZEIDAN, F. et al. Mindfulness meditation improves cognition: evidence of brief mental training. **Consciousness and cognition**, v. 19, n. 2, p. 597-605, 2010. Disponível em: 10.1016/j.con-cog.2010.03.014. Acesso em: 21 maio 2020.



## CPLP: ANGOLA NAS RELAÇÕES EXTERIORES

Alfredo Gaspar Hernani<sup>22</sup>

### RESUMO

A questão central deste trabalho é de dar a entender como Angola tem se relacionado com os Estados membros da CPLP, quais projetos de cooperação têm sido desenvolvidos e quais as suas vantagens. Como um dos Estados membros, Angola tem vindo a cooperar mutuamente com outros países membros e assim como aprofundar a amizade entre eles, criando regras, sendo esse um meio para evitar conflitos. Na sua história das relações internacionais, Angola era alinhado com a Cuba e a antiga União Soviética, isso entre 1975 a 1989. Mais tarde, desde a mudança do sistema político em 1991, Angola passou a reforçar a sua ligação com as nações de língua portuguesa e foi melhorando as suas relações com os países ocidentais. Desta forma, passou a ter relações internacionais, na vertente bilateral, com países como: África do Sul, Brasil, China, E.U.A, Portugal, entre outros.

**Palavras-chave:** CPLP; Cooperação; Relações Internacionais.

### ABSTRACT

The central question of this work is to make it clear how Angola has been related to the CPLP member states, which cooperation projects have been developed and what are their advantages. As one of the member states, Angola has been cooperating mutually with other member countries and as well as deepening the friendship between them, creating rules, being a means to avoid conflicts. In its history of international relations, Angola was aligned with Cuba and the former Soviet Union, between 1975 and 1989. Later, since the change of the political system in 1991, Angola started to strengthen its link with Portuguese-speaking countries and it has been improving its relations with Western countries. Having international relations, on the bilateral side, with countries such as: South Africa, Brazil, China, USA, Portugal, among others.

**Keywords:** CPLP; Cooperation; International Relations.

---

<sup>22</sup>Licenciando em Sociologia/UNILAB. E-mail: hernanialfredo054@gmail.com



## **1 O QUE SE ESPERAR DA COOPERAÇÃO ENTRE ANGOLA E OUTROS ESTADOS MEMBROS DA CPLP?**

Quando se cria uma cooperação, uma aliança ou um tratado com outras nações, há sempre como prioridade o interesse individual antes do coletivo, neste caso, digamos que Angola vem aproveitando dessa cooperação para poder melhorar as suas condições, sejam elas econômicas como políticas. Lembrando que todo projeto criado por uma Estado/nação, tem sempre, antes de tudo, a função de beneficiar seu criador. Quanto a isso, Williams Gonçalves (2002) nos traz a “razão de poder” como uma das determinantes no domínio das Relações Internacionais, exemplificando a Inglaterra e os E.U.A. Segundo ele, “o estudo moderno das Relações Internacionais afigurou-se, às elites norte-americanas e inglesa, como tarefa indispensável ao entendimento do mundo em mudanças e, desse modo, a manutenção do poder que eles detinham”.

Com ajuda dos países membros, vão desenvolver a cooperação econômica e empresarial entre eles e valorizar as potencialidades existentes, explorando, nesse sentido, as várias formas de cooperação, bilateral, trilateral e multilateral; promover a coordenação das atividades das diversas instituições públicas e entidades privadas, associações de natureza econômica e organizações não governamentais empenhadas no desenvolvimento da cooperação entre seus países; incentivar a cooperação bilateral e multilateral para a proteção e preservação do meio ambiente nos países membros, com vista à promoção do desenvolvimento sustentável.

Estritamente definido, o campo das relações internacionais concerne aos relacionamentos entre aqueles governos do mundo, que são Estados membro da ONU. Mas esses relacionamentos não podem ser entendidos isoladamente. Eles estão fortemente conectados com outros atores (como as organizações internacionais, corporações multinacionais, e indivíduos); com outras estruturas sociais (incluindo economia, cultura e política doméstica); e com as influências históricas e geográficas (GOLDSTEIN apud GONÇALVES, 2002, p.6). O estudo das relações internacionais em-globa as relações pacíficas ou belicosas entre Estados, o papel das organizações internacionais, a influência das forças transnacionais e o conjunto das trocas ou das atividades que cruzam as fronteiras dos Estados (COLARD apud GONÇALVES, 2002, p. 6).

Com adesão a CPLP, Angola passou a ter acesso a cooperação comercial e empresarial, pelo incremento do comércio, do investimento e de parcerias, assegurando uma maior interação e inclusão dos agentes econômicos e das economias dos Estados membros. Assim também impõe-se a implementação de medidas que permitem ultrapassar as dificuldades estruturais no desenvolvimento do Comércio e Investimento em quatro vertentes fundamentais, que constituirão os eixos de cooperação econômica na CPLP; a melhoria do ambiente de negócios para promoção do comércio; melhoria do ambiente de negócios para o investimento; capacitação institucional e empresarial; e melhorias dos mecanismos de financiamentos.

Esteve presente desde a fundação da CPLP a noção de que o desenvolvimento das relações comerciais e econômicas entre os países-membros era um fator essencial para o fortalecimento dos laços entre povos e sociedades civis. Contudo, ficou também assente que a criação do chamado “quarto pilar” da Comunidade não se poderia sobrepor aos condicionalismos criados pelas políticas econômicas dos Estados-membros e a sua integração em organizações e sub-regionais.

## 2 VANTAGENS DE COOPERAR COM PAÍSES COMO PORTUGAL E BRASIL

Em uma cooperação, busca-se suprimir os problemas ou alcançar objetivos mutuamente, permitindo, assim, ajuda de outro/os para assuntos do qual não se conseguiu resolver sozinho. Cooperando com Portugal, tal como com Brasil, um dos ganhos é a qualidade de ensino, tendo em conta que Angola apresenta déficit na área da educação e não só. Também podemos citar aqui a questão da saúde e infraestrutura, que, ao nosso ver, parte da premissa de que se tivéssemos um ensino de qualidade, não teríamos tanto problemas com a saúde, infraestrutura entre outras necessidades, já que tudo está na base de uma boa educação e boa qualidade de ensino. Com isso, queremos dizer que teríamos profissionais angolanos aptos e qualificados para exercer essas funções e dar seu contributo a sua nação, e não seria preciso a exportação da mão de obra com tanta frequência, como tem vindo acontecer.

Para Colard (apud GONÇALVES, 2002, p.6), “o estudo das relações internacionais engloba as relações pacíficas ou belicosas entre Estados, o papel das relações internacionais, a influências das forças transnacionais e o conjunto das trocas ou das atividades que cruzam fronteiras do Estado”. Angola e Portugal têm um laço histórico e cultural, e, por meio disso, este continua sendo o principal parceiro de comercial daquele. Portugal é importante na exportação de alimentos e bebidas, assim como as empresas portuguesas têm uma forte presença nos sectores da construção e da banca. Não esquecendo que Angola é o principal investidor em Portugal com atividades que vão desde a energia às telecomunicações e banca.

Assim como com Portugal, Angola também possui forte laços históricos e culturais e econômicos com o Brasil, inúmeras empresas brasileiras operam em Angola, incluindo empresas como a Petrobrás e a Odebrecht. As empresas brasileiras são responsáveis por alguns projetos de infraestruturas em Angola, como exemplo a Barragem Hidroelétrica de Capanda no Rio Kwanza. Também podemos mencionar aqui projetos como o da UNILAB, que é uma universidade voltada aos países de África, sobretudo aos PALOP, inclui também o Timor-Leste. Foi criada em 2010 com base nos princípios de cooperação solidária entre os países que compõem a CPLP, principalmente o Brasil e os países africanos da mesma comunidade, cujo objetivo é oferecer cursos superiores que atendam às necessidades desses países em suma cooperação conhecida como cooperação Sul-Sul.

Essas cooperações, como já foi dito anteriormente, são construídas com razões de poder, embora que foram pensadas para resolver problemas concretos enfrentados pelo Estado, em detrimento da especulação puramente teórica, como afirma Gonçalves (2002, p. 2-3):

[...] não é por mero acaso que as Relações Internacionais tenham se desenvolvidos como estudo moderno tanto na Inglaterra, como nos Estados Unidos, que desponta-ram como a grande no início do século XX, vindo a se transformar em superpotência logo depois da segunda guerra mundial.

De uma forma mais nítida, pode-se dizer que as Relações Internacionais chegam a ser mais benéficas para o Estado, que está na posição de “doador”.

### 3 VANTAGENS DE COOPERAR COM OS OUTROS ESTADOS MEMBROS DOS PALOP

O grupo dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa é composto por Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe, num esforço contínuo de delimitação de prioridades e objetivos comuns de desenvolvimento. Torres (1999) afirma que desde muito cedo os países africanos procuram forma de colaboração política que, depois da independência nos anos 60, concretizaram-se na assinatura de acordos ou tratados de natureza política ou económica para ambiciosos projetos de “unidade africana”.

De facto, a criação dos PALOP, assim como da União Africana, SADC e outras organizações e comunidades, tem servido como forma dos países africanos poderem colaborar política e economicamente desde a sua independência, com ideia de uma África unificada.

De acordo com Torres (1999, p.76),

os vários agrupamentos de países na África Subsaariana encontram-se em estádios diferentes de integração, mas de modo geral a experiência neste domínio não regista, como já se disse, resultados animadores. Os problemas que se lhes deparam são, porém, em muitos aspectos, similares tanto mais que certos países pertencem a vários agrupamentos regionais [...] com o decorrer do tempo, tanto a integração regional como a democracia foram consideradas como duas das questões condicionantes da ajuda internacional aos países africanos apesar da última ter gerado vivas controvérsias por certos governos africanos a encararem como uma forma de “ingerência” nos seus assuntos internos.

Na sua cooperação com os Estados membros dos PALOP, Angola tem sido mais solidário em relação a países como Portugal e Brasil, invertendo o papel, sendo juntamente com o Moçambique os “GRANDES PALOP”, devido aos seus recursos e dimensão territorial. Com mais recursos económicos, é de se esperar que Angola tenha um papel importantíssimo no seio dos PALOP e da CPLP, contribuindo para o seu desenvolvimento económico e social.

Como toda cooperação também está voltada à relação de poder, como já dissemos acima, Angola tende a ganhar quando tem o papel de “doador” em vez do contrário.

Vê-se que a cooperação com os países membros dos PALOP chega a ser benéfico, não apenas para o desenvolvimento de Angola, mas também para o desenvolvimento de África que tem enfrentado alguns impasses, assim como Torres (1998, p. 2) afirma que,

para ser efectivo, o desenvolvimento africano pressupõe a resolução de várias questões. Em primeiro lugar a dívida externa de muitos países constitui um fardo que, no estado atual das coisas, é inútil pensar que se resolverá por si só ou com a aplicação de medidas ditas de “ajustamento estrutural”, pelo menos da forma como estas são impostas pelas instituições internacionais. Isso não minimiza a necessidade de intensificar os esforços de reestruturação, mas significa tão somente que a procura de equilíbrios que não atenda a determinados objetivos sociais imediatos está necessariamente destinada a fracassar [...] Em Setembro de 1996 chegou-se finalmente à conclusão que os países pobres não tinham qualquer possibilidade de se desenvolver se pelo menos uma parte da sua dívida externa não fosse anulada, a começar pela dívida em relação ao Fundo Monetário Internacional e ao Banco Mundial. A análise dos casos susceptíveis de beneficiar dessa medida tem-se revelado, no entanto, demasiado longa e o processo ultra-selectivo excessivamente pesado.

A cooperação entre países africanos chega a ser um meio de auxílio mútuo quanto às necessidades individuais (dívidas contraídas com os países internacionais), auxiliando no desenrolamento do impasse do desenvolvimento africano. Por isso, a importância de comunidades e associações com objetivos focados para África, numa África unida. Torres (1998, p.7-8) também fala que as crises africanas não resultam da falta de inserção no comércio internacional, afirmando que

mais de 90 por cento das exportações africanas (matérias-primas e produtos agrícola-las) dirigem-se precisamente para o exterior do continente. A "integração" no mercado mundial existe, portanto, o que acontece é que ela é profundamente distorcida pela excessiva concentração em pouquíssimos produtos não elaborado (2 ou 3 na maior parte dos países) e vitimada pelas quedas brutais dos preços mundiais desses produtos sobre cujas cotações os países africanos não têm influência.

Ao que parece, se os países africanos fizessem a maior parte das suas exportações no interior do continente, evitariam a distorção de produtos e teriam maior controle.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

De um certo modo, a relação de Angola na CPLP tem sido de extrema importância e benéfica, mesmo sendo um pouco abaixo daquilo que se esperava quando se trata de uma cooperação com essa dimensão. As relações na vertente bilateral, assim como na vertente multilateral que o país tem com muitos Estados, poderiam ser mais estudadas e, conseqüentemente, mais bem aproveitadas.

Mesmo sendo ainda um país novo no que tange a relações internacionais, comparado a países como China, Brasil ou até mesmo Portugal, Angola tem recursos minerais que possam ser explorados e mais bem aproveitados, de modo a deixar a dependência do petróleo. Com isso, teria mais meios de economia e, conseqüentemente, maior probabilidade de crescer como um grande na África Subsaariana e nas relações internacionais.

Segundo Torres (1999), o estudo dos problemas do desenvolvimento nos países do Sul é apenas a exemplificação parcelar de um fenómeno mais vasto e abrangente que atinge todos, ainda que de uma maneira desigual. Por isso, repensar nas vésperas do século XXI os problemas do desenvolvimento no Sul, hoje mais entrosados do que nunca com os do Norte, ainda que guardem especificidades próprias, exige novas perspectivas que tenham em conta solidariedades mundiais.

## REFERÊNCIAS

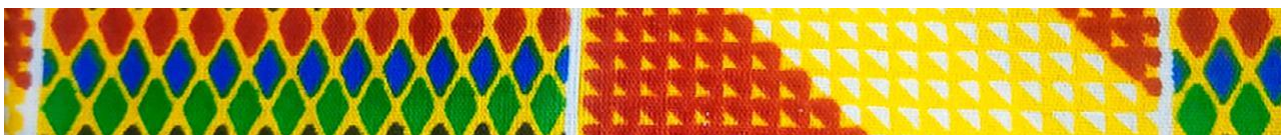
FIANI, Ronaldo. **Cooperação e conflito**: instituições e desenvolvimento econômico - Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.

FONTOURA, Luís. **CPLP**: A importância do Brasil no espaço lusófono. Conferência proferida na Academia Internacional da Cultura Portuguesa. 2001.

GONÇALVES, Williams. **Relações internacionais**. [texto básico] disponível em: [http://www.cedep.ifch.ufrgs.br/Textos\\_Elet/pdf/WilliamsRR.II.pdf](http://www.cedep.ifch.ufrgs.br/Textos_Elet/pdf/WilliamsRR.II.pdf). Acesso em 29 jul. 2019.

TORRES, Adelino. **Desenvolvimento africano e cooperação**. 1998.

\_\_\_\_\_. **Horizonte do desenvolvimento Africano: No limiar do Século XXI**. Vega Universidade. 1999.



## RELAÇÃO ENTRE BRASILEIROS E GUINEENSES NA UNILAB-CE

Alfredo Gaspar Hernani<sup>23</sup>  
Gerson Alberto Nahaba<sup>24</sup>

### RESUMO

O presente trabalho analisa a relação entre estudantes Brasileiros e Guineenses da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro -Brasileira situada na cidade de Redenção, interior do estado do Ceará. E com a apropriação da metodologia quantitativa elaboramos questionários com perguntas como “Quanto você acha que existe de preconceito na UNILAB -CE?”, entre outras perguntas fechadas, objetivas e de múltiplas escolhas, os quais aplicados a 75 estudantes guineenses e 75 brasileiros de todos os cursos, totalizando 150 discentes. Acreditamos que os resultados encontrados como os 52% quanto à existência de preconceito na UNILAB-CE ou os 44% quando se fala da satisfação no relacionamento entre ambas nacionalidades, na presente pesquisa, são de grande importância no que diz respeito ao fornecimento de dados que possibilitem a compreensão da relação e integração entre os estudantes no contexto acadêmico.

**Palavras-chaves:** Cultura; Etnia; Nacionalidade; Relacionamento; UNILAB.

### RESUMEN

Este trabajo propone analizar la relación entre estudiantes brasileños y guineanos en la Universidad de Integración Internacional de Lusofonía Afrobrasileña ubicada en la ciudad de Redenção, en el interior del estado de Ceará. Y con la apropiación de la metodología cuantitativa, desarrollamos cuestionarios con preguntas como "¿Cuánto crees que hay prejuicios en UNILAB-CE?" entre otras, preguntas cerradas, objetivas y de opción múltiple que se aplicaron a 75 estudiantes guineanos y 75 brasileños de todos los cursos, en total había 150 estudiantes. Creemos que los resultados encontrados, como el 52% con respecto a la existencia de prejuicios en UNILAB-CE o el 44% cuando se trata de la satisfacción en la relación entre ambas nacionalidades, en esta investigación, son de gran importancia con respecto a la provisión de datos que Permitir la comprensión de la relación e integración entre los estudiantes en el contexto académico.

**Palabras clave:** Cultura; Etnicidad; Nacionalidad; Relación; UNILAB.

<sup>23</sup>Bacharel Interdisciplinar em Humanidades pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, 2020. Graduando em Sociologia pela UNILAB-CE. E-mail: hernanialfredo054@gmail.com

<sup>24</sup>Bacharel Interdisciplinar em Humanidades pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, 2020. Graduando em Sociologia pela UNILAB-CE. E-mail: gersonahaba@gmail.com

## INTRODUÇÃO

A Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB) foi criada em 2010 com base nos princípios de cooperação solidária entre os países que compõem a CPLP, principalmente o Brasil e os países africanos da mesma comunidade, cujo objetivo é oferecer cursos de nível superior que atendam às necessidades desses países em suma cooperação conhecida como Sul-Sul. “As estratégias são ações ou o caminho mais adequado a ser executado para alcançar os objetivos e desafios da empresa” (FERNANDES apud OLIVEIRA, 2006, p. 51). “Pensando esse conceito no contexto da escola, que também é empresa, a instituição educacional que tem a Interdisciplinaridade como seu objetivo e estratégia, deve desenvolver um ambiente, um clima organizacional na e para a Interdisciplinaridade” (FERNANDES apud FAZENDA, 2011, p. 63).

A UNILAB é uma universidade muito diferenciada, tendo em conta a grande diversidade cultural nela existente. No entanto, a partir dessa diversidade, o presente projeto pretende compreender a relação entre as duas maiores comunidades dentro da UNILAB-CE, sendo elas a comunidade brasileira, que é a maior, e a guineense, que é a segunda maior.

A pesquisa foi realizada entre os meses de abril a setembro de 2019, tendo como outro foco analisar o processo da integração a partir dos fatores culturais, a fim de entender até que ponto esta se efetiva entre os países, e o que está na base do seu relacionamento. Na perspectiva de Argyris (1995), o processo de integração necessita da colaboração de ambas as partes, posto que se obtém o maior aproveitamento da energia humana pelo processo da integração. Tudo isso a partir da convivência diária dos estudantes na UNILAB-CE.

## 1 METODOLOGIA

Para a realização da pesquisa, a equipe utilizou do método quantitativo. Segundo Creswell (2007), este é um método que propõe quantificar um problema e entender a sua dimensão. Ele ainda enfatiza que as principais formas de fazer essa pesquisa são: por levantamento, que consiste na elaboração de questionário com perguntas e respostas fechadas, que dá a tendência numérica de atitudes, comportamentos e opiniões de uma determinada amostra a partir das quais se podem fazer generalizações; e por experimento, que funciona da mesma forma que um levantamento, porém se utiliza o questionário para comparar uma intervenção realizada.

“O método quantitativo é utilizado no desenvolvimento das pesquisas descritivas e de âmbito social, econômico, mercadológicas, opinião, administração, na qual se procura descobrir e classificar a relação entre variáveis, assim como na investigação de causalidade entre os fenômenos: causa e efeito. Representa, em linhas gerais uma forma de garantir a precisão dos resultados evitando distorções de análise e interpretação” (OLIVEIRA, 1997, p.115-117).

## 2 TÉCNICA

A técnica utilizada para a sua realização consistiu na aplicação de 150 questionários, cada um com 10 perguntas fechadas, objetivas e de múltiplas escolhas; foram entrevistados um total de 75 estudantes de cada nacionalidade.

Segundo Gunther (2003, p. 05) o questionário tem como característica:

[...] medir a opinião, aspectos da personalidade, interesses e características biográficas. Deve-se buscar elaborar itens que não necessitem demasiado esforço mental das/ dos participantes da investigação. Deve-se recompensar o respondente, demonstrando consideração, apreço verbal, apoio aos seus valores. Deve-se construir um instrumento interessante. Cada item deve ser de imensa importância, tendo que ter um objetivo claro por estar presente na investigação. Ir do mais abrangente para o mais pessoal.

## 3 PARTICIPANTES E LOCAL

Participaram da pesquisa um total de 150 estudantes brasileiros (75) e guineenses (75), de todos os cursos e semestres. Os critérios para participação foram os seguintes: os entrevistados foram estudantes matriculados em qualquer curso da UNILAB, independentemente do semestre e foram brasileiros e guineenses. O critério de aceitar a participação da pesquisa foi o termo de consentimento. E tivemos o campus dos palmares (Acarape-CE) como o local da realização da pesquisa. O campus acadêmico pertence a UNILAB, sendo o local onde os mesmos estudantes realizam as suas atividades acadêmicas.

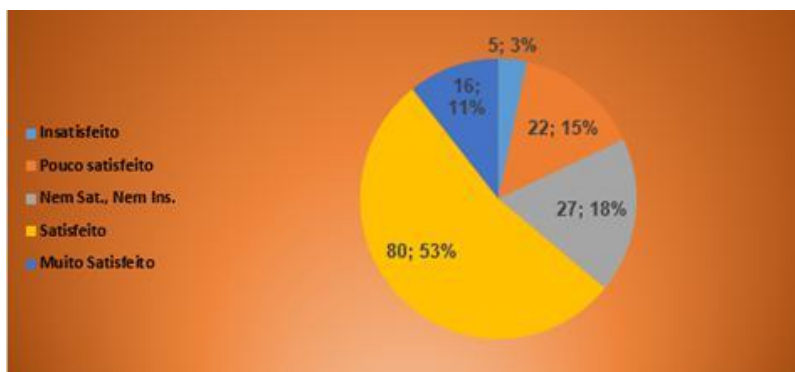
## 4 RESULTADOS

Os dados apresentados correspondem às respostas adquiridas a partir dos questionários aplicados, assim como as questões neles inseridas. Assim sendo, temos a Satisfação no contexto acadêmico, Existência de preconceito, Classificação do nível de preconceito (caso o mesmo exista), Satisfação na relação entre Brasileiros e Guineenses, Interferência da diferença cultural, Disponibilidade para relacionamento amoroso, Classificação do nível de rejeição, Disponibilidade de compartilhamento de moradia, satisfação com os órgãos administrativos e Representação pelos grupos acadêmicos como mecanismos utilizados para obtenção dos nossos dados.

O primeiro, que é a satisfação no contexto acadêmico, está relacionado ao dia a dia dos estudantes na UNILAB, os meios para obter informações, suas vivências e relacionamento um com outros. Numa análise concernente ao contexto acadêmico, segundo o levantamento de dados, verificou-se que 64% dos estudantes entrevistados se declararam satisfeitos e muitos satisfeitos, ao passo que 18% ficarem entre insatisfeitos e pouco satisfeito. Tendo em último caso os 18% que se declararam nem satisfeito e nem insatisfeito.



**Figura 1: Satisfação no Contexto Acadêmico**



Fonte: elaboração própria.

Sendo a UNILAB rica em variedade cultural, é provável a existência de preconceito em seu seio. Como foi destacado na pesquisa, no que diz respeito à existência de preconceito e classificação do preconceito, numa escala de zero a dez, menos de 6% afirmam não existir preconceito na universidade, enquanto que mais de 50% tem uma opinião contrária, afirmando que existe muito preconceito, e mais 40% encontram-se no intervalo de 3 a 7, que, segundo nossa análise, afirmaram existir preconceito, mas de uma forma pouco visível.

**Figura 2: Existência de preconceito**

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Porcentagem %	0,67	0,67	0,00	2,00	9,33	14,00	9,33	12,00	22,67	10,67	18,67
Média percentual	1,33			46,67				52,00			
	NENHUM			ENTRE NENHUM E MUITO				MUITO			

Fonte: elaboração própria.

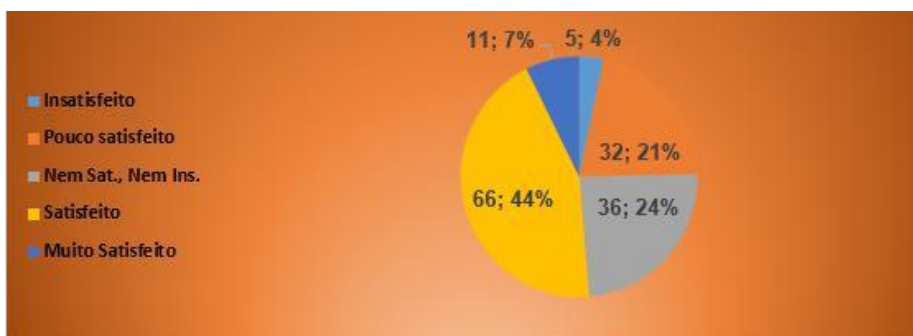
**Figura 3: Classificação do nível do preconceito**

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Porcentagem %	3	2	4	4	11	16	14	20	34	22	20
Média percentual	2,00			1,33		2,67		2,67		7,33	
	6,00			43,33				50,67			
	NENHUM			ENTRE NENHUM E MUITO				MUITO			

Fonte: elaboração própria.

Frequentando o mesmo recinto escolar, mesmas disciplinas e outras atividades, é inevitável um relacionamento entre estudantes brasileiros e guineenses. Quanto ao relacionamento entre as duas nacionalidades, 51% dos estudantes mostraram-se entre satisfeitos e muito satisfeitos, sendo que 24% posicionaram-se entre nem satisfeito nem insatisfeito, e 25% mostraram-se insatisfeitos na relação com a outra nacionalidade.

**Figura 4:** Satisfação na relação entre guineenses e brasileiros



Fonte: elaboração própria.

A diversidade cultural é o que há de único e que torna a UNILAB diferenciada de outras universidades, sendo positivo quanto ao aprendizado de uma nova cultura e negativo quanto ao conflito cultural. No que tange à interferência causada pela diferença cultural das duas nacionalidades, os dados mostraram que 39,33% dos estudantes entrevistados afirmaram que, às vezes, essas diferenças chegam a interferir na relação entre elas, enquanto que 31,33% estão entre quase sempre e sempre, e 29,33% estão entre nunca e poucas vezes.

**Figura 5:** Interferência da diferença cultural



Fonte: elaboração própria.

Como jovens e vivendo uma experiência nova com pessoas novas, os estudantes tendem a relacionarem-se não apenas amigável, mas também amorosamente. No caso da possibilidade de um relacionamento amoroso entre os estudantes de ambas nacionalidades, 34% mostram não existir nenhuma possibilidade de ter um relacionamento amoroso com estudante da outra nacionalidade, ao passo que 29,33% afirmam que estão abertos a ter relacionamento amoroso, e o restante, que são os 36,67%, estão numa posição de pouca disponibilidade.

**Figura 6:** Classificação da disponibilidade para relacionamento amoroso

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
	26	14	11	9	9	18	9	10	11	8	25	
Porcentagem %	17,33	9,33	7,33	6,00	6,00	12,00	6,00	6,67	7,33	5,33	16,67	
Média percentual	34,00			36,67				29,33				
	NENHUM			ENTRE NENHUM E MUITO				MUITO				

Fonte: elaboração própria.

A diferença cultural, esperam-se sentimentos e tendência a rejeição, dado ao fato de não poder se enquadrar na cultura alheia. A equipe teve uma surpresa, no que diz respeito ao sentimento de rejeição de estudantes de uma nacionalidade por outra, ao ver que quase 50% dos entrevistados nunca se sentiram rejeitados por pessoas da outra nacionalidade no contexto acadêmico, enquanto só 16,67% já se sentiram rejeitados, restando 34% que se mostram imparciais.

**Figura 7:** Classificação do nível de rejeição

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
	42	21	11	8	10	15	12	6	13	7	5	
Porcentagem %	28,00	14,00	7,33	5,33	6,67	10,00	8,00	4,00	8,67	4,67	3,33	
Média percentual	49,33			34,00						16,67		
	NENHUM			ENTRE NENHUM E MUITO						MUITO		

Fonte: elaboração própria.

Devido ao fato de os estudantes na sua maioria serem estrangeiros e os nacionais morarem em cidades distantes de Redenção, cidade onde se encontra o Campus universitário, é muito comum os estudantes alugarem casa e compartilhar moradia com outros alunos. Em sua maioria são estudantes da mesma nacionalidade, mas existem exceções de estudantes de diferentes nacionalidades compartilhando moradia e brasileiros e guineenses não fogem à regra. Com os dados obtidos, menos de 30% dos entrevistados não compartilhariam moradia com estudantes da outra nacionalidade, sendo que mais de 40% aceitariam compartilhar moradia e 30% mostraram a existência dessa possibilidade, mas não como primeira opção.

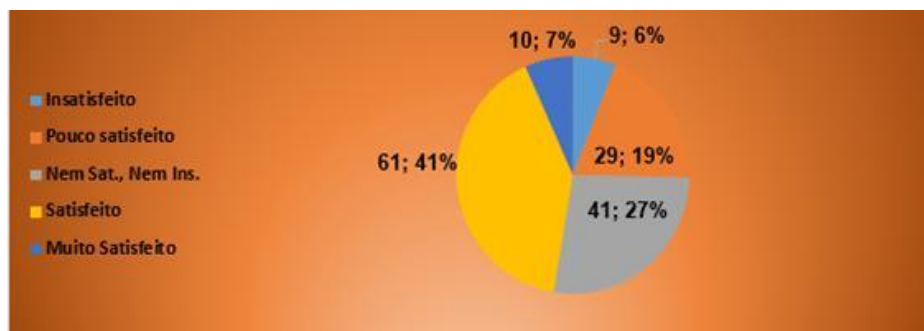
**Figura 8:** Disponibilidade de compartilhamento de moradia

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
	19	17	3	9	10	13	3	10	22	10	34	
Porcentagem %	12,67	11,33	2,00	6,00	6,67	8,67	2,00	6,67	14,67	6,67	22,67	
Média percentual	26,00			30,00						44,00		
	NENHUM			ENTRE NENHUM E MUITO						MUITO		

Fonte: elaboração própria.

Os órgãos administrativos são as “asas” de uma instituição, sendo desempenhadas suas funções pelos seus agentes. Segundo os dados levantados pela equipe, quanto ao tratamento dado pelos órgãos administrativos aos estudantes de ambas nacionalidades, 48% dos estudantes entrevistados mostraram-se ser bem tratados, ficando entre satisfeitos e muito satisfeitos; já 27% mostraram-se indiferentes quanto a isso, ao passo que 15% estão entre os estudantes que manifestaram não serem bem tratados pelos órgãos administrativos.

**Figura 9: Satisfação dos órgãos administrativos**



Fonte: elaboração própria.

Numa outra pesquisa feita pela equipe, tendo em vista o contexto, mas que diz respeito particularmente aos grupos acadêmicos e o quanto eles representam os estudantes de ambas as nacionalidades, 37,33% dos estudantes afirmam serem, às vezes, representados, deixando claro que nem sempre os grupos acadêmicos os representam. Já 27,33% encontram-se entre quase sempre e sempre representados, ao passo que 35,34% dos estudantes optaram entre nunca e poucas vezes representados, deixando, assim, a desejar quanto a representação dos estudantes de ambas as nacionalidades pelos grupos administrativos.

**Figura 10: Representação pelos grupos acadêmicos**



Fonte: elaboração própria.

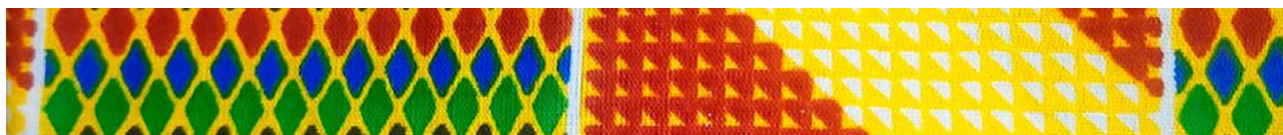
## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos assim acreditar que os resultados aqui mostrados são de grande importância no que tange a ter uma ideia de como se dá a relação e integração dos estudantes brasileiros e guineenses no contexto acadêmico da UNILAB-CE e fora dela. Quanto ao nível de integração entre ambas as nacionalidades, foi claro que a integração é fato já alcançado, devido aos números positivos no que diz respeito ao relacionamento existente entre as nacionalidades, e também pela alta percentagem da disponibilidade do compartilhamento de moradia, sem esquecer a baixa percentagem no que diz respeito à rejeição sentida por alguns estudantes por parte da outra nacionalidade. Os órgãos administrativos e grupos acadêmicos têm muito o que melhorar em alguns aspectos, como o tratamento e representação dos estudantes, embora que os satisfazem em outros aspectos, já que nem todos mostraram um fraco desempenho por parte destes.

Mas a universidade ainda deixa muito a desejar quando o assunto é o preconceito e a segregação que foram muito verificados nas análises feitas, porque, se vemos bem, é difícil trabalhar a integração com um alto grau de preconceito que a maioria dos estudantes entrevistados dizem sentir. A integração só se pode efetuar de melhor forma quando há respeito pela diferença e cultura dos outros. A UNILAB tem que trabalhar muito nesse aspecto, visto que esse é um dos focos ou objetivos da universidade.

## REFERÊNCIAS

- ARGYRIS, Chris. **A integração indivíduo-organização**. São Paulo. Editora Atlas, 1975.
- CRESWELL, John. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 2. ed., Porto Alegre. Artmed, 2007.
- FERNANDES, Peterson. **As relações humanas na escola: fundamentos epistemológicos e ontológicos para uma Interdisciplinaridade na educação**. São Paulo, 2014.
- FAZENDA. **Integração e Interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia**. 6. ed., São Paulo: Edições Loyola, 2011.
- GÜNTHER, H. Como elaborar um questionário. In: GÜNTHER, H. **Série Planejamento de Pesquisa em Ciências Sociais**. Brasília: UnB, 2003.
- SILVEIRA, Denise Tolfo; CORDOVA, Fernanda Peixoto. **Metodologia de pesquisa: Unidade 2 – a pesquisa científica**. Rio Grande do Sul; UFRGS, 1. ed., 2009.



## VIDAS QUE PERPASSAM A PRODUÇÃO DA CIÊNCIA: UNILABIANOS(AS) DE SUL A SUL

Ana Paula Rabelo<sup>25</sup>

Cadu Bezerra<sup>26</sup>

Elisângela André da Silva Costa<sup>27</sup>

### Resumo

O presente trabalho visa refletir sobre o papel da Universidade da Integração da Lusofonia Afro-Brasileira na ampliação do ensino superior brasileiro, numa perspectiva de ruptura com construtos de epistemologias hegemônicas consolidadas no eixo norte-sul. As ações de interiorização e internacionalização num contexto democrático possibilitaram vivências e construções de saberes únicos, dada a amplitude cultural, social, econômica e política dos sujeitos que construíram os primeiros dez anos dessa instituição. As reflexões partilhadas neste texto foram tecidas a partir da articulação entre discussões teóricas relacionadas à decolonialidade e à educação libertadora, análise de documentos e depoimentos de estudantes e docentes. Com base nos contributos dessas diferentes fontes, é possível visualizar como principais marcas dos dez primeiros anos da UNILAB: presença majoritária de corpos negros, o acesso ao ensino superior por indígenas, transsexuais e travestis, além da presença de, majoritariamente, uma classe social de desprestígio econômico, toda essa diversidade converge para a ampla necessidade dialógica em novos processos de ensino, com outros perfis de docentes e discentes.

**Palavras-chave:** Decolonialidade; Educação libertadora; UNILAB.

### Abstract

The present work aims to reflect on the role of the Universidade da Integração da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) in the expansion of Brazilian higher education, in a perspective of rupture with constructs of hegemonic epistemologies consolidated in the north-south axis. The actions of interiorization and internationalization in a democratic context have enabled unique experiences and constructions of knowledge, given the cultural, social, economic and political scope of the subjects who built the first ten years of this institution. The reflections shared in this text were woven from the articulation between theoretical discussions related to decoloniality and liberating education, analysis of documents and testimonies from students and teachers. Based on the contributions of these different sources, it is possible to see as main marks of the first ten years of UNILAB: the majority presence of black bodies, access to higher education by indigenous people, transsexuals and transvestites, in addition to the presence, mainly, of a social class of economic disrepute. All this diversity converges to the wide dialogical need of new teaching processes, with other profiles of teachers and students.

**Keywords:** Decoloniality; Liberating education; UNILAB.

<sup>25</sup>Doutora em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (PPGL - UFC), professora e vice-coordenadora do curso de Letras - Língua Portuguesa, da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) e uma das líderes do Grupo de Estudos Críticos em Discurso e Sociedade - ATMOS.

<sup>26</sup>Doutor em Literatura pela Universidade Estadual Paulista (Unesp), Professor adjunto do setor de Teoria da Literatura do Instituto de Linguagens e Literaturas na UNILAB. Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em Literatura e História.

<sup>27</sup>Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, professora dos cursos de Licenciatura do Instituto de Ciências Exatas e da Natureza, do Mestrado Profissional em Ensino e Formação Docente - PPGEF UNILAB-IFCE e do Mestrado Acadêmico em Sociobiodiversidade - MASTS, da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). Vice-líder do grupo de Estudos e Pesquisas EDDocência - UNILAB.

## INTRODUÇÃO

Que caminho você percorreu para entrar em uma universidade? Como era antes de partilhar sua vida com esses saberes e com essa diversidade cultural? O que mudou em você? O que mudou na sua comunidade? Escrevemos sobre e para os(as) alunos(as) que estão nas nossas salas de aula e também para os(as) que já passaram por aqui. Essa história da Universidade da Integração da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) não vai seguir a trajetória das narrativas administrativas, trazendo os dados oficiais dos dez anos de universidade, mas as marcas deixadas pelos alunos e alunas que compartilharam experiências de aprendizagens. Aqui estão pedaços de nós, unilabia-nos e unilabianas, deixados escapar de um mar de invisíveis um tanto de vida que não cabe nos registros burocráticos.

Ao contrário dos papéis frios, os olhos e sorrisos dos(as) alunos (as) nos seus primeiros semestres estão cheios de esperança. A universidade é vista como um caminho para transformação de suas vidas e as de seus familiares, e ali, naquela roda de conversa, nos primeiros dias de aula, em grupos de apresentação, as trajetórias individuais que propiciaram aquele encontro evidenciaram-se mais fortes que as regras estabelecidas no coletivo. E cada grupo apresenta sua particularidade. Cada aluno(a) se mantém firme para ultrapassar a linha do acesso e permanecer... prenhe de esperança. “Há uma relação entre a alegria necessária à atividade educativa e a esperança. A esperança de que professor e alunos juntos podemos aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos à nossa alegria” (FREIRE, 1992, p. 29).

Quando houve a expansão das universidades cearenses, os(as) jovens do interior começaram a perceber que não seria mais preciso se deslocar para a capital ou para os grandes centros urbanos. Era possível estudar numa universidade pública, gratuita e de qualidade ali, a poucos quilômetros. Nesse contexto de alegria e esperança, a UNILAB nasce nos municípios de Acarape e Redenção, no Ceará, e em São Francisco do Conde, na Bahia, com o objetivo de ter ações de internacionalização e de interiorização. Assim, consolida parceria com países da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), alguns dos quais ainda mantêm vínculo (Angola, Guiné-Bissau, Moçambique, São Tomé e Príncipe, Cabo Verde, Timor Leste). As ações de interiorização no Ceará<sup>28</sup> atingem, prioritariamente, os municípios localizados no Maciço de Baturité (Baturité, Pacoti, Palmácia, Guaramiranga, Mulungu, Aratuba, Capistrano, Itapiúna, Aracoiaba, Acarape, Redenção, Barreira e Ocara) e municípios da Região Metropolitana de Fortaleza (Aquiraz, Cascavel, Caucaia, Chorozinho, Eusébio, Fortaleza, Guaiúba, Horizonte, Itaitinga, Maracanaú, Maranguape, Pacajus, Pacatuba, Paracuru, Paraipaba, Pindoretama, São Gonçalo do Amarante, São Luís do Curu e Trairi).

A primeira década do século XXI também foi um período de mudança do perfil do aluno das Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras (RABELO, 2017), em decorrência da ampliação tanto do número de universidades e de institutos federais quanto da ampliação do número de vagas em instituições já existentes. A partir da democratização do acesso e dos contributos das políticas

---

<sup>28</sup>As referências de interiorização da pesquisadora são de municípios do interior do Ceará.

afirmativas, das quais faz parte a Lei nº 12.711 (BRASIL, 2012)<sup>29</sup>, mais conhecida como Lei de cotas, foi possível criar um regramento para o acesso de indígenas, quilombolas, mulheres, travestis, e o associado acesso de classes sociais C e D, o que deu à universidade uma nova coloração e um novo perfil de classe social. Gomes (2017, p. 116) afirma que “As ações afirmativas e as cotas raciais no Brasil ao colocarem jovens negros lado a lado com os de classe média e da elite branca podem agir como um processo de desconstrução da ideologia racista no Brasil”. O potencial de emancipação do povo negro passa também pela possibilidade do corpo negro se contrapor à ideologia de cor. Para ela, “[...] o saber corpóreo negro advindo dessa nova situação precisa ser socializado e entrar em contato com outros saberes [...]” (idem).

Com a ampliação do acesso, a diversidade de crenças e de valores também se amplia. E velhas aulas desbotadas que já estavam acostumadas a serem repetidas “*como num disco riscado*”<sup>30</sup> para o mesmo perfil de aluno(a) precisam ser reformuladas semestralmente para atender a diferentes composições socioculturais dos coletivos que acessam o ensino superior brasileiro.

Fortalece a sensação de que “*o novo sempre vem*”<sup>31</sup>, como um desafio para o(a) professor(a) e para o(a) estudante, que reinventam o chão da sala do ensino superior como um espaço mais criativo, dialógico, dinâmico e efervescente. Um lugar para instigar o gosto pela leitura, pela pesquisa e pelo prazer de desvendar os mistérios da aprendizagem dos gêneros acadêmicos, experiências de letramentos (acadêmicos e na academia) para as quais muitos(as) não estão dispostos(as) sem um bom incentivo.

Para coletar a narrativa de três docentes, três discentes e um(a) técnico(a), utilizamos uma forma aleatória de envio de mensagens durante o período da pandemia da COVID-19, na expectativa de que o número de resposta fosse relevante. Na oportunidade, lançamos os seguintes questionamentos: “O que é a UNILAB para você?” e “Viver a UNILAB trouxe transformação para a sua vida ou para a vida de sua família?” Ou “Vê perspectiva de mudança da vida de sua comunidade?”.

O presente artigo é composto por duas partes, além da introdução. Na primeira delas trazemos uma breve reflexão sobre as práticas e saberes acadêmicos unilabianos num diálogo entre as obras de Paulo Freire (1996; 1967), bell hooks<sup>32</sup> (2019) e Fannon (2008). Na segunda parte refletimos sobre as vidas que tecem a história da UNILAB: professores(as), alunos(as) e técnicos(as) que estão cotidianamente sendo uma parte dessa universidade.

## 1 PRÁTICAS E SABERES ACADÊMICOS

Freire (2000), na *Pedagogia da Autonomia*, nos inspira a sermos sujeitos transformadores

<sup>29</sup>Lei nº 12.711, sancionada em agosto de 2012, garante a reserva de 50% das matrículas por curso e turno na rede federal de educação a alunos que cursaram integralmente o ensino médio em instituições públicas, em cursos regulares ou da educação de jovens e adultos. Os outros 50% das vagas permanecem para candidatos de outros perfis configurados como ampla concorrência.

<sup>30</sup>Referência à música “Não vale à pena”, de Jean Garfunkel e Paulo Garfunkel, interpretada em 2003 por Maria Rita.

<sup>31</sup>Referência à música “Como nossos pais”, de Belchior.

<sup>32</sup>O nome de bell hooks foi sempre escrito por ela com letras minúsculas. Foi assim que ela assinou toda a sua obra, é assim que devemos fazer-lhe a referência.



de mudanças sociais, porque acreditamos ser possível a mudança e porque fazemos nossos (as) alunos(as) acreditarem nessa possibilidade.

Um dos saberes primeiros, indispensáveis a quem, chegando a favelas ou a realidades marcadas pela traição de nosso direito de ser, pretende que sua presença se vá tornando convivência, que seu estar no contexto vá se tornando estar como ele, é o saber do futuro como problema e não como inexorabilidade. É o saber da História como possibilidade e não como determinação. O mundo não é. O mundo está sendo (2000, p. 30).

Naquele início de século XXI, com a roda girando, o ensino superior brasileiro aprendia a ser outro. Como um malabarista, se estudava e ajudava milhares de jovens e adultos a estudarem os conhecimentos mais desejados; se interiorizava e dava seus passos mais ousados na internacionalização, dando à comunidade de língua portuguesa a primeira universidade com o perfil de integração de povos, culturas e saberes.

E nesse século XXI, vimos alunas empregadas domésticas e mães de primeira viagem terminarem curso de graduação com muitas limitações financeiras e sociais, atravancando os seus caminhos (PEREIRA; RABELO, 2019, s/p). Uma delas, do Bacharelado em Humanidades (UNILAB), descreveu, em trabalho apresentado na Semana Universitária, a dificuldade de trabalhar e estudar, pois com o trabalho, a filha e a faculdade, se a leitura era feita em uma madrugada, a escrita só poderia ocorrer na madrugada seguinte.

Vimos alunas negras cursarem Direito e Educação na Universidade Federal do Ceará (UFC) e descreverem como a instituição não está preparada para receber alunas negras mulheres no turno da manhã.

[Entrevista 1 – fragmento 1 – Bromélia] Não tem uma vez que eu não vá na coordenação do curso **que não me perguntem se eu não sou do noturno**, né? Isso não acontece à toa. E quando eu digo assim: “Por quê?”. Aí a pessoa diz: “Por nada!”. **Não é por nada**, é porque no imaginário dela foi construído um imaginário social de que **meninas como eu, negras e jovens não podem às sete horas da manhã estar dentro da sala de aula da faculdade de Direito**. Eu era para estar trabalhando e só poder estar lá à noite (RA-BELO, 2017, p.30)

A fala da estudante evoca uma de Gomes: “O saber sobre a corporeidade negra vai além do embate no contexto das relações de poder” (GOMES, 2017, p. 92). A permanência dessa estudante no curso de Direito no turno da manhã ressignificava o espaço de toda a faculdade de Direito da UFC. Não era apenas para pessoas brancas, não era principalmente para homens. Acessavam aquele curso mulheres negras. Esse movimento, que abria a porta para muitas outras jovens negras, parecia uma afronta para aqueles que não queriam mudanças. Rabelo (2017) narra em sua tese que a aluna chegou a abandonar uma disciplina, porque não entendia a linguagem que o professor usava, não entendia os textos que ele passava. Ao abandonar, ela não desistiu. Foi se preparar para o desafio de entrar na sala novamente e mostrar que seria capaz de aprender. Ela ficou todo o semestre em casa estudando os textos por ele sugeridos e voltou no semestre seguinte preparada para assistir a todas as aulas. Ela passou na disciplina deste professor.

Ao lançar um olhar sobre o acesso de Quilombolas e Indígenas no quadro de discentes da UNILAB, Rabelo (2019), em pesquisa recente, apresentou o seguinte quadro:

**Quadro 1:** Descrição do número de acesso de Quilombolas de Indígenas de 2017.2 a 2018.2,

**DRCA/UNILAB**

Por Curso:			Dados das mulheres		
Ingresso	Curso	Totais	N	I	Total
2017.2		11	4	4	8
	PEDAGOGIA	11	4	4	8
2018.1		62			
	PEDAGOGIA	11	7	2	9
	AGRONOMIA	16	1	4	5
	CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	1	-	-	0
	CIÊNCIAS SOCIAIS	9	7	-	7
	HISTÓRIA	6	3	1	4
	HUMANIDADES	11	1	6	7
	LETRAS - LÍNGUA PORTUGUESA	4	3	1	4
	SOCIOLOGIA	4	2	2	4
			24	16	40
2018.2		115			
	PEDAGOGIA	18	8	4	12
	AGRONOMIA	8	-	1	1
	CIÊNCIAS SOCIAIS	15	9	-	9
	HISTÓRIA	13	2	3	5
	HUMANIDADES	29	15	1	16
	LETRAS - LÍNGUA PORTUGUESA	2	1	-	1
	SOCIOLOGIA	1	-	-	
	ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA	7	1	2	3
	ANTROPOLOGIA	10	4	3	7
	ENFERMAGEM	6	1	2	3
	RELAÇÕES INTERNACIONAIS	4	2	-	2
			43	16	59
<b>Total geral</b>		<b>188</b>			

Fonte: DRCA - UNILAB.

Esse novo perfil de alunas e alunos universitários(as) apresenta aos cursos de graduação um desafio: o de conviver com uma imensa força da transformação social, por meio da possibilidade de com diálogos interculturais, inter-religiosos em uma diversidade e riqueza como só vivenciada com liberdade nesse momento histórico da democracia brasileira referente aos primeiros 10 anos da UNILAB.

Assim como a Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), a UNILAB, nas-ce, em 2010, para superar o perfil hegemônico até então presente no ensino superior brasileiro, sendo com uma linguagem coloquial caracterizada como uma universidade negra e para negros, pobres e periféricos. A instituição, desde seu ato legal de criação, pela Lei nº 12.289 (BRASIL, 2010), tem o compromisso político e pedagógico que ousa deslocar o eixo do saber do Norte para o Sul, valorizando a produção intelectual do continente africano. Em outras palavras, uma universidade brasileira com outra genética epistemológica, capaz de produzir conhecimento livre das matrizes europeias que são hegemônica e majoritariamente estruturantes do mundo científico e tecnológico.

Segundo Milani et al. (2016, p. 18)

Em 2010, a distribuição geográfica das bolsas de estudo refletiu prioridades similares da política externa. Um percentual em torno de 73% das bolsas de graduação foi destinado a estudantes dos PALOP, ao passo que 70% das bolsas de estudo de pós-graduação, a estudantes da América do Sul. [...] Desde 2004, as estratégias de cooperação internacional da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) têm enfatizado a América Latina e a África (em particular os PALOP).

Os(as) jovens internacionais são estimulados(as) a vir para o Brasil por meio do acesso a bolsas do Programa de Estudantes - Convênio de Graduação (PEC-G)<sup>33</sup> em seleção realizada nos seus países. Segundo Milani et al. (2016, p. 19) “Em 2010, a maioria dos 1.643 estudantes do PEC-G veio [para o Brasil] de Cabo Verde (532), Guiné-Bissau (436), Angola (147), Paraguai (123), São Tomé e Príncipe (63) e Moçambique (33) [...]”.

Desafiar uma estrutura de sistema educacional não foi uma nova ideia. bell hooks (2019) já faz uma reflexão sobre as escolas das comunidades negras e as escolas de brancos que “aceitam” a inclusão do povo negro.

De repente, o conhecimento passou à pura informação. Não tinha relação com o modo de viver e de se comportar. Já não tinha relação com a luta antirracista. Levados de ôni-bus a escolas de brancos, logo aprendemos que o que se esperava de nós era a obediência, não o desejo ardente de aprender. A excessiva ânsia de aprender era facilmente entendida como uma ameaça à autoridade branca (HOOKS, 2019, p.12)

Para bell hooks, a maioria dos(as) professores(as) parecia indisposto(a) a ensinar. O processo educativo ocorria entre alunos(as). Essa falta de interesse com a formação discente desiludiu a pesquisadora. Franz Fanon, tratando da importância da linguagem, afirma que “É por essa razão que julgamos necessário esse estudo, que pode nos fornecer um dos elementos de compreensão da dimensão para-o-outro do homem de cor. Uma vez que falar é existir absolutamente para o outro” (FANNON, 2008, p. 33).

A reflexão que procuramos fazer é que as escolas observadas por bell hooks não compreendem a dimensão do outro. A linguagem é produzida para manutenção de um status quo em que os(as) brancos(as) se mantenham privilegiados(as). Ou os negros(as) se moldam ao tecnicismo a que a existência é submetida, ou podem ser livres, privados(as) da possibilidade do acesso ao conhecimento. A aprendizagem para a libertação (FREIRE, 1996) faz dialogar com as dimensões sociais e culturais. Mas a quem interessa ensinar para libertar?

A liberdade de mover-nos, de arriscar-nos vem sendo submetida a uma certa padronização de fórmulas, de maneiras de ser em relação às quais somos avaliados. É claro que não se trata de asfixia truculentamente realizada pelo rei despótico sobre os seus súditos, pelo senhor feudal sobre os seus vassallos, pelo colonizador sobre os colonizados, pelo dono da fábrica sobre os seus operários, pelo Estado autoritário sobre os seus cidadãos, mas **pelo poder invisível da domesticação alienante que alcança a eficiência**

<sup>33</sup>De acordo com parágrafo único do Art. 1º do Decreto nº 7948 (BRASIL, 2013), “O PEC-G constitui um conjunto de atividades e procedimentos de cooperação educacional internacional, preferencialmente com os países em desenvolvimento, com base em acordos bilaterais vigentes e caracteriza-se pela formação do estudante estrangeiro em curso de graduação no Brasil e seu retorno ao país de origem ao final do curso”.

**extraordinária do que venho chamando de “burocratização da mente”**  
(FREIRE, 1996, p.114) [destaque nosso].

A educação para a libertação encontra na dimensão do outro o caminho para a construção de novos saberes. Assim, o projeto de internacionalização da UNILAB não solicita aos cursos que apresentem em seus projetos pedagógicos exclusivamente constructos epistemológicos pautados em saberes europeus ou brasileiros, pois tal postura também estabeleceria uma relação assimétrica e opressora de poder como as historicamente existentes na relação entre Portugal e os diferentes países que viveram a condição de colônias portuguesas. Um projeto educador para a libertação possibilita que, por exemplo, os estudos das línguas dos contextos de origem dos(as) alunos(as) unilabianos(as), vinculados à CPLP, possam ser relevantes ao ponto de gerar dados, por exemplo, para processos de avaliação, planejamento e proposição das políticas linguísticas de cada um dos países-membros, a fim de criar mudanças na gestão da educação, tornando visíveis grupo sociais desprestigiados pelo não uso da língua portuguesa.

A educação para a libertação não diz respeito apenas à possibilidade de aprender o que serve para a cultura do outro, mas fazer os nossos saberes dialogarem e tornar o(a) aluno(a) capaz de pensar formas de refletir e transformar a sua realidade e a da sua comunidade, considerando os aspectos sociais, culturais e econômicos em que estão inseridos.

Pensar a UNILAB é pensar num conjunto de “insurgências” estruturais, metodológicas e teóricas, um lugar ímpar no mundo onde as formas hegemônicas são superadas para vivências de outras relações de poder. Aparentemente, as questões políticas parecem muito bem resolvidas, mas (e cada vez mais) diante de um cenário de profundo conservadorismo, a possibilidade de acesso aos grupos historicamente desprivilegiados vem sendo questionada. Esta situação pode ser ilustrada por ações guiadas por discursos de ordem pragmática e reducionista, que colocam em discussão a legalidade da democratização das formas de acesso à universidade, como as estabelecidas por editais direcionados a grupos específicos, como as pessoas trans e intersexuais<sup>34</sup>, no caso específico da UNILAB; assim como dos modelos de ensino e da liberdade de cátedra, quando estes se relacionam à problematização da realidade e a um horizonte emancipatório, realidade presente no conjunto de instituições de ensino brasileiras.

O Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia da UNILAB, ao descrever o seguinte cenário no Brasil, também defende que precisamos ter consciência da discriminação social para mudar a realidade. Essa consciência precisa ocupar os bancos universitários.

As políticas de exclusão racial, a despeito do fim do trabalho escravizado, perduram até os dias atuais. As desigualdades ocupacionais, locacionais, educacionais, jurídicas e institucionais, conjugadas com o mito de democracia racial, com o de silenciamento do debate e das contribuições negro-africanas, **mostram a necessidade de políticas em todos os níveis da sociedade para a efetiva superação do racismo, que deita raiz profunda na sociedade brasileira.** A desigualdade não se reflete apenas nos indicadores sociais, nos desníveis de renda e no impedimento de acesso aos espaços de poder

<sup>34</sup>O Edital Prograd-UNILAB nº29/2019, cujo teor relaciona-se ao processo seletivo específico para pessoas trans e intersexuais, consi-derado como conquista histórica para o movimento LGBTQI+, foi anulado por decisão judicial.

e comando da sociedade brasileira. **Ela revela a estrutura social e cultural perversa da sociedade**, que extrapola a expressão mais evidente do racismo e se aloja no imaginário, na desqualificação da cosmovisão negro-africana, no afogamento, como política de silêncio articulada cotidianamente, e no não reconhecimento simbólico, filosófico e cosmogônico das tradições, saberes e fazeres do povo negro no Brasil, na África e no mundo [...] (BRASIL/MEC/UNILAB-PPC, 2016, p. 13).

A universidade que vimos nascer há 10 anos vem conseguindo enfrentar os desafios das desigualdades sociais de acesso à educação para superar o racismo, o machismo, a homofobia, a transfobia, enfim, todas as posturas que revelam a face mais perversa da estrutura social e cultural brasileira? Temos tido a coragem de viver a transformação para a qual fomos convidados? Ou temos procurado dar passos atrás para nos encaixar em modelos excludentes e hegemônicos que favorecem a grupos sociais que sempre estiveram no poder?

Novos desafios se apresentam para os próximos dez anos. Ainda seremos internacionais? Qual o alcance e objetivo da interiorização? Para quem serve o conhecimento que a UNILAB vai produzir? Como as comunidades indígenas e quilombolas, que têm enviado seus (suas) filhos(as) para estudar, serão afetadas pelos saberes acadêmicos? Como o Maciço de Baturité se configurará como o polo de educação, com cidades universitárias, planejadas para acolher estudantes não só de diferentes municípios, mas de diferentes estados brasileiros, além dos já presentes alunos da CPLP.

## 2 SUJEITOS SIM! ACADÊMICOS(AS) PARA QUÊ OU QUEM?

A ousadia de existência dessa universidade *de e para* negros(as) (indígenas e periféricos), cravada no interior de um dos estados mais pobres do Brasil<sup>35</sup>, parte de uma região historicamente marcada pela seca e pela fome (o Nordeste), faz geopoliticamente desse corpo-epistêmico um marco de resistência nesse tempo-espço. Segundo Bernardino-Costa et al. (2019, p.13), “o projeto decolonial assume a necessidade de afirmação corpo-geopolítica para produção do conhecimento como estratégia para desarmar essa ‘bomba cultural’ da qual fala Wa Thiong’o”. O que este chama de “bomba cultural” refere-se a um “particularismo disfarçado de universal”, com o objetivo de fragilizar as percepções que os indivíduos podem ter sobre si, suas crenças, valores, seu nome, seu território, suas tradições. Para o queniano, segundo Bernardino-Costa et al. (2019), essa fragilização da crença em si criaria rupturas com o passado. Esses desligamentos temporais foram caracterizados de modo negativo, como uma “terra devastada sem nenhuma realização” (WA THIONG’O, 2005, p. 3 apud BERNARDINO-COSTA, 2019, p. 13).

A relevância dessa conexão histórica (temporal e territorial) entre passado-presente-futuro faz com que as narrativas possam ganhar o direito de serem reescritas em outros olhares, dando voz a versões silenciadas, trazendo vida, cor, textura para disputas de poder do presente.

<sup>35</sup>De acordo com o IBGE (2010, p. 7), “o Ceará possui elevada proporção de sua população com rendimento mensal domiciliar per capita de até 70 reais, sendo essa a linha de extrema pobreza ou miséria adotada pelo Ministério do Desenvolvimento Social (MDS) em 2011”.

Construir a UNILAB em Redenção - Ceará, simbolicamente lembrada como cidade aboli-cionista, corporifica um saber contra-hegemônico que, historicamente silenciado, permanece em construção. E quando essa universidade é erguida diante de uma das grandes fazendas da região, isso ganha uma conotação ainda mais intensa.

[Docente 2] Pra mim, eu acho que a UNILAB é esse caldeirão de ilusões. As pessoas colocam muito de si nesse espaço. E...// Colocamos, aliás// E:: nesse colocar muito de si aconteceu muita coisa interessante. É isso que pra mim é a UNILAB. Eu fico com muita dificuldade de idealizar. Por quê? Porque o projeto é muito idealizável, é um projeto lindo, é um projeto incrível, na real. Colocar uma universidade numa área::: num município rural. Em dois municípios rurais, numa área historicamente marginalizada e no presente marginalizada também – a gente tem um campus que **ESTÁ NA FRENTE DE** uma plantação de açúcar ainda hoje! **Naquele espaço, naquela fazenda que lucrou com o trabalho escravizado e hoje lucra com a memória dos escravizados...** E na frente um campus da UNILAB e no meio aquela Negra Nua [referência ao monumento Negra Nua que está na entrada da cidade de Redenção]

Abrir um campus na frente de uma fazenda que ainda tem um museu com peças da escravidão e da história dos(as) escravizados(as), que ainda tem plantação de cana-de-açúcar, colocar a reitoria frente a frente com a imagem histórica do opressor, corporifica um conflito simbólico, das duas faces de uma moeda (opressor e oprimidos), que se faz presente na sociedade, de forma ampla, mas também nos sujeitos, o que implica o permanente compromisso de leitura crítica da realidade, com vistas à emancipação dos sujeitos (FREIRE, 1987).

Assim, a UNILAB rompia o muro dos quilombos no projeto de emancipação pela educação. Ela não era mais o acesso aos(às) negros(as) com escolas em seus quilombos, mas a ruptura física do acesso para negros(as) quilombolas e periféricos(as), para indígenas, ribeirinhos(as), para mulheres da cidade e do campo. Um projeto de universidade como uma insurgência, no qual os corpos que transitam pelos campi também podem transitar pelas cidades.

Fazer o projeto original da UNILAB acontecer não tem sido uma tarefa fácil. Os muitos olhares sobre a universidade revelam impressões diferentes do que ela é e do que ela pode vir a ser, mas ainda há muitos(as) professores(as) que percebem o espaço como um lugar profícuo para a educação de povos que foram historicamente renegados a narrativas secundárias.

[Docente 3] Vejo a UNILAB como um projeto radical de universidade que se destaca por fazer uma fissura na estrutura da educação superior no Brasil a partir da produção de conhecimento em uma perspectiva afro latino-americana. **Apesar de todos os desafios para a concretude desse projeto, a UNILAB segue avançando na medida em que se consolida enquanto uma política educacional antirracista, com e para povos que historicamente foram relegados deste espaço.**

Essa compreensão é expressa, também, por alunos(as):

[Discente 1] é uma universidade em que eu me vejo, pelo fato de ter estudantes /estudantes pretos, estudantes que tem o meu cabelo, a minha cor... Então, eu me vejo, é como se eu estivesse dentro do quilombo. **Então, quando em vim para a UNILAB, eu não senti tanto exatamente por ser uma universidade de pretos e pretas. De ter professores muito parecido com a gente. Então, a UNILAB fortalece demais a minha**

**identidade, a identidade da/do/da/dos quilombolas**, né? E:: Pois ela nos ajuda a ser/ a::: ser a fortalecer a nossa identidade, a assumir o nosso cabelo, a assumir cada vez mais o nosso cabelo, a nossa cor.

O simples gesto do acesso e a ideia de associar diferentes povos indígenas e quilombolas no mesmo espaço torna a UNILAB singular por um conjunto de saberes que transitam para além dos acadêmicos, potencializando o seu reconhecimento como referências que permitem problematizar, ressignificar e ampliar os conhecimentos historicamente construídos pela humanidade. Esta peculiaridade é traduzida, nos documentos oficiais, em compromissos políticos e pedagógicos com os sujeitos, com as diferentes epistemologias situadas em seus lugares de origem, com as condições de produção de seus saberes; e também com o desvelamento de toda sorte de discriminações que se fazem presentes na sociedade, como o racismo, por exemplo (GOMES, 2017).

A superação do modelo hegemônico de universidade é traduzida por utopias e realidades se cruzam nas narrativas produzidas por docentes e discentes acerca de suas experiências no contexto cotidiano da UNILAB:

[Docente 1] Ela é como se fosse a concretização duma utopia afrofuturista, porque ela é uma cooperação entre países africanos da língua portuguesa e pessoas do interior do Ceará e da Bahia, né? **Ela atende grupos que são historicamente excluídos dessa instância do saber, da produção intelectual.** Então, ela é super importante nesse sentido.

[Discente 3] Vejo a UNILAB como um projeto radical de universidade que se destaca **por fazer uma fissura na estrutura da educação superior no Brasil a partir da produção de conhecimento em uma perspectiva afro latino-americana.** Apesar de todos os desafios para a concretude desse projeto, a UNILAB segue avançando na medida em que se consolida enquanto uma política educacional antirracista, com e para povos que historicamente foram relegados deste espaço.

Na medida em que o projeto da UNILAB se consolida - mesmo atravessado por desafios que emergem do contexto social mais abrangente, como as crises de natureza política, econômica e ética, que colocam em discussão a relação entre a quantidade de recursos e a qualidade do trabalho formativo das IES – são afirmados, nas identidades pessoais e profissionais dos sujeitos que ali trabalham e ali se formam, os princípios anunciados em seu Plano de Desenvolvimento Institucional, dentre os quais destacamos o “reconhecimento das diferenças como meio de cooperar e integrar; reconhecimento e respeito à diversidade étnico-racial, religiosa, cultural e, de gênero” (UNILAB, 2016).

A UNILAB é sentida e vivida de formas diferentes por técnicos(as), alunos(as) e professores(as) que colocam em evidência aspectos relacionados ao crescimento pessoal e profissional, além da expansão da visão que têm sobre o mundo e sobre si mesmos. Para o [Técnico 1], “a UNILAB é, para mim, uma excelente oportunidade de desenvolvimento para a minha formação pessoal e profissional, principalmente como visão de mundo, onde eu, particularmente, sou participante efetivo disso”.

Para o(a) aluno(a):

[Discente 2] Nossa, E como trouxe! Posso dizer que ela me transformou por completo. Como venho de cidade pequena, machista, heteronormativa e tudo que todas as cidades pequenas são, quando entrei na universidade, de início, me senti deslocado... **Era como se não me sentisse pertencente desse espaço.** Mas com um curto espaço de tempo, ao ter contatos com novas pessoas - novos pensamentos e mundos -, contato com os professores das humanidades (eu entrei, de início, no curso de humanidades) um curso que resolvi deixar quando decidi ser sincero comigo mesmo e seguir para o que sempre quis: Letras. Mas o período que estive no curso de humanidades me fez ver o mundo com outro olhar... Foi uma experiência muito boa de auto-conhecimento, de desenvolvimento, de evolução e de mundo... **Me abriu muita a mente e me fez enxergar que esse espaço também é meu. E eu sou muito grato por fazer parte dela** [UNILAB]. Minha família também se encheu de esperança e orgulho, principalmente minha mãe. Viu a chance de ver seus filhos se formarem em um curso superior. Ouso dizer que ela ficou até mais feliz do que a gente, eu e J., porque ela fez tanto pela gente...

Para o(a) professor(a):

[Docente 1] **Eu não me vejo dando aula em outro lugar**, em outra instituição. Porque aqui na UNILAB eu sou muito respeitada, a minha singularidade é levada em consideração. **A proposta de pensar um currículo afrocêntrico é uma realidade.** Então, nesse sentido por mais que eu esteja longe da minha família, que tenha dificuldades em termos afetivos e familiares, em termos profissionais, para mim, é o melhor lugar para estar.

O princípio dialógico, que se instala na UNILAB nos processos de construção e vivência de seu projeto, põe em movimento a reflexão sobre as diferentes experiências que compõem a existência dos sujeitos, permitindo a problematização das formas como suas identidades vêm sendo constituídas e dos limites e possibilidades de sua expressão. Distante da perspectiva romântica e equivocada do diálogo como possibilidade absoluta de entendimento entre os sujeitos, temos como horizonte uma vivência dialógica relacionada àquilo que se faz de forma crítica e consciente, diante das relações de poder estabelecidas que nos desafiam permanentemente na luta pela igualdade de direitos e pela diferença que nos fazem singulares (FREIRE, 1987).

O poder transformador das vivências na UNILAB, em termos individuais e coletivos, mesmo cercadas por tensões e contradições presentes no cotidiano social e institucional, é destacado por uma das docentes:

[Docente 3] Essa transformação é coletiva e decorre de trajetórias trilhadas em busca de algo, que nem se sabia nomear. Talvez, um lugar ao sol – na terra do sol! – ou só uma oportunidade de romper ciclos de subalternidades naturalizadas. Essa transformação também tem gosto de liberdade. Liberdade de querer e fazer acontecer. Liberdade de não corresponder às expectativas de que aí “Não é o seu lugar”. **O potencial da transformação é poder não se encerrar em um indivíduo ou momento único, mas ser co-letiva e impactar a próxima geração. Aí sim, dizemos que algo inovador e transformador aconteceu.**

Ao longo dos dez anos de vida da UNILAB, muitos aspectos historicamente presentes nas IES brasileiras têm sido reconfigurados, como a democratização do acesso da população à educação superior e a transformação das relações estabelecidas entre currículo, sujeitos, conhecimentos e



relações de poder. Assim, o projeto institucional revela-se, ano a ano, como uma construção co-letiva que reafirma potencial do compromisso político que estabelece, desde sua criação, com a emancipação dos sujeitos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O contexto histórico de criação da UNILAB no Brasil foi marcado por importantes avanços no campo das políticas sociais, dentre as quais está situado o processo de democratização do acesso da população à formação universitária. Por meio da articulação com as políticas de ação afirmativa, a expansão da educação superior trouxe para o contexto universitário grupos sociais historicamente excluídos desse contexto, como os filhos da classe trabalhadora egressos de escolas públicas, população negra, indígena e quilombola.

O projeto de criação da UNILAB, alimentado pelas perspectivas de inclusão, de interiorização e internacionalização da educação superior, previu o estabelecimento de parcerias entre o Brasil, países africanos de língua oficial portuguesa e Timor Leste para composição de seu projeto político e pedagógico. Este, por sua vez, buscou traduzir elementos relacionados às demandas de formação profissional à perspectiva decolonial, pautada na superação da hegemonia europeia nos currículos das instituições de ensino superior e nos campos de construção do conhecimento.

A UNILAB, após seus dez primeiros anos de existência, ainda não pode ser descrita como uma referência na concretização de um projeto intercultural ou interracial, tendo em vista inúmeros fatores, que abrangem tanto questões de natureza interna quanto externas. Contudo, pode-mos afirmar a partir do presente estudo que esta instituição tem sido sentida como um espaço de troca de saberes e afetos que se esforçam (mesmo com limitações e erros) para compreender as diferenças culturais, sociais, políticas e epistemológicas que unem essa diversidade de gentes da Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP), conjugando permanentemente resistência e esperança.

## REFERÊNCIAS

BERNARDINO-COSTA, Joaze et al. Introdução: Decolonialidade e Pensamento Afrodiaspórico. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze et al. **Decolonialidade e Pensamento Afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

BRASIL. **Decreto nº 7948**. Dispõe sobre o Programa de Estudantes-Convênio de Graduação - PEC--G. Brasília: Casa Civil, 2013.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 12.711**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 2012.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 12.289.** Dispõe sobre a criação da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 2010.

FANNON, Franz. **Pele Negra, máscara branca.** Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido /** Paulo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992 [1921].

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido.** 17. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** 16. ed., São Paulo: Paz e Terra, 2000 [1996].

GOMES, Nilma. **O movimento negro educador: Saberes construídos nas lutas por emancipação.** Rio de Janeiro: Vozes, 2017.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: educação como prática de liberdade.** São Paulo: Martins Fontes, 2019.

MILANI et al. Cooperação Sul-Sul em Educação e relações Brasil-PALOP. **Caderno CRH**, Salvador, v. 29, n. 76, p. 13-32, jan./abr. 2016.

RABELO, Ana Paula. **Os processos de Letramentos nas transformações de identidade de três ge-rações de mulheres escolarizadas.** Tese (Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Linguística. Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2017. 360 f.

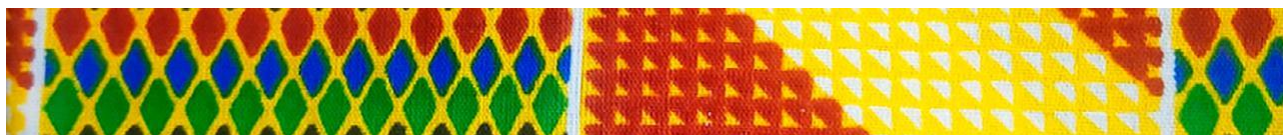
\_\_\_\_\_. Relatório do Projeto PIBIC Letramento na academia e as transformações identitárias de três gerações de mulheres do Maciço de Baturité – CE – Parte 1 – Dados da primeira Geração. UNI-LAB. Redenção – Ceará. 2019.

PEREIRA, Rosilene; RABELO, Ana Paula. Narrativas de si sobre desafios no ensino superior vivencia-dos por uma mulher negra, trabalhadora e mãe. **Anais da Semana Universitária**, 2019. Universi-dade da Integração da Lusofonia Afro-Brasileira. Redenção - Ceará.

UNILAB. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia.** Redenção: UNILAB, 2016a.

\_\_\_\_\_. **Plano de Desenvolvimento Institucional (2016-2021).** Redenção: UNILAB, 2016b.





## **SEMEANDO A TERRA E COLHENDO BAOBÁS: SEIS ANOS DO CENTRO INTEGRADO DE ATENÇÃO AO DESENVOLVIMENTO INFANTIL NA UNILAB**

Ana Paula Sthel Caiado<sup>36</sup>

Daniela Queiroz Zuliani<sup>37</sup>

Jeannette Filomeno Pouchain Ramos<sup>38</sup>

Larissa Oliveira e Gabarra<sup>39</sup>

Rosângela Ribeiro da Silva<sup>40</sup>

### **Resumo:**

Este capítulo procura apresentar o Centro Integrado de Atenção ao Desenvolvimento Infantil - CIADI, a história de sua fundação, suas ações e objetivos. O CIADI é um centro que pensa crianças, por meio do ensino, pesquisa e extensão um grupo de professores, cada um de um Instituto da UNILAB, com o apoio de muitas mães e pais, discentes da universidade, procura oferecer uma educação integral, interdisciplinar, antirracista para as crianças do Maciço de Baturité. Fundado em 2014, passou por várias sedes, hoje está estabelecido na Casa Encantada, uma parceria com a secretária de educação da prefeitura de Redenção. Desafiando as barreiras da institucionalização e da precariedade das políticas públicas para a educação infantil, conseguimos em seis eixos: 1- Arte educação e ludicidade na infância; 2- Saúde e desenvolvimento infantil; 3- Culturas de matrizes africanas, 4- Educação Ambiental e cultivo da terra; 5- Etnociências; 6 - Engenharia Social criar um espaço de formação para nossos discentes, um espaço de acolha para as crianças, cola-borando para o não abandono dos discentes mães e pais da UNILAB.

**Palavras-chave:** crianças; educação; formação; interdisciplinaridade

### **Abstract:**

This chapter seeks to present the Integrated Center for Attention to Child Development - CIA-DI, the history of its foundation, its actions and objectives. CIADI is a center that thinks children, through teaching, research and extension a group of teachers, each from a UNILAB Institute, with the support of many mothers and fathers, university students, seeks to offer a comprehensive, interdisciplinary education, anti-racist for the children of Massif de Baturité. Founded in 2014, it went through several headquarters, today it is established at Casa Encantada, a partnership with the education secretary of the city of Redenção. Challenging the barriers of institutionalization and the precariousness of public policies for early childhood education, we achieved in six axes: 1- Art education and playfulness in childhood; 2- Child health and development; 3- African-based

<sup>36</sup>Professora do Instituto de Ciências Exatas e da Natureza - ICEN/UNILAB. apcaiado@unilab.edu.br

<sup>37</sup>Professora do curso de Agronomia do Instituto de Desenvolvimento Rural - IDR/UNILAB. Coordenadora do Projeto de extensão Semear alimentos e ideias: colher saúde e desenvolvimento/Pró-reitoria de Extensão (PROEX). danielaqzuliani@unilab.edu.br

<sup>38</sup>Professora do Curso de Humanidades e Pedagogia e do Mestrado Interdisciplinar em Humanidades do Instituto de Humanidades - IH e coordenadora do Projeto de Extensão Afrodita ano 6: Arte do brincar e formação de arte educadores interculturais/Proex. ramosjeannette@unilab.edu.br

<sup>39</sup>Professora dos cursos: Bacharelado em Humanidades, História e Mestrado interdisciplinar em Humanidades. Coordenadora do programa Áfricas do Joá/Proex e líder do grupo de pesquisa África Contemporânea. larissa.gabarra@unilab.edu.br

<sup>40</sup>Professora do Curso de Pedagogia/IH, membro do Núcleo Docente Estruturante do Curso de Pedagogia da UNILAB/Ceará. Vice-chefe do Serviço de Promoção da Igualdade Racial - SEPIR. rosangelaribeiro@unilab.edu.br

cultures, 4- Environmental education and land cultivation; 5- Ethnoscience; 6 - Social Engineering create a training space for our students, a welcoming space for children, collaborating for the non--abandonment of UNILAB's mothers and fathers students.

**Keywords:** children; education; training; interdisciplinarity

## 1 EM LINHAS GERAIS, QUEM SOMOS E DE ONDE PARTIMOS

Hoje eu tive um sonho que foi o mais bonito  
Que eu sonhei em toda a minha vida  
Sonhei que todo mundo vivia preocupado  
Tentando encontrar uma saída  
Quando em minha porta alguém tocou  
Sem que ela se abrisse, ele entrou  
E era algo tão divino, luz em forma de menino  
Que uma canção me ensinou (A guerra dos meninos, Nando Reis)

O presente texto surge do intuito de apresentar e, com isto, presentificar a trajetória da construção conjunta de um olhar mais atento e acolhedor para a criança no contexto da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB), a partir da criação do Centro Integrado de Atenção ao Desenvolvimento Infantil (CIADI). Sim, é neste espaço onde geralmente se espera que ela não deva estar, que decidimos encontrá-la, enxergá-la, acolhê-la e, com isto, prover apoio a seus pais e mães, por meio de atividades de pesquisa, ensino e extensão voltadas ao fomento de subsídios teórico-práticos para o trato com a infância numa perspectiva interdisciplinar, antirracista e de cooperação Sul-Sul.

Nosso intento é partilhar os desafios e conquistas acumulados em seis anos de história, que certamente não caberão nestas páginas mas que, apesar de resumido, poderão desvelar caminhos, mostrar possibilidades e, modestamente, demonstrar que lugar de criança é qualquer lugar onde o respeito, a liberdade, o afeto e o cuidado se superponha à invisibilidade, à indiferença e ao descaso.

### 1.1 A gestão da ideia do atendimento de crianças na UNILAB

Desde 2014, a partir de um grupo de docentes e discentes, a ideia toma corpo, ritmo e vai se materializando mediante 03 (três) vertentes de ação (articulação institucional/ infraestrutura, organização pedagógica e metodológica e práticas educativas), 06 (seis) eixos temáticos (1- Arte educação e ludicidade na infância; 2- Saúde e desenvolvimento infantil; 3- Culturas de matrizes africanas, 4- Educação Ambiental e cultivo da terra; 5- Etnociências; 6 - Engenharia Social) e 02 (duas) áreas de atuação (Atendimento de crianças e Formação). A escolha destes eixos e áreas refletem as diretrizes da UNILAB, os cursos e a demanda local do Maciço de Baturité.

Em consonância com tais diretrizes, busca-se consolidar uma educação superior com qualidade social, referenciada em ações que contemplam espaços diversificados de formação e processos de ensino-aprendizagem contextualizados pela realidade loco-regional, nacional e internacional, e ancorados no reconhecimento e respeito à diversidade étnico-racial, religiosa, cultural, de gênero e à inclusão social com base na interdisciplinaridade e interculturalidade.

A proposta pedagógica do CIADI, baseada numa perspectiva crítica e criativa, promove por meio do diálogo sincero, verdadeiro e fraterno, entre docentes, educadores (bolsistas e voluntários), famílias e crianças, experiências significativas que despertam os sentidos das crianças e propiciam a apropriação de saberes e práticas científicas e socioculturais, a partir de temas semestrais e projetos espirais bimestrais. Promove atividades extracurriculares no contraturno escolar para atender crianças de 4 a 10 anos de idade, numa abordagem interdisciplinar, antirracista e intercultural.

O atendimento de crianças multisseriadas, ou seja, em diferentes faixas etárias promove um ambiente plural, de respeito às diferenças e ao desenvolvimento integral de cada criança. Há singularidades nos aspectos do desenvolvimento de crianças de 4 a 7 anos e de 7 a 10 anos, no entanto, o convívio do mais novo com o mais velho, e vice-versa, constitui-se como portal, manancial de possibilidades e potencialidades, de aprendizagem mútua, de partilha e de cuidado e atenção para consigo e o(a) outro(a).

Ao preparar a terra para semear o Baobá, revisitam-se as memórias, a literatura pertinente, os documentos como atas, relatórios, resumos, projetos, editais, acervo iconográfico, entre outros.

## 2 PREPARANDO A TERRA E ESPALHANDO AS SEMENTES

O meu conhecimento vem da infância.

É a percepção do ser quando nasce.

O primeiro olhar, o primeiro gesto, o primeiro tocar, o cheiro, enfim.

Todo esse primeiro conhecimento é o mais importante do ser humano.

Pois é o que vem pelos sentidos.

Então, esse conhecimento que vem da infância

é exatamente aquele que ainda não perdi.

Os outros sentidos fomos adquirindo  
porque era quase uma obrigação.

Era como um calço. (Manoel de Barros).

O movimento em torno da participação dos filhos de estudantes no cotidiano da universidade foi acalentado em muitos braços e semeado em diferentes espaços. No decorrer de 2014 e 2015, vários projetos de extensão universitária como o *Áfricas do Joá*, o *Semear*, *Afrodita/Brinque-doteca Intercultural*, *Promoção do Desenvolvimento Infantil e Engenharia Social*, atendiam crianças nas escolas municipais e estaduais, praças, na CEI Francisca Arruda Pontes e pátios dos Campus da Liberdade e dos Palmares. Tais projetos, embora atuassem em tempos, espaços e áreas do co-

nhecimento não articulados entre si, representavam uma potência em si de prover a inclusão demandada pelos discentes pais e mães, mas, para tanto, era fundamental a articulação e integração destes projetos e ações, tornando-os como ação sistemática, coletiva e compartilhada.

Concomitante a isto, cresce a necessidade (e o desejo) da participação dos filhos de estudantes no cotidiano da universidade (alimentação no RU, transporte via intercâmpio, presença em sala de aula, etc.) que, atrelada às ações concretas de atendimento das crianças promovidas pelos projetos supracitados, culminam na criação do Coletivo pela Infância do Maciço/CIM, instância da sociedade civil sem vinculação institucional com a UNILAB destinada a fortalecer o diálogo e pensar estratégias de inclusão e cuidado às crianças.

Sementes também foram plantadas a partir da realização de rodas de conversa destinadas à implantação da Brinquedoteca Intercultural. Foram três encontros, ocorridos entre maio e agosto de 2015, que contaram com a participação de pais, professores, alunos e crianças. Em 2016 foi aprovado com financiamento o projeto *A arte do brincar – Brinquedoteca intercultural*, no Edital “Mais Cultura” nas Universidades; no entanto, diante da crise, o repasse não fora efetuado e o projeto não foi realizado.

### Imagens 1, 2 e 3: Rodas de conversa Brinquedoteca Intercultural da UNILAB



Fonte: Acervo CIADI.

Imbuído pelas questões apresentadas no CIM, e como forma de ampliar o debate em nível institucional, o CIADI é fundado no início de 2015, ofertando atendimento sistemático no contra-turno escolar com um grupo composto por de três filhos de discentes, dois filhos de professores da UNILAB e sete alunos matriculados regularmente na instituição parceira, o Centro de Educação Infantil Francisca Arruda Pontes (CEI). O CIADI vem assim, desde então, agregando ações em prol da saúde física, psíquica, emocional, intelectual e criativa da criança, por meio de práticas educativas interdisciplinares e gestão colegiada. A pauta central neste ano era a construção da identidade do Centro e a integração das atividades desenvolvidas pelos professores e educadores em um espaço destinado para o atendimento.

### Imagens 4, 5, e 6: Atividades do CIADI na CEI Francisca Arruda (2016)



Fonte: Acervo CIADI.

<sup>41</sup>Evento de encerramento das atividades na CEI.

<sup>42</sup> Produção das crianças na CEI durante atividade do eixo Culturas de matrizes Africanas

Neste interstício, intensifica-se o diálogo com a UNILAB, e deste movimento é criado, com base no Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES - Decreto Presidencial No. 7.234/2010)<sup>43</sup>, e desenvolvido em parceria com a Pró-Reitoria de Assistência Estudantil (PROPAE), o Programa de Apoio à(o) estudante-mãe/pai (Pro-CIADI). Este se constitui como estratégia institucional para a integração de ações voltadas ao atendimento dos filhos de alunos, buscando garantir a inserção e permanência universitária; conseqüentemente, melhor desempenho acadêmico destes estudantes e redução dos índices de evasão. Ao ampliar as possibilidades de interação e proximidade da(o) estudante-mãe/pai com seu filho no ambiente universitário, o Pro-CIADI visa contribuir com o reconhecimento dos desafios da construção da parentalidade, em meio aos desafios da formação universitária, buscando conciliação harmoniosa possível entre as responsabilidades e afazeres inerentes a tais condições.

Após um período na CEI, por conta da incompatibilidade de horários entre o período disponibilizado para realização do projeto e os turnos de aulas na Universidade, a equipe gestora do CIADI e o grupo de pais CIM decidem alugar uma casa em Acarape para o atendimento das crianças. Nesta casa foram atendidas dez famílias, correspondendo a 10 (dez) crianças filhas de alunos e professores da UNILAB. Durante estes meses de trabalho houve a entrada de 02 (duas) crianças da comunidade do entorno. Importante destacar nesta experiência a participação dos pais no atendimento das crianças pequenas (2 e 3 anos), em forma de rodízio, juntamente com os educadores dos programas (PRO-CIADI/PROPAE e PIBEAC/PROEX).

No entanto, a falta de transporte e a violência urbana inviabilizaram a continuidade das atividades na casa, pois o tempo de deslocamento a pé de pais e educadores até o centro de Acarape impactava no tempo disponível para as filas no Restaurante Universitário - RU, prejudicando a rotina de alimentação dos alunos e horário das aulas. Decidiu-se, então, buscar apoio no Centro de Referência em Assistência Social - CRAS de Acarape – localizado na rodovia e próximo a uma das paradas dos ônibus *intercampi*.

#### **Imagens 7, 8, 9 e 10: Atividades do CIM e CIADI na Casa em Acarape (2016)**



**Fonte:** Acervo CIADI.

<sup>43</sup> O PNAES objetiva a democratização das condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal; a minimização dos efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior e a contribuição para a promoção da inclusão social pela educação. Considerando os objetivos do PNAES, cita-se em especial seu artigo 3º que contempla, dentre suas ações, o desenvolvimento da área de creche de forma articulada com as atividades de ensino, pesquisa e extensão (§ 1º, inciso VIII).



Os atendimentos foram reiniciados no início de 2017 no CRAS, ficando um período de aproximadamente três meses dedicado ao replanejamento das atividades e sistematização do trabalho. O funcionamento no CRAS de Acarape, embora bem profícuo em termos de espaço físico, localização e diálogo com as equipes, apresentou grande rotatividade no número de crianças e dificuldade de engajamento dos pais, principalmente com relação à comunidade do entorno e contrapartida dos agentes municipais envolvidos.

No segundo semestre de 2017 fomos convidados pela Prefeitura Municipal de Redenção--Ceará para, conjuntamente, elaborar Projeto Pedagógico, implementar e atuar no Projeto Casa Encantada. Simbolizando o início das atividades semeamos no terreiro da Casa Encantada um Baobá - árvore africana e comumente identificada como o símbolo da África -, enraizando a coo-peração internacional Sul-Sul (Brasil e Países africanos de língua oficial portuguesa - PALOP's) e a ênfase nas vivências culturais e interculturais de matriz africana e afro-brasileira e brasileira e de educação ambiental.

### **Imagens 11, 12 e 13: Atividades do CIADI na Casa Encantada**



**Fonte:** Acervo CIADI.

Passamos então a atuar neste espaço, formalizando em 2019 a assinatura de um convênio entre a Prefeitura de Redenção e a UNILAB, mediado pelo CIADI, Pro-CIADI/PROPAE para operacionalização conjunta da CASA ENCANTADA e Núcleo de Saúde da Secretaria de Educação (NSSE) de Redenção, visando ações extracurriculares. Neste termo destacamos a cessão de uso por 20 (vinte) anos do espaço físico para o desenvolvimento das atividades, imóvel localizado na Av. da Abolição, nº 07. Dentre os compromissos assumidos pela UNILAB como contrapartida, consta: a) disponibilizar recursos humanos e materiais de consumo para o desenvolvimento das atividades da Casa Encantada; b) capacitar profissionais de educação infantil, visando ao desenvolvimento das atividades da Casa Encantada; c) a criação de cursos, seminários, eventos e outras atividades, visando à formação de arte educadores; d) realizar manutenção predial no espaço utilizado.

Percebe-se, assim, que o escopo de nossas ações se articula a demandas sociodemográficas, políticas, culturais e econômicas, apresentadas no cenário educacional, instaurando uma proposta formativa que busca vincular o conhecimento ao exercício da cidadania, reconhecendo as diferenças como meio de integrar e despertar o desempenho ativo dos papéis familiares às necessidades sociais.

Sendo assim, CIADI vem ao encontro das circunstâncias históricas do Brasil e promove capacitação e extensão como práticas universitárias, concretizando ações no atendimento de crian-

ças filhas da UNILAB, como disposto na assistência estudantil. Deixa sua marca idiossincrática, nem sempre em consenso unívoco com a política governamental, mas como forma interdisciplinar de se prover a organicidade na relação educação e família, por meio das questões que o desenvolvimento da criança desponta. Afinal, todo esse primeiro conhecimento é o mais importante do ser humano.

### **3 EM LINHAS PRECISAS COMO NOS ORGANIZAMOS E FUNCIONAMOS: A SEMENTE GERMINADA**

Prezo insetos mais que aviões.

Prezo a velocidade das tartarugas mais que a dos mísseis.

Tenho em mim um atraso de nascença. Eu fui aparelhado para gostar de passarinhos.

Tenho abundância de ser feliz por isso. Meu quintal é maior do que o mundo.

Sou um apanhador de desperdícios: [...]. Porque eu não sou da informática: eu sou da invencionática. Só uso a palavra para compor meus silêncios. (Manoel de Barros).

O Centro Integrado de Atenção ao Desenvolvimento Infantil (CIADI) consiste, portanto, num centro interdisciplinar de pesquisa, extensão e ensino sobre o desenvolvimento integral infantil. Suas ações resultam da articulação entre professores, provenientes dos diferentes Institutos, denominados coordenadores de eixo, que atuam com foco na criança, numa perspectiva interdisciplinar, antirracista, intercultural e de cooperação internacional sul-sul, constituindo-se em estratégia institucional para a integração de ações voltadas, sobremaneira, ao atendimento dos filhos de alunos, técnicos, professores e comunidade, bem como a formação de arte educadores infantis.

São objetivos do CIADI: I – desenvolver ações de extensão integradas e interdisciplinares com vistas à promoção de seu desenvolvimento integral infantil; II – estabelecer parcerias com espaços formais e informais de atendimento à criança, promovendo contextos variados de atenção e cuidado; III – formar estudantes como educadores infantis e capacitar continuamente profissionais de educação infantil para promoção de atendimentos de crianças numa perspectiva intercultural, antirracista e de cooperação internacional Sul-Sul; IV – fazer reconhecer e vivenciar os desafios da construção da parentalidade e contribuir para com a permanência, melhoria do desempenho e conclusão da graduação da(o) estudante-mãe/pai na Universidade, ampliando as possibilidades de interação e proximidade com seu filho, por meio de suporte psicológico, pedagógico e oferta de atividades extracurriculares; V – fomentar parcerias com projetos, programas e ações dos diversos Institutos da UNILAB, bem como com instituições públicas ou privadas, organizações não Governamentais e associações civis, entre outros, com vistas a consolidar ações interdisciplinidades no trato para com a infância, incentivando e divulgando a produção acadêmica e bibliográfica na área de educação infantil, integradas a práxis do CIADI; VI – monitorar e propor o aperfeiçoamento de todo o processo de atenção e cuidado às crianças e suas famílias, dando suporte pedagógico e embasamento teórico-conceitual pertinente às ações; VII – integrar pais e responsáveis pelas crianças às ações do CIADI, promovendo orientação e apoio ao exercício consciente da parentalidade em meio às demandas da vida universitária e buscando evidenciar os desafios da construção familiar na sociedade; VIII – organizar ou participar da organização e da re -

alização eventos acadêmico-culturais em cidades do Maciço do Baturité relacionados a temas da infância; contribuindo com o fomento de experiências científicas, artísticas e culturais, de forma a ampliar os espaços de integração e desenvolver competências técnico-científicas e sociais nos discentes de graduação da UNILAB, em especial, nos estudantes-pais.

A consecução de tais objetivos contempla três vertentes de ação (articulação institucional/ infraestrutura, organização pedagógica e metodológica e práticas educativas), seis eixos temáticos (1- Arte educação e ludicidade na infância; 2- Saúde e desenvolvimento infantil; 3- Culturas de matrizes africanas, 4- Educação Ambiental e cultivo da terra; 5- Etnociências; 6 - Engenharia Social) e duas áreas de atuação (1- Atendimento de crianças no Projeto Casa Encantada; 2- Formação, pesquisas, produção acadêmica e de material didático). Vale salientar que o plano de trabalho dos educadores corresponde especificamente a algum dos eixos e ambas as áreas, contando com ações implementadas integradamente ou não, e executadas de forma contínua e concomitante.

### **3.1 Proposta pedagógica: galhos de um mesmo tronco do Baobá**

A educação de crianças no CIADI (sua invencionática) se assemelha a outros espaços de aprendizagem, como o escolar e o familiar, em seu dever de considerar o contexto social, econômico e cultural em que elas estão imersas e de prover ricas experiências voltadas ao seu desenvolvimento físico, emocional, intelectual e afetivo, num amplo processo de interação umas com as outras e com as educadoras e educadores que as acompanha nas atividades oferecidas cotidianamente. Nestes espaços, as crianças são “[...] sujeitos ativos que participam e intervêm no que acontece ao seu redor, porque suas ações são também de reelaborações e de recriações do mundo” (CORSINO, 2007, p. 62). Elas recebem, criam, recriam, transformam o meio, constituídas de cultura, bem como produtoras de cultura, de forma única, afirmando suas formas de ser e estar no mundo, tanto individual quanto coletivamente.

Além disto, em nosso projeto pedagógico, em gestação contínua, a questão da diversidade é transversal. O público que atendemos situa-se em faixas etárias dotadas de condições específicas, que são singulares a cada tipo de atendimento, com exigências próprias. Tais atendimentos carregam marcas singulares antropoculturais, porque as crianças provêm de diferentes e singulares contextos socioculturais, socioeconômicos e étnicos. Entende-se, portanto, que, para as crianças, independentemente das diferentes condições físicas, sensoriais, mentais, linguísticas, étnico-ra-ciais, socioeconômicas, de origem, religiosas, entre outras, no espaço do CIADI, as relações sociais e intersubjetivas requerem a atenção intensiva. Os vínculos afetivos, os laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social, são construídos pelo respeito à diversidade, assim as crianças ganham a oportunidade de se sentirem acolhidos, amparados e respeitados com base nos princípios da individualidade, igualdade, liberdade, diversidade e plu-ralidade.

Tais princípios são vivenciados numa abordagem interdisciplinar nas atividades cotidianas e em eventos específicos. Cada disciplina, base de cada eixo, tem suas especificidades teóricas e práticas, por isso o diálogo e interação dos educadores de diferentes áreas no planejamento e realização das atividades são fundamentais.

Nessa perspectiva, a interdisciplinaridade produz um outro olhar para os saberes e práticas, principalmente na área da educação, que enfrentam visão ocidental sobre ciência, projetando, assim, um novo plano epistemológico. Segundo Frigotto (2011), é importante pensar a ciência em constante diálogo com outros ramos do saber, a fim de cobrir algumas lacunas que as disciplinas em suas particularidades não conseguem fazer. Candau (2008) acrescenta que o multiculturalismo em que o Brasil é forjado deve servir de parâmetro positivo para a construção didática com os alunos. A bagagem cultural de cada aluno é essencial para o exercício do educador, o que a interdisciplinaridade facilita. Ou seja, a interculturalidade e a interdisciplinaridade são galhos de um mesmo tronco.

A educação antirracista é pensada, principalmente para o público infantil, por meio, do afeto e reconhecimentos dos saberes africanos no cotidiano do brasileiro. Assim, colabora com as diretrizes da Lei 10.639/03 e da UNILAB, quanto ao ensino de cultura e história da África e dos Afro-brasileiros. Já dizia Fanon (1979): a consciência do racismo é ao mesmo tempo a construção da autoestima. Trabalhar com as crianças negras para a valorização de sua autoestima é, ao mesmo tempo, mostrar a hierarquia social em que cristaliza o negro e negra num lugar de inferioridade, que precisa ser superado.

Tão importante quanto a interdisciplinaridade, interculturalidade e educação antirracista é o debate ambientalista (CARVALHO, 2001), pois versa da urgência de conscientizar os diferentes estratos da população sobre os problemas ambientais que ameaçam a vida no planeta e evidencia que as crianças são um grupo prioritário a ser educado para a conservação ambiental. Considerando que as crianças estão em fase de desenvolvimento, supõe-se que nelas a consciência ambiental pode ser vivenciada, sentida, despertada e traduzida em atitudes. Tal demanda coaduna com a Política Nacional do Meio Ambiente (PNMA) de 1981 e o Programa Nacional de Educação Ambiental (PRONEA) de 1994, que indicam a inclusão da educação ambiental em todos os níveis de ensino.

Tais fundamentos e pressupostos são os vetores que direcionam cada eixo<sup>44</sup>, cuja oferta depende da disposição de professores da UNILAB que os coordene. O quadro a seguir traz um breve panorama das especificidades e diretrizes de cada um dos eixos:

**Quadro 1:** diretrizes dos eixos do CIADI

EIXOS	DIRETRIZES
<i>Arte da educação e ludicidade</i>	Fomenta o prazer de aprender brincando, despertando os doze sentidos (KÖNIG, 1971), pois a criança vive o estado lúdico. “A criança não brinca, vive. Vive muito seriamente, implicando-se completamente” (TARDOS; SZANTO-FEDER, 2011, p. 42). Expressão livre, criativa e transformadora em diferentes possibilidades de conhecer a si, ao outro e pensar sobre o mundo.

<sup>44</sup>Arte educação e ludicidade, Culturas de matrizes africanas, e Educação Ambiental e cultivo da terra são eixos permanentes, enquanto há outros sazonais como Saúde e desenvolvimento infantil e Engenharia Social, vivenciados em 2016. Etnociências, que tem previsão de oferta regular no ano de 2020.

<p><i>Saúde e desenvolvimento infantil</i></p>	<p>Com foco na prevenção de doenças e promoção do bem-estar físico e emocional da criança, engloba atividades relacionadas sobremaneira a higiene, nutrição e crescimento saudável como, por exemplo, práticas de escovação, hora do lanche com preparo de saladas de frutas, jogo das emoções, etc.</p>
<p><i>Culturas de matrizes africanas</i></p>	<p>Fomenta a valorização dos negros e negras brasileiros e estrangeiros a partir dos valores civilizatórios africanos que se encontram nas manifestações populares de matrizes africanas, como por exemplo capoeira, maracatu, congado no Brasil, ritmos cubanos na Diáspora, ou ainda Dundumba na Guiné Bissau/África (HALL, 2003)</p>
<p><i>Educação Ambiental e cultivo da terra</i></p>	<p>Promove a consciência ambiental por meio de atividades que incentivam o contato com o meio físico e natural, favorecendo noções de cuidado, proteção e preservação, com foco na sustentabilidade. Reciclagem, plantio de mudas e observação de habitats naturais são exemplos de atividades que despertam o senso crítico em relação a desafios como os resíduos sólidos e saneamento</p>
<p><i>Etnociências para crianças</i></p>	<p>Lida com a carência de inclusão social em ciências no início da vida escolar, buscando aproximar e desenvolver determinados conceitos científicos. Estimula-se, assim, o pensamento lógico, conhecimento da realidade e inovação, com atividades ligadas a exploração e manipulação de objetos, produção e uso da ciência, linguagem numérica, espacialidade, tecnologia, etc.</p>
<p><i>Engenharia Social</i></p>	<p>Busca dar sentido às aprendizagens de engenharia e ciências em sala de aula para uma linguagem próxima ao habitual infantil e despertar o interesse por áreas estratégicas no Brasil e nos países parceiros, além de permitir a formação do pensamento crítico capaz de tornar uma sociedade melhor nos aspectos sociais, políticos, econômicos e ambientais. Brincando e aprendendo ciências</p>

**Fonte:** elaborado pelas autoras.

A percepção que temos com a experiência é o grande envolvimento das crianças com os temas, a sensibilidade e disponibilidade para as atividades que envolvem corpo, arte, cultura, saú-

de, ciência, terra, água, plantas, sementes e outros materiais da própria natureza. Em síntese, a interculturalidade, a interdisciplinaridade, a educação antirracista e ambiental são galhos de um mesmo tronco e o Baobá do CIADI que cresce e irradia cotidianamente.

### **3.2 Em insuficientes linhas o que realizamos: espiral orgânica entre caule, galhos e copa**

Os cinco eixos e as duas áreas descritas anteriormente se concretizam a partir de um escopo extremamente diversificado de atividades. Em seis anos de história, podemos afirmar que a dinamização e flexibilidade são características constantes de nosso planejamento, até mesmo porque acabam sendo requisitos fundamentais para o trabalho com o público infantil.

Apostou-se, assim, no entrelaçamento entre estes dois fatores como mecanismo de aprendizagem e inovação, no amplo sentido de abordar a educação em suas múltiplas possibilidades de transformação da realidade. A amplitude desta aposta está contida na própria sistematização de suas linhas de ação, as quais se voltam tanto para o sujeito educativo quanto para o processo educacional, na tripla perspectiva do desejo, da autonomia e da identidade de ser criança.

Respeitando-se os limites do presente texto apresentaremos a organicidade em bloco numa tentativa de sistematização que pouco tem a ver com a amplitude diversa e dinâmica de nosso cotidiano, mas que atende ao propósito de transmitir como o panorama organizativo exposto no tópico anterior ganha vida e materialidade no dia a dia do trabalho.

De maneira geral, nossas ações se desdobram em três grandes vertentes que foram classificadas (para fins descritivos) em: articulação institucional/infraestrutura, organização pedagógica e metodológica e práticas educativas. Temos ainda como vertente, a sistematização de resultados em termos de produção acadêmico-científica, que por passar todas as demais não foi enquadrada em separado.

As atividades de *Articulação* são aquelas mais diretamente atreladas a questões institucionais, no sentido de buscar uma inserção nas rotinas administrativas, não só da universidade, como também do poder público municipal, além de uma real efetivação de nosso lugar e literalmente nossa existência. Assim, nesta vertente estão contempladas todas as iniciativas em prol do fortalecimento do CIADI enquanto espaço de luta pelo direito de ser criança e rede de apoio a seus agentes de cuidado e proteção. Dentre elas podemos brevemente citar as inúmeras audiências com órgão de gestão (Gabinete da Reitoria, Direção IH, PROPAE, PROINST, PROAD, Secretarias Municipais de Educação/SME e Centros de Referência em Assistência Social/CRAS) e a formalização de parcerias com programas, projetos, núcleos e associações (Semear/IDR; Áfricas do Joá e Afrodita/ IH; Engenharia Social/IEDS; Saúde e Desenvolvimento da Criança/ICS; Life, Pro-docência e PIBID/PROGRAD; Observe/PROPAE; CEDCA/CE; Programa Mais Infância, entre outras).

As atividades de *Organização* dizem respeito às questões metodológicas e estruturais, com destaque para as reuniões quinzenais de planejamento, as supervisões semanais de cada eixo, as rotinas da gestão colegiada, diálogo com pais e responsáveis, grupo de estudos e as eventuais reuniões preparatórias para ações específicas. Também se inserem nesta vertente os processos de avaliação e acompanhamento, tais como a entrega de relatórios mensais, encontros de partilha e autoavaliação, fichas de frequência, diários de campo, etc.

A Vertente *Práticas Educativas* se dá a partir de duas áreas de atuação. No *Atendimento de crianças no Projeto Casa Encantada*, o CIADI desenvolve duas ações sistemáticas, são elas: atendimento regular de crianças filhas de discentes da UNILAB, de 4 a 10 anos de idade, paralelo ao período letivo das instituições escolares do Maciço de Baturité e promoção de eventos destinados ao público infantil: Colônia de Férias nos meses de janeiro e julho. Como parceiro, também realiza atividades anualmente na Ciranda da Criança Paulo Freire<sup>45</sup> e Semana da Criança em Redenção (no mês de outubro) e no Festival de Culturas da UNILAB (Festival dos Miúdos: criançada nas artes). Na segunda área de atuação *Formação, pesquisas, produção acadêmica e de material didático*, o CIADI desenvolve duas ações, a citar: 1- Formação de Arte Educadores Interculturais, de cunho interdisciplinar e antirracista sobre temas relacionados à infância e família e a educação infantil para os educadores, pais, mães e responsáveis, discentes da graduação e, em especial, das licenciaturas, bem como professores das redes públicas municipais e demais interessados; e 2- Pesquisa, Produção Acadêmica e de Materiais Didáticos que aborda temáticas tais como fatores de proteção à infância, educação de crianças, matrizes africanas, educação ambiental e agroecologia, práticas pedagógicas lúdicas, étnico-raciais e culturas populares. A maior parte desta produção é elaborada com base nos relatórios mensais, trabalhos de conclusão de curso e censos<sup>46</sup> do quantitativo e perfil das crianças filhos/as de estudantes e demais membros da comunidade acadêmica.

### **3.3 Nutrindo a terra e fortalecendo raízes: atendimento de crianças na Casa Encantada**

Neste ponto de nosso relato já é possível perceber que o atendimento das crianças, além de ter sido o impulso primordial de nosso trabalho, permanece sendo nossa força motriz, daí a importância de dedicarmos algumas linhas a mais a ele.

Todo o processo é feito com base em planos de trabalho elaborados por eixo, mas embasados em um tema semestral definido coletivamente. Cada eixo tem uma coordenadora (professora da UNILAB), responsável por acompanhar e fundamentar teoricamente o trabalho, formando os educadores de sua equipe. A dinâmica de planejamento é vivenciada de modo tripartite, ou seja, anualmente com avaliações das atividades e dos pares envolvidos e produção de relatório, semestralmente com a discussão e deliberação acerca do tema para o período e bimestralmente a partir dos projetos em espiral, contendo o calendário de atividades para as crianças, dos encontros de formação e das reuniões de planejamento.

Os projetos bimestrais vivenciados são elaborados coletivamente, a partir de proposições e

<sup>45</sup>São atividades realizadas em outubro, por alusão ao Dia das Crianças, com duração média de 10 dias, no Maciço de Baturité. A cada ano é escolhido o tema como 2015- *Arte do brincar*; 2016 - *As artes do fazer na escola*; 2017 - *A educação de crianças cá e acolá*; 2018- *Intercultu-rais idades no brincar*; 2019 - *Crianças aprendem brincando*, em parceria com o projeto AFRODITA/PROEX.

<sup>46</sup>Em 2014, o CIADI realizou o primeiro Censo das Crianças, filhos de discentes e professores da UNILAB, mediante aplicação em salas de aulas de Ficha de Cadastramento para Planejamento de Ações de Assistência Estudantil. Neste, identificamos 37 crianças, sendo 23 meninas e 14 meninos, quanto à vinculação dos pais; 12 eram filhos de discentes, 11 de docentes, 4 de técnicos e 1 de terceirizado; quanto ao autorreconhecimento étnico, eram 18 pardos, 14 pretos e 8 brancos; e se destacou também a diversidade religiosa: 14 eram católicos, 5 evangélicos, 2 muçulmanos, 1 umbandista, 1 de tradicional africana, 4 não se manifestaram e 4 responderam nenhuma. Em 2019, o Programa Observe/PROPÆ realizou pesquisa com estudantes gestantes, mães e pais de crianças de 0 a 5 anos e 11 meses, mediante livre resposta pelo site da universidade. Das 120 respostas, 93 foram da UNILAB Ceará e as demais do Campus na Bahia, e a maioria, do total, ou seja, 85 crianças têm de 0 a 3 anos e 88 não têm acesso à escolarização (UNILAB/PROPÆ, 2019).

discussões em reuniões de planejamento, seguido do planejamento mensal e diário. Para ilustrar, tivemos o projeto Cultivo da Terra, *Djunbai* - aprender *divertidamente*, Oralidade, entre outras. A cada mês há apresentação ou exposição das atividades para os pais e comunidade e a cada encerramento de projeto há apresentação cultural, entre elas: a festa de encerramento do ano, a de São João, o Festival de Culturas da UNILAB, Ciranda da Criança Paulo Freire/AFRODITA/PROEX/UNILAB e na Festa das Crianças da Prefeitura de Redenção. Cada eixo é responsável por uma apresentação por mês/semestre.

Paralelo a esta dinâmica, buscamos desenvolver a escuta qualificada das experiências vividas e dos desafios, o trabalho é planejado de forma a integrar diferentes públicos em seu escopo, o que desencadeia um quantitativo bem variável de participantes em cada ação. No atendimento semanal recebemos em média 15 crianças, de segunda a sexta, no turno da tarde, a partir dos eixos supracitados. A princípio, o atendimento prioritário é para os filhos dos discentes da UNILAB, seguido de servidores e professores, e também abrimos vagas para o público em geral, de acordo com as vagas disponíveis. Realizamos chamada pública para inscrições no site da UNILAB, nas redes sociais, entre outros, semestralmente.

Com o exposto, esta é uma pequena amostra do rico arsenal que temos em mão quando optamos por um gestar contínuo de um projeto pedagógico interdisciplinar, que vive a infância e a diversidade como caminho fundamental para o atendimento de crianças e a formação de arte educadores de forma crítica e vivencial pautada por processos de inclusão social. Incorreria em risco uma proposta que se pretenda interdisciplinar sem se preocupar com a igualdade e dissociada das práticas e discursos que a rodeiam. Sendo assim, nossa forma de organização pressupõe o reconhecimento da complexidade e multiplicidade envolvida na atuação com crianças, especialmente no que tange ao contexto educacional, e aposta na proposição de experiências formativas tomadas como espaços de subjetivação e ferramentas de conscientização, crítica e transformação social.

#### **4 COLHENDO FRUTOS E FLORES DO BAOBÁ E LUZ EM FORMA DE MENINO**

E saí cantando meu pequeno hino  
Quando vi que alguém também cantava  
Vi minha esperança na voz de um menino  
Que sorrindo me acompanhava  
Outros que brincavam mais além  
Deixavam de brincar pra vir também  
E cada vez crescia mais aquele batalhão de paz  
Onde já marchavam mais de cem  
(A guerra dos meninos, Nando Reis).

Em seis anos de história do CIADI, que transversaliza com os 10 anos de UNILAB, podemos afirmar que *todo esse conhecimento que vem da infância é aquele que ainda não perdemos, que o sonho mais bonito que nós sonhamos era algo tão divino e a esperança na voz de crianças, mães,*



pais, professores e educadores, foram alimento e inspiração na primeira infância do CIADI. Para Hampaté Bà (1981, p.3),

“É a pequena infância, período em que a pessoa em formação requer a maior quantidade de cuidados possível. [...]. Nesta fase da sua vida, a criança é, como um pedaço de argila, moldável à vontade. A criança restará durante muito tempo sob a influência e sobre o caminho traçado [...].

Do cenário de vários professores atuando na educação de crianças em diferentes áreas em projetos não-articulados, sem apoio institucional nem espaço e materiais, etc., reunimo-nos em torno de um problema - o atendimento dos filhos das UNILAB - e juntos gestamos a ideia, semeamos, e hoje nos reunimos em torno do Baobá no Terreiro Encantado e reconhecemos em cada um e uma da família CIADI a luz em forma de menino.

Respeitando-se as linhas insuficientes do presente texto, este terreiro ganha vida e ritmo, materialidade no dia a dia do trabalho, com a dedicação assídua de professores, educadores e famílias e o conhecimento prévio das crianças, sua curiosidade e indagações que são nosso ponto de partida no planejamento das ações. O trabalho interdisciplinar com a cultura africana, arte, oralidade, ludicidade, saúde e meio ambiente tem contribuído na diversificação das atividades propostas. Percebemos que os eixos dialogam entre si com muita facilidade, desde que se crie tempo, espaço e interação conjunta, e têm propiciado às crianças e, por consequência, suas famílias, atividades que reflitam sobre o prazer de aprender, o respeito à diferença, o cuidado integral, o cuidado consigo e com os outros, o cuidado com a natureza, de modo que cada um se sinta também parte da natureza. As crianças têm anseios e cobram atividades com a natureza; neste sentido, aproveitamos o Terreiro do Baobá como espaço e possibilidade concreta para a realização de atividades.

Dinamização e flexibilidade são características constantes de nosso planejamento, até mes-mo porque são requisitos fundamentais para o trabalho com crianças. Apostou-se, assim, no entrelaçamento entre estes dois fatores como mecanismo de aprendizagem, experimentação e inovação, no amplo sentido de abordar a educação em suas múltiplas possibilidades de transformação da realidade. A amplitude desta aposta está contida na própria sistematização de suas áreas, as quais se voltam tanto para o sujeito quanto para o processo, na tripla perspectiva do desejo, da autonomia e da identidade de ser criança.

Esta experiência exitosa transcende muitas barricadas, pois houve pedras no caminho. Grandes desafios foram superados por estratégias construídas e defendidas coletivamente. Muitos objetivos propostos foram alcançados, outros estão semeados e ainda há os que estão por vir, como o atendimento de crianças bem pequenas (9 meses a 3 anos) e tornar-se referência no atendimento integral de crianças para o Maciço de Baturité.

Dentre as qualidades no âmbito da gestão da ideia à colheita de flores e frutos, atuamos cantando em uníssono, cada um e uma em seu tom, a canção das crianças e juntos vimos o CIADI enraizar e iluminar, uma luz em forma de meninos e meninas, que aprendem brincando.

‘Quando você for acordado’, você saberá reconhecer cada ser humano, em qualquer grupo que se encontrem. Então, você poderá compreender este mundo, e não estará mais em oposição com ninguém (Hampaté Bà).

## 5 AGRADECIMENTOS

Registramos aqui nossos agradecimentos a todas as pessoas que se reuniram em torno do Baobá, do CIADI, em todas as etapas, acreditando que as sementes lançadas dão frutos ao seu tempo. Sempre tivemos muitos colaboradores voluntários, estudantes, pais, mães, avós, técnicos da UNILAB e das prefeituras. De fato, é algo tão divino, luz em forma de menino, que esta canção nos ensinou.

## REFERÊNCIAS

BRASIL/MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/SEPPPIR: **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília-DF: MEC/SEPPPIR, 2004.

BRASIL/UNILAB/PROPAE/OBSERVE. **Relatório de Pesquisa Estudantes gestantes, mães e pais de crianças de 0 a 5 anos e 11 meses**. 2019 (mimeografado).

CANDAU, Vera Maria; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; (Org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008.

CARVALHO, Isabel. Cristina. de Moura. Qual educação ambiental? Elementos para um debate so-bre educação ambiental popular e extensão rural. **Revista Agroecologia e Desenvolvimento Ru-ral Sustentável**, Porto Alegre, v. 2, n. 2, p. 43-51, abr./jun. 2001.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Trad.: José Laurêncio de Melo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A Interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. In: JANTSCH, Ari Paulo. BIANCHETTI (ORGS). **Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito**. 9 ed. Petrópolis; Vozes, 2011.

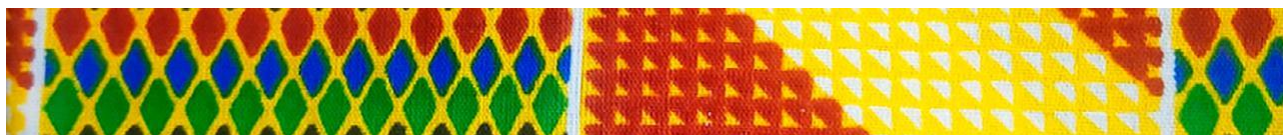
HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva; Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1997.

HAMPATÉ BÀ, Amadou. **A noção de pessoa na África Negra**. Paris, 1981. Tradução para uso didá-

tico por Luiza Silva Porto Ramos e Kelvlin Ferreira Medeiros.

KÖNIG, Karl. **O desenvolvimento dos sentidos e a experiência corporal**. São Paulo, 2000.

TARDOS, Anna; SZANTO-FEDER, Agnès. O que é autonomia na primeira infância. In: FALK, Judit.  
**Educar os três primeiros anos: a experiência Lóczy**. 2. ed., Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2011.



## DESCOLONIZAÇÃO DOS CURRÍCULOS: BREVE DISCUSSÃO TEÓRICA A PARTIR DE UMA COMPONENTE CURRICULAR DA UNILAB

Antônia Cristiane Lima Silva<sup>47</sup>  
Maria de Jesus Monteiro de Oliveira<sup>48</sup>  
Evaldo Ribeiro Oliveira<sup>49</sup>

### Resumo

O presente artigo busca discutir a importância da descolonização dos currículos a partir das contribuições do Movimento Negro para a educação. O estudo foi construído no componente curricular "Políticas Educacionais Curriculares e Descolonização dos Currículos nos Países da Integração" do curso de Pedagogia da UNILAB. As referências teóricas sobre currículo são os de Silva (2003), Moreira, Candau e Arroyo (2011) e, no tocante à descolonização, utilizamos os estudos de Gomes (2017), entre outros. Por fim, compreende-se que descolonizar os currículos é seguir os passos do Movimento Negro; uma tarefa urgente, mas não única, pois também é preciso africanizar e pensar o lugar das ciências africanas e afro-brasileiras nos currículos dos cursos de graduação da UNILAB.

**Palavras-chave:** Currículos; Descolonização; Movimento Negro; Teorias curriculares. **Abstract**

The present article aims to discuss the importance of decolonizing resumes based on the Black Movement's contributions to education. The study was constructed in the curricular component "Curricular Educational Policies and Decolonization of Curricula in Integration Countries" of the Pedagogy course at UNILAB. The references used on resumes' studies are those of Silva (2003); Moreira and Candau, Arroyo (2011), and, regarding decolonization, Gomes' studies (2017), among others. Finally, decolonizing curricula is to follow the steps of the Black Movement, an urgent, but not unique task, and it is also necessary to Africanize and consider the place of African and Afro-Brazilian sciences in the curricula of UNILAB's undergraduate courses.

**Keywords:** Curricula; Decolonization; Black Movement; Curriculum theories.

<sup>47</sup>Graduanda em Pedagogia. Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira- UNILAB (CE). E-mail: tianels@hotmail.com

<sup>48</sup>Graduanda em Pedagogia. Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira- UNILAB (CE). E-mail: maryoli-veirace@gmail.com

<sup>49</sup>Professor Adjunto da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira- UNILAB (CE). Curso de Pedagogia Instituto de Humanidades (IH). E-mail: evaldo@unilab.br.

## INTRODUÇÃO – LUGARES DE PARTIDAS

Nestes dez anos da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), muitas ações foram desenvolvidas, seja no aspecto do processo de construção da universidade, seja também em sala de aula. Desta forma, para compor este livro, optamos por trazer à baila este artigo construído a partir de aprendizagem adquirida em uma componente curricular, ou seja, da experiência vivida para a elaboração teórica.

Em uma breve contextualização, cabe destacar que a UNILAB “caracteriza sua atuação pela cooperação internacional, pelo intercâmbio acadêmico e solidário com países membros da CPLP<sup>50</sup> (Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, São Tomé e Príncipe, e os asiáticos Timor Leste e Macau), além, é claro, da sua política de interiorização. Neste universo, ou melhor, pluriverso, da UNILAB, encontra-se o curso de Pedagogia que busca fazer com que a formação dos/as discentes seja “descentrada dos saberes europeus”; assim, o curso se define como afrocentrado, partindo:

[...] em primeiro lugar dos conhecimentos em educação elaborados ao menos nos países da integração UNILAB em África (uma vez que não há como contemplar os saberes de todo o continente). Em segundo lugar, priorizamos os conhecimentos em educação pertinentes ao universo diaspórico negro, com ênfase no Brasil. Em terceira instância, pretendemos contemplar os saberes ditos “clássicos ou universais” elaborados pelo pensamento educacional europeu. Toda essa dinâmica se converte em um esforço de nos educar da porteira de dentro, ou seja, a partir da lógica do colonizado, o que está em plena consonância com os propósitos políticos e acadêmicos da UNILAB (UNILAB, 2016, p. 56).

O outro lugar de partida deste artigo é a componente curricular “Políticas Educacionais Curriculares e Descolonização dos Currículos nos Países da Integração”<sup>51</sup>, obrigatória do curso de Pedagogia, que tem como objetivo compreender as teorias curriculares, as discussões acerca de currículo escolar e a sua descolonização. Tal componente traz questões pertinentes ao que se refere ao processo formativo do curso de Pedagogia por colocar o discente para refletir sobre como podemos repensar o currículo a partir de temas como teorias curriculares e sociedade; teoria curricular e teoria crítica da sociedade; elementos para (re)pensar a escola; currículo e relações de poder; as políticas curriculares; a descolonização do currículo; currículo eurocêntrico; currículo local; superação do currículo eurocêntrico nos países da integração. Tais reflexões são realizadas em diálogos com os currículos propostos por grupos socialmente marginalizados, como o Movimento Negro, indígena, quilombola, currículos feministas e currículos do movimento de luta pela terra. Enfim, a componente tem possibilitado aos discentes, conforme relatos dos mesmos, descolonizar corpos e mentes.

Apresentados os lugares de partidas, UNILAB, o curso de Pedagogia e a componente curricular “Políticas Educacionais Curriculares e Descolonização dos Currículos nos Países da Integração”, apresentaremos a seguir as compreensões sobre Movimento Negro e Currículo.

<sup>50</sup>Comunidade dos Países de Língua Portuguesa

<sup>51</sup>Ministrada atualmente pelo Prof. Dr. Evaldo Ribeiro Oliveira, coautor deste artigo.

## 1 MOVIMENTO NEGRO E CURRÍCULO

O Movimento Negro, reitera Gonçalves (1998, p. 35), que na diversidade dos grupos que o constituem busca fortalecer as identidades de homens e mulheres negros nas lutas contra o pre-conceito racial e incorpora dimensões de suas identidades como grandes forças de mobilização, além de buscar justiça étnico-racial, reparações, políticas públicas, equidade e justiça social, entre outros, em todas as esferas sociais.

É importante esclarecer que Movimento Negro, conforme Rodrigues (2005, p. 251), é o “con-junto de entidades negras, de diferentes orientações políticas, que tem em comum o compromi-so de lutar contra a discriminação racial e o racismo”, bem como fortalecer a formação da popula-ção negra para a cidadania. Além disso, o Movimento Negro é

a luta dos negros na perspectiva de resolver seus problemas na sociedade abrangente, em particular os provenientes dos preconceitos e das discriminações raciais, que os marginalizam no mercado de trabalho, no sistema educacional, político, social e cultu-ral. Para o movimento negro, a "raça" e, por conseguinte, a identidade racial, é utilizada não só como elemento de mobilização, mas também de mediação das reivindicações políticas. Em outras palavras, para o movimento negro, a "raça" é o fator determinante de organização dos negros em torno de um projeto comum de ação (DOMINGUES, 2007, p.101).

Diversos são os campos de luta do Movimento Negro que perpassam o mercado de traba-lho, a educação, a assistência à saúde, a habitação, o direito à terra, a valorização da cultura negra e africana, a liberdade religiosa, o acesso à educação de qualidade, entre outros. (RODRIGUES, 2005a, p. 96).

A escolha desse movimento social para este estudo se deu por entender a importância de suas contribuições nas lutas e conquistas por direitos ao longo dos anos, como também sua liga-ção com a educação e a construção do saber, o que possibilita fazer com que negras/os ocupem todos os lugares da sociedade e enfatiza que vários são os motivos das reivindicações da popula-ção negra no Brasil, mas também pelo contexto da UNILAB, uma universidade como uma presen-ça marcante de estudantes negros e negras.

A centralidade da educação na luta do Movimento Negro aconteceu, de acordo com Rodrigues (2005, p. 253), a partir da compreensão da educação “como a base sobre a qual se estrutura a forma de pensar e agir de um povo”. Esta compreensão foi construída a partir dos anos 1930, quando a educação “era compreendida como sinônimo de instrução, uma maneira de combater a inferioridade do negro” (RODRIGUES, 2005, p. 253). Mas as orientações desta educação nos anos 1930 eram no campo do comportamento social e moral. Segundo Rodrigues (2005, p. 253), “neste momento o negro procurava pautar o seu comportamento, seja no campo da educação, seja em outras dimensões da vida social, pelos modelos da sociedade branca dominante”.

Mesmo com todas essas compreensões, o Movimento Negro demorou décadas para conseguir alterar, em nível nacional, o currículo da educação brasileira, algo que somente aconteceu de forma significativa em 2003, com a alteração da LDB, que torna obrigatório o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira no ensino fundamental e médio, com a lei 10639/2003.

Após 17 anos de promulgação tivemos muitos avanços, seja na formação de professores, aquisição de materiais de ensino (EUGÊNIO; SANTOS; SOUZA, 2016), cursos de especialização e pós-graduação, além das diversas pesquisas, projetos de extensão, entre outros (SISS; OLIVEIRA, 2007). Porém, cabe salientar que:

a obrigatoriedade do ensino da história da África e da cultura africana, proposta pela legislação vigente, não representa a efetiva superação do racismo na escola e nos demais espaços da sociedade, é uma importante conquista a qual possibilita a construção de um espaço educativo que não seja eurocêntrico e segregador (LUIZ; OLIVEIRA, 2017)

Nessa perspectiva, além da importância de aplicação da lei 10.639/2003 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, é necessário descolonizar o currículo, pois ele, o currículo, ainda é carregado de ideias, concepções, ideologias colonizadoras.

Para tanto, cabe nos perguntar: o que é currículo? De forma simples, respondemos que currículo é todo o processo de difusão e aplicação do “conhecimento institucionalizado”, ou seja, as teorias e as práticas de ensino que devem ser utilizadas nos espaços de educação formal, sendo que este se difere das escolas públicas para as particulares, do interior para a capital, das zonas rurais para as zonas urbanas, etc. Cada currículo atende a um público distinto e esse conhecimento institucionalizado é uma construção social que atende a interesses de um determinado grupo.

Porém, ao aprofundar o entendimento sobre currículo, percebemos que este, de acordo com Moreira e Candau (2007), é um “conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos com intenções educativas”, mas também de “experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades de nossos/ as estudantes” que configuram “às atividades organizadas por instituições escolares” (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 18). Currículo também é compreendido como território de poder, território em disputa (ARROYO, 2011).

[...] as disputas no terreno controlado e gradeado dos currículos e das disciplinas seriam tensas. Profanar templos, quebrar grades sempre mereceu castigos. A reação conservadora está aí, endurecendo diretrizes, normas, oferecendo reorientações curriculares prontas, controlando avaliações, privilegiando competências em áreas já privilegiadas, retomando a reprovação-retenção. Legitimando material didático apesar de sexista e racista. Sobretudo, controlando os agentes desses rituais sagrados, os mestres (ARROYO, 2011, p. 42).

Cientes de que o currículo, ou melhor, as teorias do currículo, estão, conforme destaca Silva (2003), “no centro de um território contestado”, é importante salientar que, ao tratarmos deste objeto, o currículo, lidamos com “identidade ou subjetividade”, segundo explica o referido autor:

Quando pensamos o currículo, pensamos apenas em conhecimentos, esquecendo-nos de que o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade (SILVA, 2003. p. 15).

Tal afirmação dialoga com o que propõem negros intelectuais, Movimento Negro e estudio-sos não negros a descolonização dos currículos, a fim de que outras identidades e subjetividades possam estar presentes no currículo e superar a lógica colonizadora.

## 2 DESCOLONIZAÇÃO DO CURRÍCULO

Ao tratar da descolonização do currículo, é necessário pensarmos que o processo de colonização aconteceu e deixou marcas severas em toda a população brasileira, ou seja, para que esse processo seja desfeito demanda tempo. Cabe lembrar que, mesmo com o fim do período colonial, os “modus operandi” deste sistema ainda não finalizaram. Para Césaire (1978, p. 24-25):

A colonização desumaniza, repito, mesmo o homem mais civilizado; que a ação colo-nial, a empresa colonial, a conquista colonial, fundada sobre o desprezo pelo homem indígena e justificada por esse desprezo, tende, inevitavelmente, a modificar quem a empreende.

Esta colonização desumanizadora, citada pelo autor, ainda está presente na sociedade, nas escolas, nas universidades, seja via atitudes, muitas vezes interpretadas como brincadeiras, como apelidos em razão da cor, gênero, sexualidade, entre outros. Está presente nos currículos, nos tex-tos e imagens presentes nos livros escolares, mas também em falas e atitudes dos agentes edu-cacionais, professores, diretores, merendeiras, coordenadores pedagógicos, secretários e ministro da educação.

Tal proposição não é tarefa fácil, como bem salientou Nilma Gomes, ao comprovar as ações educativas do Movimento Negro. Ela destacou: “os projetos, os currículos e as políticas educacio-nais têm dificuldades de reconhecer esses e outros saberes produzidos pelos movimentos sociais, pelos setores populares e pelos grupos sociais não hegemônicos” (GOMES, 2017. p.42).

Desta forma, como enfatiza a autora, “descolonizar os currículos é mais um desafio para a educação escolar” (GOMES, 2012, p.102), pois “na escola, no currículo e na sala de aula, convivem, de maneira tensa, valores, ideologias, símbolos, interpretações, vivências e preconceitos” (GOMES, 2012, p. 104). Continua a autora:

A descolonização do currículo implica conflito, confronto, negociações e produz algo novo. Ela se insere em outros processos de descolonização maiores e mais profundos, ou seja, do poder e do saber. Estamos diante de confrontos entre distintas experiências históricas, econômicas e visões de mundo. Nesse processo, a superação da perspecti-va eurocêntrica de conhecimento e do mundo torna-se um desafio para a escola, os educadores e as educadoras, o currículo e a formação docente (GOMES, 2012, p. 107).

Tais conflitos e tensões estão presentes, pois estamos descolonizando o saber e o poder (QUIJANO, 2000; LANDER, 2000), algo que exige ruptura nos modelos de relações sociais que cria-ram dominantes e dominados, senhores e escravos, patrão e empregado, humanos e desumanos, entre outros.



Percebe-se, conforme apresentado até aqui, que não se trata de uma simples ruptura curricular, mas sim de postura de mundo e no mundo ou, como diz Freire (1979. p. 16), “é preciso que se seja capaz de, estando no mundo, saber-se nele. Saber que, se a forma pela qual está no mundo condiciona a sua consciência deste estar, é capaz, sem dúvida, de ter consciência desta consciência condicionada”. Algo que, ao nosso juízo, é realizado pelo Movimento Negro ao lutar por educação, pois tal educação não se limita apenas em lutar por igualdade no sistema educativo, mas uma nova proposta curricular a partir dos marginalizados.

Tal movimento compreendeu que, para descolonizar o currículo, “é necessário fazer emergir as dores e medos que têm sido gerados. É preciso entender que o sucesso de uns tem o preço da marginalização e da desigualdade impostas a outros. E então decidir que sociedade queremos construir daqui para frente” (BRASIL, 2004, p. 05).

Ações que exigem das pedagogas e dos pedagogos um entendimento de currículo que permite questionar, resistir, propor o novo, construir novas possibilidades, e não sermos apenas reprodutores e transmissores de conhecimentos, de valores, de culturas, enfim, descolonizados.

Deste modo, trazer para a sala de aula as contribuições dos conhecimentos à luz do Movimento Negro é permitir que crianças se apropriem de conhecimentos construídos na perspectiva da população negra, sem desvalorizar outros conhecimentos, sem negar o direito às aprendizagens conforme preconiza a Base Nacional Curricular Comum, os “direitos de aprendizagem e desenvolvimento” (BRASIL, 2017, p. 8). O mesmo pode ser realizado a partir de outros grupos sociais e étnico-raciais, como o indígena, quilombola, grupo de mulheres.

Diante desse estudo, podemos pensar em mecanismos que contribuam para que a descolonização dos currículos aconteça nas escolas ao criar estratégias dentro das componentes curriculares obrigatórias, da educação infantil até o ensino superior, que promovam a descolonização, por exemplo, ao mostrar que é possível uma criança negra se reconhecer como parte integrante de uma história infantil, ao introduzir uma literatura com personagens e histórias que respeitem a diversidade étnico-racial existente no ambiente escolar e que estimule a prática do respeito com o diferente, a pensar para além das princesas, fadas e super-heróis.

Nas diversas áreas do conhecimento presentes na educação infantil e no ensino fundamental podemos trabalhar os conhecimentos da população negra, como, por exemplo, o uso dos fundamentos da capoeira para trabalhar a circularidade, o ritmo, o movimento, a música e a história da resistência de um povo que foi escravizado. Para Português, pode-se utilizar a literatura negra, a afrobetização, a oralidade. Nas outras áreas do conhecimento, como Matemática, História, Geografia, Artes, entre outras, poderá ser realizada a mesma ação, ou seja, buscar nos conhecimentos de raiz africana e afro-brasileira elementos para educar, pois, de acordo com D’Ambrósio (2015, p.

41):

Cada indivíduo carrega consigo raízes culturais, que vêm de sua casa, desde que nasce. Aprende dos pais, dos amigos, da vizinhança, da comunidade. O indivíduo passa alguns anos adquirindo essas raízes. Ao chegar à escola, normalmente existe um processo de aprimoramento, transformação e substituição dessas raízes.

Ao entendermos, a partir de Silva (2003) e Oliveira (2019) que o currículo não é neutro, pois traz consigo toda uma estrutura de poder ideológica e política, temos a possibilidade de fazer ajustes que, aparentemente pequenos, podem se tornar grandes contribuições na formação das crianças e de adultos que não tiveram a chance de conhecer sua história. E cientes de que as aprendizagens acontecem por meio das práticas, o uso de atividades antirracistas no ambiente escolar leva a criança a ter um reconhecimento e apropriação de sua identidade, a valorizar a história e a cultura africana e afro-brasileira, desde que apresentada sem a glorificação ao colonizador como tem sido feito quando ensinamos as “ciências ocidentais” como a única ciência válida e como universal, desconsiderando os conhecimentos científicos produzidos em outros continentes e por outros grupos sociais, como os indígenas e os africanos.

Criar formas de resistência a partir da educação por meio da descolonização dos currículos é um imperativo necessário, pois é preciso que todos e todas as pessoas da sociedade sejam representados nos currículos escolares, não em forma de folclore, em datas comemorativas ou associadas às mazelas sociais, como a pobreza, mas sim de acordo com suas formas de ser e pensar, como parte da sociedade, pois assim serão representadas. Isso nos leva a acreditar que tudo isso pode acontecer por meio do processo de descolonização de mentes e corpos a partir de um currículo que viabilize a valorização cultural de todos os grupos étnico-raciais; desta forma, a descolonização dos currículos é urgente.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS: O FIM QUE NÃO É O FIM**

Este trabalho, realizado a partir de uma componente curricular do curso de Pedagogia da UNILAB, busca trazer contribuições na valorização das diversas formas que temos de construir um novo currículo escolar e acadêmico. Ciente que tal tarefa não se faz só e não foi realizada somente do referido componente, ela é um construto fruto das aprendizagens adquiridas via estudos teóricos, da realidade vivida, das aprendizagens, trocas, debates, entre outros, que ocorrem no interior desta universidade, que neste momento completa dez anos.

Descolonizar os currículos é uma tarefa urgente, mas não única, pois também é preciso africanizar os currículos – tarefa para outros artigos e estudos – mas percebemos que tal ação, mesmo em passos lentos, tem ocorrido, seja via estudos dos intelectuais africanos, seja nas produções de artigos, TCC e dissertações de estudiosos/as africanos/as que buscam refletir a partir de seus lugares de origens, os países africanos.

Descolonizar os currículos é também pensar o lugar das ciências africanas e afro-brasileiras nos currículos dos cursos de graduação da UNILAB para além da aplicação da lei 10.639/2003, ou seja, como tais conhecimentos estão presentes nas formações dos discentes da nossa instituição? Tal preocupação é importante, pois, conforme apresentado no início deste artigo, a UNILAB é fundada por meio da cooperação internacional com países da CPLP, mais do que isto, pois, de forma assertiva, Mazrui (2010, p. 762) diz que “o estudo das tendências das ciências e tecnologias na África deve, [...] reconhecer a proeminência dos valores e das tradições, tanto no tocante à filosofia africana, quanto em relação às ciências produzidas na perspectiva africana”.

Descolonizar os currículos é seguir os passos do Movimento Negro que vêm de longe; dizendo de outra forma, tal ação não começou hoje, há tempos, tal movimento tem proposto a descolonização dos currículos. A UNILAB é fruto de tal ação; dizer isto não significa esquecer as tensões travadas, inclusive na nossa universidade, sobre a importância de conhecimentos não hegemônicos, protagonizados por homens negros e mulheres negras, indígenas, quilombolas, entre outras populações social e epistemologicamente marginalizadas.

A descolonização pressupõe as escolas e o (a) professor (a) como agentes de mudanças, podem estes ser protagonistas ao compreender e reelaborar as propostas curriculares oficiais, pois as legislações curriculares exigem o respeito e valorização da diversidade e das diferenças em busca de uma sociedade mais justa e menos excludente, mas como isto tem se realizado? Tem protagonizados povos e grupos socialmente marginalizados ou apenas colocados eles/elas como apêndices? Ao dizer isto, não responsabilizamos exclusivamente professores e escola pela tarefa da descolonização, apenas reiteramos a sua importância, que deve ser acompanhada de mudanças de estruturas curriculares, formação de professores, novos currículos, formação de gestores, secretários e ministros da Educação.

Antes do fim, é fundamental destacar que o componente curricular “Políticas Educacionais Curriculares e Descolonização dos Currículos nos Países da Integração” tem permitido a construção de teorias de currículo. Teoria compreendida, de acordo com Silva (2003), como discurso. Assim relata o autor:

Na perspectiva aqui adotada, que vê as “teorias” do currículo a partir da noção de discurso, as definições de currículo não são utilizadas para capturar, finalmente, o verdadeiro significado de currículo, para decidir qual delas mais se aproxima daquilo que o currículo essencialmente é, mas, em vez disso, para mostrar que aquilo que o currículo é depende precisamente da forma como ele é definido pelos diferentes autores e teorias. Uma definição não nos revela o que é, essencialmente, o currículo: uma definição nos revela o que uma determinada teoria pensa o que é (SILVA, 2003. p. 14).

Desta forma, o que é central no currículo é “saber qual conhecimento deve ser ensinado”, mais do que isto, “qual conhecimento ou saber é considerado importante ou válido ou essencial para merecer ser considerado parte do currículo?” (SILVA, 2003. p. 15). Porém, tais teorias são constituídas nas perspectivas das africanidades, ou seja:

manifestações histórico-culturais diretamente vinculadas a visões de mundo, enraizadas em jeitos de ser, viver, pensar e construir existências próprias do mundo africano (WALKER, 2004; SHUJAA e SILVA, 2005). As africanidades contêm conhecimentos, significações que começaram a ser elaboradas no continente antes da chegada dos colonizadores. Foram dolorosamente acrescidas durante a travessia do Atlântico forçada aos escravizados, bem como no constrangimento desses seres humanos, reduzidos à condição de objetos, de semoventes. Foram e têm sido relidas na transferência de pensamentos e de tecnologias africanas para territórios não africanos, refeitas nas lutas por reconhecimento e reparações, no combate ao racismo, na resistência contra o embranquecimento de mentes e corpos negros (SILVA, 2009. p. 43).

As africanidades apresentadas acima estão em diálogo com a descolonização dos currículos,

com as teorias dos currículos, pois permitem construir currículos e suas teorias a partir de outros lugares, outras visões de mundo, outros cânones de conhecimentos.

Por essas razões, surge a necessidade de repensar os currículos considerando os saberes a partir do Movimento Negro e de outros movimentos sociais que foram e são esquecidos ou desvalorizados, com o propósito de enaltecer o pensamento do colonizador. Descolonizar os currículos exige estudos, por isto, o papel fundamental desenvolvido na UNILAB não pode ser realizado com improvisos, de forma exótica, descontextualizada.

Por fim, decolonizar é um processo longo e estamos caminhando junto, observando o passado e projetando um futuro em que todos e todas possam ser vistos e compreendidos pelos currículos escolares, neste caso, decolonizados.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

EUGENIO, Benedito; SANTOS, José J. Reis; SOUZA, Janyne B. Currículo e relações étnico-raciais: a implementação da disciplina “História da Cultura Afrobrasileira” no município de Jequié/Bahia. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 14, n. 04, p. 1288-1309, out./dez. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: Ministério da Educação, 2004.

\_\_\_\_\_. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acessado em: 20 nov. 2019.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Etnomatemática** - elo entre as tradições e a modernidade. 5a ed. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo**, Ni-terói, v. 12, n. 23, p. 100-122, 2007.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 12. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GONÇALVES, Luiz Alberto. Os Movimentos Negros no Brasil: Construindo atores sociopolíticos. **Revista Brasileira de Educação**, Belo Horizonte. n. 9, p. 30-50. Set./out./nov./dez. 1998.

GOMES, Nilma Lino; DE JESUS, Rodrigo Ednilson. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacio-

nal e indagações para a pesquisa. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 47, p. 19-33, jan./mar. 2013.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012.

\_\_\_\_\_. **O movimento Negro educador. Saberes construídos na luta por emancipação**. Petrópolis: Vozes. 2017.

LANDER, Edgardo. **La Colonialidad Del Saber: eurocentrismo y Ciencias Sociales - perspectivas latinoamericanas**. Buenos Aires: CLACSO, p. 41-52, 2000.

LUIZ, M. F.; OLIVEIRA, E. R. Reflexões para uma prática pedagógica para reeducação das relações étnico-raciais In: **Experiências em Ensino, Pesquisa e Extensão na Universidade: caminhos e perspectivas**. 1 ed. Fortaleza: Gráfica e Editora Imprece, 2017, v. 1, p. 181-193.

MOREIRA, A. F; CANDAU, V. M. Currículo, Conhecimento e Cultura. In: **Indagações Sobre Currículo: Currículo, Conhecimento e Cultura**. Brasília: MEC; Secretaria de Educação Básica (Org.). 2007.

OLIVEIRA, Evaldo Ribeiro. Negros (as) intelectuais: descolonizando o saber e o poder. **Interritórios / Revista de educação Universidade Federal de Pernambuco**, Caruaru, Brasil, v. 5, n. 8. 2019.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. **Journal of World-System Research**, v. 5, n. 2, p. 342-386, 2000.

RODRIGUES, T. C. Embates e Contribuições do Movimento Negro à Política Educacional nas Décadas de 1980 e 1990. In: OLIVEIRA, Iolanda de; SILVA, Petronilha B.G.; PINTO, Regina P. (Org.). **Negro e educação: escola, identidades, cultura e políticas públicas**. Brasília: INEP/MEC, 2005. v. III, p. 251-263.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2003.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. A palavra é... africanidades. Belo Horizonte: **Presença Pedagógica**, v. 15, p. 42-47, 2009.

SISS, Ahyas.; OLIVEIRA, Iolanda de. Trinta anos de ANPEd, as pesquisas sobre a educação dos afro-brasileiros e o gt 21: marcas de uma trajetória. In: **30a Reunião Anual da ANPEd**, Caxambu, 2007, Caxambu.

UNILAB. **Projeto Pedagógico Curricular (PPC) - Licenciatura em Pedagogia**. Redenção: UNILAB, 2016.



## UNILAB<sup>52</sup> E A DESCONSTRUÇÃO DA INFERIORIZAÇÃO DA ÁFRICA

António Domingos Candiengue<sup>53</sup>  
José Manuel Mussunda da Silva<sup>54</sup>

### RESUMO

A UNILAB, é uma Universidade interiorizada Federal criada no âmbito da cooperação Sul-Sul entre os países lusófonos, em especial os Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa. A UNILAB tem no seu Projeto Político, Didático - Pedagógico a desconstrução de discursos ilusórios sobre a África, e a descolonização dos discursos coloniais, bem como a desmistificação da inferioridade africana sustentada pela estranheza do olhar ocidental. Tanto que a África apresenta no seu cotidiano social especificidades próprias que refletem a realidade historicamente negada pelo ocidente, pois a África é assim analisada por ideologias simplistas que descrevem o continente como um todo vazio, e despido de uma História pura das sociedades nativas. Portanto, é com a produção de saberes sobre a África que se despem os tabus ocidentais construídos para a África.

**Palavras-chaves:** Desconstrução dos estereótipos; Inferiorização da África;

UNILAB. UNILAB AND THE DECONSTRUCTION OF INFERIORIZATION

### IN AFRICA ABSTRACT

UNILAB, is an internalized Federal University created within the scope of South-South cooperation between Portuguese-speaking countries, especially African Countries with Portuguese as an official language. UNILAB has in its Political, Didactic - Pedagogical Project the deconstruction of illusory discussions about Africa, and the decolonization of colonial discussions, as well as the demystification of African inferiority sustained by the oddity of the Western view on. So much so that, in its social daily life, Africa has its own specificities that reflect the reality historically denied by the West. For, Africa is then analyzed by simplistic ideologies that describe the continent as an empty whole, and uncovered of a pure history of native societies. Therefore, it is with the production of knowledge about Africa that the Western taboos built for Africa are stripped.

**Keywords:** Deconstruction of stereotypes; Inferiorization of Africa; UNILAB.

<sup>52</sup>Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira/UNILAB – CE, criada sob a Lei nº 12.289, de 20 de julho de 2010, e instalada em 25 de maio de 2011.

<sup>53</sup>Pós-Graduado em Psicopedagogia com Ênfase em Educação Especial pela FMB, Graduado em Humanidades pela UNILAB, licenciando em Sociologia pela UNILAB. E-mail: candienguepaz2015@gmail.com

<sup>54</sup>Graduando em Humanidades pela UNILAB. E-mail: josemussundadasilva@gmail.com

## INTRODUÇÃO

África é um vastíssimo continente composto por cinquenta e cinco (55) países de costumes e características diversas, considerado como o terceiro continente mais extenso do mundo e um dos mais populoso do planeta. Tanto que a África apresenta em seu cotidiano grandes diversidades sociais, étnicas e culturais. Em termos linguísticos, o continente africano é bastante rico, e são faladas mais de duas mil línguas nativas. Para tanto, a África foi desde sempre um palco de disputas ocidentais motivadas pelas enormes riquezas que o continente possui, e, sobretudo com a invasão massiva dos europeus, como destaca Uzoigwe (2010), Hernandez (2008), Lopes (1997), Appiah (1997), Mudinbe (2013) e outros estudiosos africanistas dentro e fora da África, mas que buscam desmistificar e desconstruir a história inventada do continente africano, mostrando que existe uma história africana.

Há séculos, o continente “Berço da Humanidade” é inferiorizado por meio de relatos como: “são povos sem culturas, identidades, religiões, selvagens e sem civilizações”, como sintetiza Césaire (2010). Tanto que a construção de estereótipos de inferioridade da África fora da África e do olhar alheio às especificidades locais e nativas da África é uma construção hegemônica e política que se (re)produz no tempo e no espaço das sociedades ocidentais e do Brasil, de modo particular, pois pensar a desconstrução da inferioridade da África a partir da UNILAB é construir pontes para a consolidação de um processo longo de opressão implementado pelas academias científicas nos seus mais variados níveis e pela política de racionalização global de saberes.

Neste sentido, o pensamento ocidental ou colonial apresenta ao mundo contemporâneo uma cosmovisão deturpada da África, com o objetivo de valorizar as suas histórias e seus interesses político-econômicos. Tanto que a África é tida como “vazio”, o nada existente para além do seu próprio nome (África), dos seus recursos e da paisagem natural que reveste o continente no seu todo, pois o discurso que se (re)produz para a África é assim o conjunto de falácias conduzidas pela ignorância existencial do reconhecimento do outro enquanto corpo, sujeito e indivíduo construtor de relações sociais no mundo que o rodeia quotidianamente.

Assim, a estranheza em reconhecer a capacidade africana nos seus mais variados aspectos do mundo social, do *modus vivendi* e das suas especificidades locais, política e geograficamente delimitadas no tempo e no espaço, leva-nos, enquanto Ocidente, a uma naturalização de reiteradas práticas de inferiorização da África e uma cultura de preconceitos estruturados nos dias atuais, e a UNILAB é um todo complexo, um espaço de construção e desconstrução de relações sociais complexas que traz consigo o olhar específico da complexidade africana, no sentido de desconstruir estas cosmovisões ocidentais sobre a “mater África”. E, no entanto, é com base nessas discussões que centralizaremos o nosso estudo.

A UNILAB é uma Universidade Federal interiorizada no Nordeste do Brasil, sediada no estado do Ceará-Redenção, na região do Maciço de Baturité, e é constituída por cinco (5) países africanos de língua oficial portuguesa: Angola, Cabo-verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe, incluindo Timor Leste, país asiático de expressão oficial portuguesa. Tem em seu Projeto Político Pedagógico a descolonização ou desconstrução dos discursos coloniais, incluindo a des-

mistificação da inferioridade africana. Por isso, o trabalho objetiva analisar os dez anos da UNILAB e o seu papel face à descolonização das mentes dentro e fora da sala de aula do/as estudantes e munícipes da região sobre a inferioridade africana forjada pelo mundo. Assim, pela natureza do objeto em causa, adotamos como procedimentos metodológicos a pesquisa bibliográfica e documental, fazendo uma abordagem de natureza qualitativa, e a busca empírica de textos e autores que abordam a invenção ou inferioridade da África pelo discurso colonial.

Portanto, o presente escrito obedecerá a dois (2) recortes; primeiro, teremos um olhar macro sobre o surgimento da UNILAB, as suas propostas curriculares e o seu papel na desmistificação dos estereótipos e preconceitos ao continente africano; e no segundo momento faremos uma discussão mais profunda sobre a inferioridade africana passada pelo mundo ocidental na contemporaneidade. Neste sentido, buscaremos, nesse segundo momento, um diálogo com teóricos africanistas, e outros, como Villen (2013), M'bokolo (2011), Henriques (2014), Hountondji (2012), e de mais autores (as) não mencionados no item introdutório deste labor.

## 1 UNILAB E O SEU IMPACTO SOCIAL

A Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) é uma universidade federal interiorizada, criada pela Lei nº 12.289, de 20 de junho de 2010, e instalada em 25 de maio de 2011<sup>55</sup>, em função do contexto histórico do Brasil e da África, e goza de autonomia administrativa, didático e pedagógica, conforme lei específica, regimento e estatuto próprio supervisionado pelo MEC (Ministério da Educação), órgão competente e regulador da educação.

A UNILAB nasce com ênfase na Cooperação Sul-Sul, idealizada pelo mandato de Luiz Inácio Lula da Silva e do seu governo no período de 2003 a 2010, como sustenta Gomes (2013), Silva (2019) e Souza e Malomalo (2016), e marcada, sobretudo, pela aproximação entre o Brasil e os países da CPLP<sup>56</sup>, com grande destaque aos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP). Assim, um dos grandes objetivos que norteia a criação da UNILAB, segundo a Lei nº 12.289, de 20 de junho de 2010, em seu Art. 2º, destaca que:

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

<sup>55</sup>O dia 25 de maio é considerado como o Dia da África, o Dia da Emancipação do Continente Africano, quando da criação da Organização da Unidade Africana (OUA), em 1963, hoje chamada União Africana (UA). No entanto, esta data (25 de maio) simboliza a união dos Estados africanos e recorda as lutas de independência destes territórios e de seus recursos naturais, a luta contra a opressão e a colonização, assim como a luta contra o Apartheid. Portanto, é neste simbolismo todo e pelo contexto históricos do Brasil e África que a UNILAB se instala em 25 de maio de 2011 nas cidades de Redenção, CE e São Francisco do Conde, BA.

<sup>56</sup>CPLP - Comunidade dos Países de Língua Portuguesa, criada em 17 de julho de 1996, e é formado por Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, São Tomé e Príncipe, Timor Leste e Portugal.



Por outro lado, e segundo as Diretrizes Gerais da UNILAB (2010, p. 10-12), um dos maiores objetivos da UNILAB no seu cotidiano e enquanto espaço de construção de relações sociais com-plexas, de ensino e aprendizagem é:

Promover avanços na produção e disseminação do conhecimento em atendimento à demanda de formação e de pesquisa de países de expressão em língua portuguesa, em um ambiente de respeito às distintas identidades, ao pluriculturalismo e à cooperação solidária. [...] Produzir e disseminar o saber universal de modo a contribuir para o desen-volvimento social, cultural e econômico do Brasil e dos países de expressão em língua portuguesa - especialmente os africanos.

Outrossim, é:

Atuar na interiorização e na internacionalização do ensino superior público brasileiro; Promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que consti-tuem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publica-ções acadêmicas e de outras formas de comunicação; [...] Suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional, integrando e sistematizando os conhecimentos que são adquiridos na trajetória histórica de cada geração; Estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, prestar serviços espe-cializados às comunidades onde atua, estabelecendo uma relação de reciprocidade (UNILAB, 2016, p. 7)

Nessa perspectiva, o desafio da UNILAB é construir a integração e a internacionalização numa visão acadêmica e solidária com atividades de ensino, pesquisa e extensão (o tripé da UNI-LAB), e também de alavancar os desafios da cooperação internacional Sul-Sul, sobretudo no inter-câmbio acadêmico, que visa valorizar os aspetos culturais, sociais, econômicos e políticos de cada país parceiro inserido na universidade, como afirma Gomes (2013, p. 16), que “o desafio, agora, é ressignificar o gesto estabelecendo uma nova rota e uma ponte com nossos ancestrais”, posto que durante muito tempo foram oprimidos de diversas formas. Tanto que a nossa ancestralidade foi desde sempre apagada, no sentido de não reconhecer o colonizado nem tampouco a sua digni-dade humana como pessoa e sujeitos sensíveis às circunstâncias do mundo e a negação dos seus direitos civis, como sustenta Villen (2013).

Assim, atenta a estas e outras questões da cooperação Sul-Sul, e no caso concreto Brasil – África, as áreas de formação na UNILAB, e segundo Gomes (2013), seus cursos de graduação estão distribuídos em: Agronomia, Enfermagem, Administração Pública, Engenharia de Energias e For-mação de Professores de Ciências da Natureza e Matemática.

No segundo momento foram criados os cursos de licenciatura em Letras e Língua Portu-gue-sa, e Letras e Língua Inglesa, afetos ao Instituto de Literatura e Linguagem, e o curso de bacha-relado em Humanidades, como primeiro ciclo de formação, tendo como o segundo os cursos de licenciatura em Sociologia, História, Pedagogia e Antropologia, afetos ao Instituto de Humanida-des. Temos a destacar também a inserção dos cursos de Farmácia e Engenharia da Computação como novos desafios.

No que toca às relações sociais e institucionais plasmadas nos termos dos parágrafos 1º e

2º (§ 1º e § 2º) do Art. 2º da Lei nº 12.289, de 20 de julho de 2010 (Lei da criação da UNILAB), e em consonância com as Diretrizes Gerais da UNILAB (2010, p. 10-11), sustenta-se que:

A fim de concretizar sua proposta, metade dos estudantes será composta por jovens residentes no Brasil; a outra metade será selecionada por meio da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa – CPLP, especialmente africanos, e da Região de Macau. No caso dos estudantes estrangeiros, haverá forte apoio dos Estados parceiros e sua formação em Redenção poderá ser completada em instituições dos seus países de origem, sendo diplomados conjuntamente por estas e pela UNILAB, obtendo dupla titulação. Os estudantes residentes no Brasil, por sua vez, terão formação e serão titulados nos campi da UNILAB, podendo complementar estudos por meio de oportunidades de mobilidade acadêmica com universidades parceiras em África, Ásia e Europa.

Os docentes e pesquisadores devem seguir a lógica da integração; por isso, são contratados seguindo o mesmo viés de parceria, podendo até metade de seu corpo docente regular, visitante e bolsistas ser de origem estrangeira, perfazendo a proposta de integração acadêmica e cooperação solidária (DIRETRIZES GERAIS, 2010, p. 11).

Assim, a UNILAB tem primado no seu cotidiano pela inclusão de indivíduos e movimentos sociais, política e socialmente estigmatizados pelas estruturas estruturadas e pelas estruturas estruturantes das sociedades atuais, como ocorre com o movimento LGBTQ+, com as populações indígenas e quilombolas, movimentos negros e outros que lutam pelo seu reconhecimento social e, sobretudo, na sociedade brasileira, com a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais, e a Lei Federal nº 10.639/03, que inclui o ensino da história e culturas dos grupos subalternizados nos currículos escolares brasileiros. Como aponta Gomes (2010), a UNILAB é parte significativa destes movimentos que são marcados pela interiorização e pelas lutas em prol das políticas afirmativas na educação superior brasileira.

Sobre os Campus que compõem a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB, Silva (2016, p. 50), afirma que a UNILAB está distribuída em quatro Uni-dades Acadêmicas, localizadas no estado do Ceará e da Bahia, a citar

Três localizadas no estado do Ceará (Redenção e Acarape) e uma está localizada no estado da Bahia, cidade de São Francisco do Conde. A primeira unidade a funcionar foi o Campus da Liberdade, localizado em Redenção-CE, onde até hoje é a sede administrativa da universidade. A segunda unidade a funcionar foi o campus dos Palmares, localizado em Acarape-CE, a terceira unidade é o campus São Francisco do Conde, antigo Campus dos Malês, localizado no estado da Bahia. [...] Existe um campus em construção (**hoje concluído e funcional – grifo nosso**), chamado Campus das Auroras, localizado entre os municípios de Redenção e Acarape, em um terreno doado pelo governo do estado. O espaço se tornará a sede administrativa definitiva da Universidade, possui 136 hectares e terá capacidade para atender 5 (cinco) mil estudantes, 800 funcionários e 400 professores em suas diversas áreas.

No entanto, com o funcionamento total dessas Unidades Orgânicas ou Unidades Acadêmicas, a UNILAB tem fortalecido e motivado bastante o/as estudantes na construção de relações sociais nos seus mais variados moldes e na permanência dos estudantes que hoje se traduzem na experiência dos dez (10) anos de existência da UNILAB, anos considerados de luta e desafios

sociais, políticos e econômicos, em nível local e dos países parceiros, em que professores/as, estudantes e servidores, etc. são autênticos agentes da resistência em prol da permanência da universidade, dos seus agentes e sujeitos não neutros do mundo complexo unilabiano, criando, assim, espaços de diálogo sobre questões voltadas à política educativa, às questões didático-pedagógicas, e às propostas curriculares da universidade, olhando em aspecto como questões raciais, descolonização do saber, promovendo aos estudantes o olhar crítico e acrítico das coisas, valorizando culturas, promover debates ligados à decolonialidade, gênero, religiosidade e saberes populares.

E, portanto, é neste sentido que os jovens acadêmicos na UNILAB tendem, segundo Dayrell (2007), a transformar os espaços físicos da Universidade em espaços sociais, pela produção de estruturas particulares de significados complexos do seu cotidiano, de suas experiências sociais vivenciadas dentro e fora da instituição ao longo destes 10 anos, bem como pela dinâmica de relações decorrente do fluxo contínuo da sociabilidade entre os agentes e atores sociais da UNILAB.

## **2 A INFERIORIDADE AFRICANA PASSADA PELO MUNDO OCIDENTAL**

África é um continente que ao longo dos anos passou por processos complexos e profundos da sua história, e que continua ininterruptamente passando por vários estigmas sociais, sustentados pelos inúmeros discursos de extermínios, de eugenismo, e da biopolítica, em que determinados organismos fora da África se posicionam sobre ela sem, no entanto, atentarem-se às especificidades sociais, políticas e econômicas de cada Estado-Nação parte do continente, bem como pela ignorância das especificidades próprias das sociedades nativas que a diferem de forma contínua do Ocidente, pois “é do conhecimento comum o fato da historiografia do continente africano ter sido até aqui dominado por uma interpretação simplista e reducionista da complexidade efetiva que a realidade de África apresenta” (LOPES, 1997, p.17), em seu cotidiano social. Tanto que é por meio da “História e da historiografia que se construiu a imagem da inferioridade africana” (LOPES, 1997, p. 17), que é passada de geração em geração.

A construção da inferioridade africana começa justamente nestas especificidades locais e nativas vistas com estranheza do colonizador e do opressor “dito civilizado”, que tem as suas metas sustentadas na propagação do capitalismo global e na exploração dos recursos naturais dos Estados africanos (M'BOKOLO, 2011). Assim, aplica-se sobre a África o olhar estrangeiro que caracteriza o africano como um ser “primitivo”, “bárbaro”, “selvagem”, “retrógrado” e “atrasado”. Este olhar deixa de parte outros elementos fundamentais para a compreensão da complexidade social africana construída a partir de características próprias, e, sobretudo carregam consigo o valor da espiritualidade, o valor da ancestralidade e da oralidade, como sustenta Hernandez (2008, p. 17) que, “é recorrente nos compêndios que apresentam a ideia de uma história da civilização ocidental o equívoco no tratamento do referencial que diz respeito ao continente africano e às suas gentes”.

No entanto, é com este olhar estranho e desdenhado que “foram desconsiderados os direitos dos povos africanos e as suas especificidades históricas, religiosas e linguísticas” (HERNANDEZ, 2008, p. 64), negando-lhes o direito à cidade, à diferença da ordem natural, à dignidade da pessoa humana, aos direitos e garantias fundamentais, bem como os civis (VILLEN, 2013). O africano

deixou de ser sujeito da sua própria ação como sujeito de toda a história africana e passou a ser objeto de discursos ilusórios legitimados pelas academias ocidentais que, de forma objetiva, apro-priaram-se do fazer e do pensar a África, e da sua realidade social. Tanto que:

A atividade do conhecer passa a ser reconhecida como privilégio dos que são considerados mais capazes, mais bem-dotados, sendo-lhes, por isso, conferida a tarefa de formular uma visão do mundo, capaz de compreender, explicar e universalizar o processo histórico (HERNANDEZ, 2008, p. 17).

Neste interim, a produção de saberes sobre a África caminha sobre um poder eurocêntrico legitimado pelo poder da discriminação onipresente, do preconceito, do racismo, do ser sujeito primitivo e selvagem, em que a universalização do processo histórico de produção de saberes é sustentada pela prática da discriminação e pelo sentimento da superioridade branca, fundamentada na desacreditação da produção de saberes endógenos e exógenos de outros espaços geográficos. Tanto que o Ocidente, enquanto ser eurocêntrico, vê a África com pretensões preconceituosas e desvalorativas, assim como Appiah (1997) sustenta que a maioria das pessoas de hoje e aqui pensar o caso concreto do Ocidente e dos seus intelectuais têm grandes dificuldades de conceber e avaliar as outras tradições e práticas culturais (em especial africanas) sem olhar, sem pensar, sem criar, sem cair presos nos mais variados marasmos do preconceitos que o cotidiano social africano e europeu lhes oferece como razão dos seus raciocínios científicos.

Para tanto, com estes variados marasmos criam-se para *Mater* África, estereótipos sociais, culturais, políticos e econômicos que reproduzem-se na produção de conhecimentos ou saberes de uma raça sobre a outra, impondo sobre esta os seus modos de pensar, de agir e de falar sobre o olhar nativo do outro dito “não ocidental”.

O saber ocidental, na visão de Hernandez (2008) e Henriques (2014), construiu uma autoimagem da África e do próprio africano, passando ao mundo uma pré-noção cheia de equívocos, logo, a inferioridade africana (LOPES, 1997) se deu a partir dessa construção social. Outro tipo de inferioridade passada pelo saber ocidental ao mundo, para Mudimbe, Hernandez e Lopes, é a negação e a distinção entre duas áfricas, a citar: África Branca e África Negra. Na visão ocidental, a África Branca apresenta uma característica similar a deles (civilizatório); já a África Negra é analisada como sem civilização, primitiva, selvagens, e estão divididos pelo deserto do Saara.

Foi na base dessa visão planetária (LOPES, 1997) que surgiram análises deturpadas de algumas expressões artísticas, como técnicas da estatuária dos Yourubá como sendo do Egípto; a arte de Benim associada aos portugueses. Outrossim, uma outra visão de inferioridade africana é o discurso da falta de escolarização, discurso desmitificado por Varela (2015), destacando que as primeiras universidades em nível mundial tiveram os seus primórdios no continente africano, isso no ano de 859, em Fez Marrocos, com a criação da “Universidade de Karueein”; outra foi no Cairo/Egípto, em 988, com a fundação da “Universidade de Al-Azhar”. Para Kajibanga (2000, p. 139), “a Universidade de Al-Azhar oferecia cursos no domínio da agricultura, engenharia, estudos dentários, farmácia, comunicação de massas e ciências fundamentais”. Por fim, a Universidade de Tombuctu, no século XII, em Sankore, no atual Mali (VARELA, 2015, p. 5).

Um outro elemento da inferiorização africana criticada pelo camaronês Achile Mbembe

(2014) é pensar que todo os negros são africanos, mas o camaronês Mbembe desconstruiu essa visão ao destituir a existência de três tipos de negros: “O negro dos Estados Unidos, o das Caraíbas e o da África” (MBEMBE, 2014, p. 52).

Podemos também destacar nesse segundo momento do nosso estudo a prática ocidental sobre inferiorização da África, como sustenta Lopes (1997), foi o rompimento das culturas tradicio-nais africanas e imposição das suas, a citar, “tradicional versus moderno, oral versus escrito, direito consuetudinário versus administração, subsistência versus produtividade, segmentarismo versus centralismo” (ibidem, p. 20).

Assim como Lopes, Villen (2013) também se mostrou agastada com as argumentações justi-ficadas pelo sistema colonial. Salientar ainda que Appiah (1997), aponta no seu livro que, perante essa inferioridade e injustiça, os povos africanos não ficaram inquietos, tiveram lutas ideológicas, sobretudo com aparecimento de movimentos de resistência como pan-africanismo e a negritu-de, ideologias que vieram contra colonizar todo pensamento ocidental de superioridade face ao continente africano.

Entretanto, precisamos nos posicionar e nos colocar às discussões de construção de saberes que reflipam a natureza própria de produção de saberes para contrapor as preposições constru-ídas pelos saberes e pelos olhares do ocidental que ocupa um lugar de privilégios nos espaços africanos, e exercendo sobre ele um poder objetivo de decidir o que considerar como ciência ou não, bem como a determinação dos moldes de produção de saberes sobre as sociedades negras politicamente excluídas do cenário das novas geopolíticas do saber a nível do universo, como nos mostra Hountounji (2012, p. 153), sobre a “existência de uma literatura filosófica africana”, que, ao mesmo tempo, deve mostrar ao Ocidente a verdadeira existência e história africana, pensada pelos próprios nativos africanos e africanistas, que vai se concentrar nas mudanças sociais e nas construções teóricas de pensar o conhecimento e os saberes na África e no mundo, bem como na contribuição daquilo que é a essência do Continente, na resistência ao colonialismo e a todas as forças de opressão social, cultural e política dos povos nativos e africanos na diáspora, assim como na construção de conceitos pensados a partir do local (LOPES, 1997).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Contudo, a UNILAB enquanto espaço de produção de novas epistemologias no rol da nova geopolítica global entre os países da CPLP e no caso particular dos PALOPs, a desconstrução da inferioridade africana sustentada pelo fazer e pelo pensar ocidental, constitui-se numa luta do pensar e do fazer o cotidiano social dos estudantes, técnicos e professores, fundamentado na atividade do conhecer, do (re) construir e do promover a produção de saberes endógenos e exó-genos pelo tripé (pesquisa, ensino e extensão) da universidade interiorizada, sustentada pela di-vulgação de conhecimentos culturais (nativos e locais) e científicos que fazem patrimônio global da humanidade.

Existe sobre a África um conjunto de ideias pré-concebidas e construídas sobre estigmas sociais, sustentados pela estranheza do olhar nativo e do pensar o local fora da África, legitimado

pelo discurso de extermínio e eugenismo, no qual determinados organismos se posicionam, sem, no entanto, atentarem-se às especificidades sociais, políticas e econômicas do continente africano.

Portanto, é com a divulgação e discussão de saberes que a UNILAB cumpre o seu papel social na desconstrução de estereótipos sobre a África, no sentido de proporcionar entre os Estados cooperantes (Relação Sul-Sul), a ligação das tradições e das práticas culturais africanas rompidas pela imposição ocidental e colonial, restabelecendo, assim, a dignidade da pessoa humana, o valor da cultura e da tradição, bem como o reconhecimento dos direitos fundamentais daqueles que durante muito tempo foram considerados “povos sem alma”.

## REFERÊNCIAS

APPIAH, K. A. A invenção da África. In: APPIAH, KwameA. **Na casa de meu pai: A África na filosofia da cultura**. 1. ed., Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

BRASIL. **Diretrizes gerais da UNILAB**. 2010. Disponível em: «[http://pdi.unilab.edu.br/wp-content/uploads/2013/08/Diretrizes\\_Gerais\\_UNILAB.pdf](http://pdi.unilab.edu.br/wp-content/uploads/2013/08/Diretrizes_Gerais_UNILAB.pdf)». Acesso em: 14 maio 2020.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 12.289, de 20 de julho de 2010**. Dispõe sobre a criação da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira e dá outras providências. Disponível em: «[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Lei/L12289.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12289.htm)». Acesso em: 14 Mai. 2020.

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre colonialismo**. Letras Contemporâneas, 2010.

GOMES, Nilma L. Construindo uma ponte Brasil-África: a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). **Revista Lusófona de Educação**. n. 24, p. 75-88, 2013.

DAYRELL, Juarez Tarcisio. **A escola como espaço sócio-cultural**. Editora UFMG - Belo Horizonte, 1996. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 15 Mai. 2020.

HENRIQUES, I. C. Colônia, colonização, colonial, colonialismo. In: Sansone & Furtado. **Dicionário crítico das Ciências Sociais dos países de fala oficial portuguesa**. Salvador: EDUFBA, 2014.

HERNANDEZ, L. L. **A África na sala de aula: Visita a história contemporânea**. Belo horizonte: Selo Negro, 2008.

HOUNTONDJI, Paulin J. **Conhecimento de África, conhecimento de africanos: duas perspectivas sobre os estudos africanos**. 2012. Disponível em: «<https://journals.openedition.org/rccs/699>». Acesso em: 28 jan. 2020.

KAJIBANGA, Victor. Ensino superior e dimensão cultural de desenvolvimento: reflexões sobre o papel do ensino superior em Angola. **Africana Studia**, n. 3. 2000, p. 137-151. Disponível em: «[http://ojs.letras.up.pt/index.php/1\\_Africana\\_2/article/view/7094](http://ojs.letras.up.pt/index.php/1_Africana_2/article/view/7094)» Acesso em: 22. maio 2020.

LOPES, Carlos. Inferioridade Africana. IN: Compasso de Espera: O Fundamental e o acessório na crise Africana. Porto, Afrontamento, 1997.

MBEMBE, Achille. **Crítica da Razão Negra**. Portugal (Lisboa): Ed Antígona, 2014.

MUDIMBE, V. Y. **A invenção de África: Gose, Filosofia e a Ordem do Conhecimento**. Portugal: Mu-lemba, 2013.

SILVA, A. G. D. da. **A política externa do governo Lula com África lusófona: dimensão política, cooperativa, educacional e econômica**. 2019. Disponível em: «<http://periodicos.pucminas.br/index.php/revistaich/article/view/18845>» Acesso em: 15 maio 2020.

\_\_\_\_\_. **Trajatórias De Estudantes Guineenses No Brasil: Do Processo De Integração Ao Regresso/Retorno**. Monografia (Graduação em Humanidades) – Universidade da integração internacional da lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), Ceará, 2016.

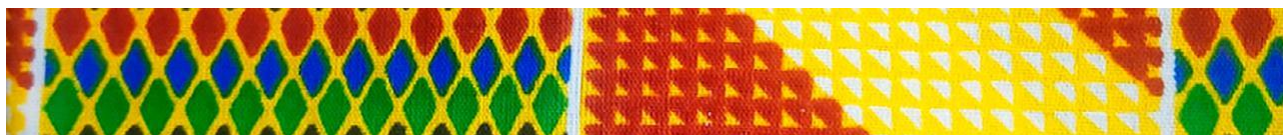
SOUZA, O. R.; MALOMALO, B. I. Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira e os desafios da integração perante o racismo contra os/as estudantes africanos/as no Ceará. 2016. Disponível em: «<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/interfaces/article/view/7731>». Acesso em: 16 maio 2020.

UNILAB. Prograd. **Guia do estudante de graduação**. Disponível em: <http://www.UNILAB.edu.br/wp-content/uploads/2016/06/GUIA-DO-ESTUDANTE-UNILAB.pdf>. Acesso em: 16 maio 2020.

UZOIGWE, G. Partilha europeia e conquista da África: apanhado geral. In: BOAHEN, A. A. **História Geral da África, VII: África sob dominação colonial, 1880-1935**. 2. ed., Brasília: Rev. UNESCO, 2010.

VARELA, B. L. **O Ensino Superior em África: potencialidades, desafios e perspectivas**. Casa Brasil-África, 2015, p. 1-30. Disponível em: <http://www.portaldoconhecimento.gov.cv/handle/10961/4723>. Acesso em: 19 maio 2020.

VILLEN, Patricia. **A crítica de Amílcar Cabral ao colonialismo: Entre a harmonia e a contradição**. 1. ed., São Paulo: Expressão Popular, 2013.



## A MOTIVAÇÃO NO AMBIENTE ACADÊMICO: UMA PARTICULARIDADE AOS ESTUDANTES DA UNILAB

António Kalenda Dilukila<sup>57</sup>

### RESUMO

Este trabalho busca abordar a motivação no ambiente acadêmico no ponto de vista dos estudantes da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira/UNILAB. O estudo versa sobre fatores motivacionais, com coleta de dados primários nesta universidade pública. Foram elaborados 100 questionários para aplicação aos estudantes dos mais variados cursos de graduação presenciais oferecidos pela universidade. A pesquisa é descritiva, com abordagem qualitativa, cuja combinação dos métodos quantitativo e qualitativo produz a triangulação metodológica numa relação entre opostos complementares. O objetivo do estudo é avaliar a vivência dos estudantes, que é uma tarefa complexa, mas fundamental para o entendimento dos fatores que podem contribuir ou dificultar o processo de aquisição de conhecimentos dentro da instituição.

**Palavras-chave:** Ambiente Acadêmico; Motivação; UNILAB.

### ABSTRACT

This paper seeks to address motivation in the academic environment from the point of view of students at the University of International Integration of Afro-Brazilian Lusophony / UNILAB. The study deals with motivational factors, with primary data collection at this public university. 100 questionnaires were prepared to be applied to students of the most varied undergraduate courses offered by the university. The research is descriptive, with a qualitative approach, where the combination of quantitative and qualitative methods produces methodological triangulation in a relationship between complementary opposites. The objective of the study is to evaluate the students' experience, which is a complex task, but fundamental for the understanding of the factors that may contribute or hinder the knowledge acquisition process within the institution.

**Keywords:** Academic Environment; Motivation; UNILAB.

### INTRODUÇÃO

O presente trabalho pretende entender a motivação no ambiente acadêmico, em particular em relação aos estudantes da UNILAB. Busca-se encontrar citações que possam interferir a aprendizagem, a partir de bons resultados ou fracasso do aluno, que metodologias são utilizadas em salas de aula, que atividades são desenvolvidas para criar motivação ao acadêmico, pois é este que necessita de potencial de energia para transformar o conhecimento teórico em prático.

<sup>57</sup>Graduando em Administração Pública, na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira; e-mail: adilukila@gmail.com



A Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira é uma instituição nova, com dez anos de existência. Esta é constituída por comunidade de países de língua por-tuguesa (CPLP), com ênfase aos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP). Nela, os estudantes vivenciam um processo de construção, não somente de aprendizagem como também das diferenças culturais, por isso, a motivação deve funcionar como um impulso de apoio para fazer com que as pessoas ajam para atingir seus objetivos.

A motivação é um elemento essencial para o desenvolvimento do ser humano; sem ela é muito mais difícil cumprir algumas tarefas. É muito importante ter motivação para estudar. Todos precisamos de aporte motivacional, como na universidade ir à aula, ler a matéria ou fazer provas fazem parte das atividades do estudante, mas, como intermediado pelo docente ou pela instituição, é um processo estimulador que faz sentido na vida estudantil. Em face disso, desenvolveu-se esta pesquisa para se entender as vivências acadêmicas dentro da instituição, e no ponto de vista prático que contribua para a UNILAB no processo da internacionalização desta universidade.

Trata-se de um estudo sobre fatores motivacionais, com coleta de dados feita junto aos estudantes dos demais cursos da instituição. A pesquisa é descritiva, com abordagem qualitativa, em que a combinação dos métodos quantitativo e qualitativo produz a triangulação metodológica numa relação entre opostos complementares.

A pesquisa qualitativa não procura enumerar e/ou medir os eventos estudados, nem emprega instrumental estatístico na análise dos dados. Parte de questões ou focos de interesses amplos, que vão se definindo a Análise de conteúdo: da teoria à prática em pesquisas sociais aplicadas as organizações medida que o estudo se desenvolve. Envol-ve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo (GODOY, 1995, p. 58).

Foi aplicado um instrumento de coleta de dados, do tipo questionário, composto por perguntas de caracterização pessoal do universitário (gênero, idade, curso, turno) e por questões referentes à avaliação da motivação, com objetivo de avaliar as experiências vivenciadas pelo estudante da graduação e mensurar de que forma as exigências costumeiramente vividas por estes afetam a sua adaptação ao ambiente acadêmico (ALMEIDA et al., 1999).

Em primeiro momento, busca-se avaliar o estilo de vida dos indivíduos em diferentes aspectos e a forma como eles influenciam na motivação acadêmica. Em um segundo, busca-se fazer um levantamento das vivências dos estudantes no ambiente acadêmico. Após a preparação dos questionários impressos, os alunos dos cursos presenciais responderam às perguntas sobre a motivação no ambiente acadêmico, dentre outras informações que facilitaram a coleta dos dados; o caráter de participação foi voluntário e os objetivos do trabalho foram explicitados. Os nomes e informações pessoais dos participantes não serão dispostos no trabalho.

Foram utilizados os instrumentos de diagnóstico específicos, sendo eles o questionário de Critério de Classificação Econômica Brasil, da ABEP (Associação Brasileira de Empresas de Pesquisas, 2016), o Perfil do Estilo de Vida Individual (PEVI), o QVA-r (Questionário de Vivências Acadêmicas – versão reduzida – ALMEIDA; FERREIRA; SOARES, 1999), na qual adaptamos, segurando o

campo da nossa pesquisa.

Os questionários foram aplicados durante a rotina normal da instituição, de segunda a sexta-feira, sem alterações nas atividades desenvolvidas pelos alunos. Os discentes da universidade, durante o período de estudo, foram convidados a fazer parte desta pesquisa. No momento do convite foram explicados todos os procedimentos e etapas a serem realizados ao longo da coleta de dados, bem como os objetivos do trabalho. Eventuais dúvidas a respeito da metodologia foram devidamente esclarecidas. Os participantes também foram informados da garantia de sigilo aos dados fornecidos e que eles poderiam declinar de sua participação a qualquer momento, sem prejuízo de qualquer espécie.

## 1 TEORIA DA AUTODETERMINAÇÃO

Uma das perspectivas, abordada na literatura por Deci e Ryan (2000 apud MONTEIRO et al., 2010) é a teoria motivacional da autodeterminação, focalizando-se no estudo das necessidades psicológicas básicas de competência e de autodeterminação. Nesta concepção, a motivação in-trínseca distingue-se da extrínseca, variando ambas em termos do grau de autodeterminação por parte do aluno. Segundo a Teoria da Autodeterminação, é proposto um de “*continuum*” autode-terminação (REEVE; DECI; RYAN, 2004 apud BRAVO et al., 2013) que diferencia seis estilos de motivação, que variam qualitativamente, dependendo do sucesso na internalização das regulações externas do comportamento. Inicia-se com o nível de desmotivação, caracterizado pela ausência da motivação ou do pensamento proativo. Depois disso, apresenta-se a regulação externa como a forma mais básica e menos autônoma, quando o comportamento é controlado por recompensas e ameaças.

Nesta perspectiva (LEMOS, 2015), as condições sociocontextuais podem contribuir, por um lado, para manter um nível ótimo da motivação intrínseca e, por outro lado, para facilitar a passagem de comportamentos mais motivados extrinsecamente para formas mais autorreguladas da ação, incluindo aqui as motivações dentro do espectro externo, mas jamais próximas de uma maior autorregulação (tais como as motivações integrada e identificada). A necessidade de auto-determinação é satisfeita em função do grau de apoio à autonomia versus coação do ambiente. O apoio à autonomia refere-se à quantidade de liberdade dada ao indivíduo para determinar, ele próprio, o seu comportamento.

Em síntese e como aspecto mais transversal às várias abordagens da motivação em contexto acadêmico, é possível verificar que a motivação, de um modo geral, surge associada a níveis superiores de envolvimento nas tarefas, o que, por sua vez, tem sido relacionado a uma aprendizagem e desempenho acadêmico superior (MONTEIRO et al., 2010).

## 2 INFLUÊNCIAS RECÍPROCAS PROFESSOR-ESTUDANTES

Ao ingressar no ensino superior, o aluno alimenta a expectativa de que o professor é quem

deve ser o agente ativo em seu processo de aprendizagem; ou seja, para ele, o docente é quem deve mostrar as razões que justificam o estudo dos conteúdos, que, além de relevantes e de fácil assimilação, devem ser apresentados de maneira atraente (BRAVO et al., 2013). O professor que se apresenta motivado e entusiasmado em sua atuação no ensino tende mais facilmente a influenciar seus alunos para um processo de aprendizagem eficaz, motivando-os. Nesta ótica, Lemos (2015) afirma que a motivação dos estudantes não é, contudo, um processo unidirecional do professor para o aluno, mas um processo recíproco. Ao longo do desenvolvimento e em interação com os contextos escolares, os estudantes constroem crenças de competência, de autonomia e de relacionamento, em função das quais interpretam os acontecimentos como estimulantes ou ameaçadores e agem envolvendo-se ou os evitando.

De acordo com Oliveira e Alves (2005 apud SEVERO; KASSEBOEHMER, 2017), o professor pode associar o estudante motivado com a figura do “bom aluno” quando apresenta, dentre outras características, ser disciplinado, sem dificuldades de aprendizagem e responsável no cumprimento de suas obrigações escolares. Skinner e Belmont (1993 apud LEMOS, 2015) afirmam que os professores parecem alterar o seu comportamento em função das suas percepções quanto à motivação do estudante. Isto significa que o envolvimento interpessoal do professor com os estudantes afeta a medida em que estes sentem que é possível agir de acordo com os seus próprios valores, interesses e personalidade ou se, pelo contrário, sentem-se um brinquete de excessivos constrangimentos e pressionados no sentido do conformismo.

A motivação é um processo que se dá no interior do sujeito, estando, entretanto, intimamente ligada às relações de troca que este estabelece com o meio, principalmente, com seus professores e colegas.

### **3 MOTIVAÇÃO**

No artigo “A Motivação dos Estudos Superiores: Um Estudo Comparativo”, Eduardo Campos e Susana Ramos nos dizem que, segundo Salanova, Hontangas e Peiró (1996), a motivação é uma ação direcionada a um determinado objetivo, sendo regulada biológica ou cognitivamente pela própria pessoa. Esta ação é ativada por necessidades, emoções, objetivos e expectativas pessoais, constituindo um fenômeno individual, intencional e multifacetado. Existem dois tipos de motivação: a intrínseca e a extrínseca. A primeira se relaciona a recompensas psicológicas (reconhecimento, estatuto, respeito, satisfação), conforme o indivíduo, ao executar uma determinada atividade, tem como objetivo a sua satisfação e prazer. Neste tipo de motivação existem três dimensões diferentes: para o saber; para a realização e para as experiências estimulantes (LAVERY, 1999; VALLERAND et al., 1992). A primeira ocorre quando um indivíduo desempenha uma tarefa pela satisfação e prazer; a segunda, quando alguém realiza determinada atividade pela satisfação e prazer experienciado durante a própria realização dessa atividade, e a terceira, quando alguém desempenha uma atividade com o objetivo de obter uma sensação.

Por sua vez, a motivação extrínseca acontece quando as recompensas são tangíveis (ordenado, promoções, boa nota numa frequência), sendo que o objeto é atingir fins, desenvolveu um

modelo para explicar a motivação dos alunos do ensino superior, abrangendo quatro elementos principais: o contexto sociocultural (atitudes, crenças e comportamentos); os fatores relacionados com o ambiente na sala de aula (comportamento do professor, método de ensino utilizado, tipo de tarefa); os fatores internos ao aluno (sentimentos, percepções, necessidades, objetivos) e o comportamento motivado em si (comportamentos reais e observáveis).

Stipek (1996) salientou quatro itens motivacionais como sendo os mais relevantes no contexto acadêmico: reforço positivo; crenças (expectativas de controle, crenças de auto-eficácia, atribuições causais); valores (especialmente contemplados na motivação intrínseca); e metas de realização. Os estudantes com maior motivação intrínseca tendem a persistir quando enfrentam problemas difíceis e tendem a aprender com os seus erros (WALKER; GREENE; MANSELL, 2006), sendo comprovado que a motivação intrínseca influencia positivamente o comportamento de estudantes (MILLER, 1988). Por seu lado, a motivação extrínseca refere-se à tendência dos alunos em se envolverem em atividades com a expectativa de obter uma recompensa ou não receber um castigo, como, por exemplo, passar num exame ou receber uma boa nota (VANSTEENKISTE; LENS; DECI, 2006).

De forma geral, o que faz aumentar a motivação em estudantes é o facto de pensarem que o seu desempenho nos estudos influenciará o seu futuro, levando a que tenham maior motivação para obterem melhores resultados. De acordo com isso, os autores Denise Aparecida Rodrigues Almeida e Marco Aurélio Kaulfuss, no artigo "Motivação no Contexto Escolar" também nos mostram que existem dois tipos de fatores motivacionais: o primeiro é caracterizado como motivação extrínseca, é o motivo da ação proveniente do meio; são os motivos pelos quais se recebe algum prêmio, objeto que gera um sentimento por realizar algo, em troca de recompensa. E motivação intrínseca, que é caracterizada como sentimento de satisfação pessoal, quando se realiza algo por interesse próprio, força de vontade e competência. A motivação extrínseca é promovida por recompensas, prêmios, aprovação e elogios, que sempre acabam influenciando na aprendizagem, pois motivação intrínseca é a satisfação e gratificação pessoal experimentada. Para PRFOM (1987), motivação intrínseca parte de dentro para fora e, na medida em que progride, desperta bem-estar, interesse e desejo de conquista.

É classificada como uma força que começa de um nível baixo, conforme seu estímulo gera um sentimento de busca por novos desafios, com objetivo de alcançar o êxito (HARTER, 1981). Outro elemento a ser considerado são as necessidades relacionadas a fatores externos, as influências externas que partem para dentro, levando o aluno a motivar-se mediante uma recompensa, o que não acontece com os interesses, que são sempre internos.

As coisas pelas quais as pessoas se interessam são motivações intrínsecas que partem de sua vontade de adquirir ou fazer. Wingfield (1979). Lima (2008), ainda no mesmo artigo, nos diz que a aprendizagem é caracterizada como de origem pessoal; não é algo que se aprende em coletivo, e sim pelo esforço e vontade do próprio aluno. O interesse conta muito para o aprendizado, pois a sua ausência aumenta o esforço do professor. Outros autores como Araújo, Silva e Franco no artigo "Motivação para o aprendizado em estudantes de graduação em Psicologia" (2014) nos diz que a motivação "é a energia e a orientação do comportamento, a força que há por trás da nossa ânsia

por alimento, do nosso anseio por intimidade sexual, da nossa necessidade de pertencimento e do nosso desejo de realização". Myers (2006) e Ruiz (2003) fizeram um trabalho de revisão de literatura de considerável amplitude na investigação das variáveis que influenciam a motivação para aprender, utilizando-se, especialmente, do modelo de Pintrich.

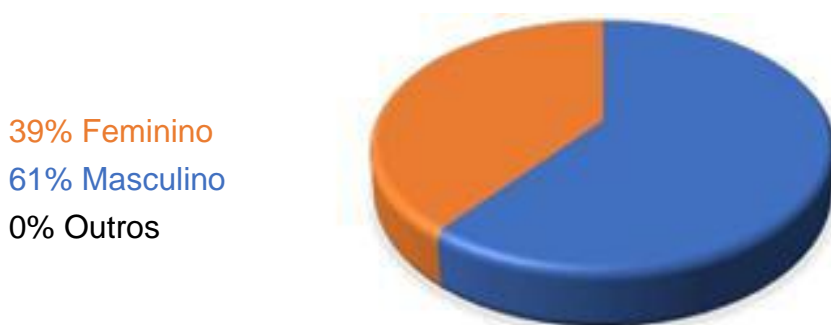
Esse modelo considera como variáveis específicas para a motivação: o contexto sociocultural (atitudes, crenças e comportamentos que os estudantes trazem para a universidade), os fatores relacionados ao ambiente de sala de aula (tipo de tarefas dadas, o comportamento do professor e dos métodos instrucionais utilizados), os fatores internos aos estudantes (sentimentos, percepções, necessidades e metas), o comportamento motivado em si (comportamentos reais observáveis), demonstrando a importância de fatores históricos, ambientais e de interesse na motivação para o aprendizado.

#### 4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Foram elaborados 100 questionários para aplicação aos estudantes dos mais variados cursos de graduação presenciais oferecidos pela UNILAB. No entanto, dos 100 questionários apenas 95 foram aplicados aos seguintes cursos: Administração Pública (18); Agronomia (09); Bacharelado em Humanidades (12); Ciências Biológicas (08); Ciências da Natureza e Matemática (13); Enfermagem (07); Engenharia de Energia (11); Letras Língua Portuguesa (10); Pedagogia (01); Química (03); e Sociologia (03). Em relação à característica sexual, trabalhou-se com 57 homens e 37 mulheres, com as idades compreendidas entre 17 a 37 anos, e quanto ao nível acadêmico os alunos entrevistados estão entre o primeiro e oitavo semestre.

Na coleta dos questionários, obtivemos 95 respondidos, com um total de 57 pessoas de gênero masculino e 37 do gênero feminino, e uma pessoa não respondeu o seu gênero. Com isto, obteve-se a percentagem de 61% masculino, 39% feminino e 0% outros, como está representado graficamente a seguir:

**Gráfico 1: GÊNEROS ENTREVISTADOS**



Das 95 entrevistas feitas, cada entrevistado respondeu 40 perguntas; destas tivemos um total de 1.221 sim, 603 talvez e 485 não, isto nas respostas masculinas, enquanto que no feminino verificaram-se 736 sim, 323 talvez e 324 não, como mostra abaixo a tabela:

**Tabela 1:** Resultado das respostas obtidas por cada pergunta no questionário

	MASCULINO			FEMININO		
	SIM	TALVEZ	NÃO	SIM	TALVEZ	NÃO
1	33	18	6	21	6	10
2	23	21	13	15	15	7
3	13	14	30	11	10	16
4	42	9	6	24	10	3
5	19	20	18	9	16	12
6	17	22	18	12	18	7
7	44	5	8	25	10	2
8	18	20	19	8	19	10
9	54	3	0	33	2	2
10	8	16	33	11	6	19
11	42	10	5	22	11	4
12	48	9	0	29	6	2
13	38	10	9	24	9	4
14	47	2	8	24	10	3
15	40	16	1	28	8	1
16	5	13	39	5	11	18
17	47	10	0	27	8	2
18	46	5	6	24	7	6
19	19	27	11	12	11	14
20	27	18	12	14	12	11
21	35	9	13	24	8	5
22	31	23	22	8	5	24
23	11	17	29	8	8	21
24	38	15	4	26	8	3
25	37	16	4	21	9	7
26	35	11	11	22	10	5
27	34	16	7	25	10	2
28	26	20	6	19	15	3
29	24	24	9	12	19	6
30	34	21	23	22	14	1
31	18	18	16	7	12	18
32	7	10	40	4	7	26
33	28	18	11	19	14	1
34	21	23	13	14	15	8
35	25	23	9	17	13	7
36	33	15	9	19	8	10
37	38	17	1	23	12	2
38	39	15	3	24	9	3
39	27	17	13	15	11	11
40	50	7	0	29	0	8
<b>TOTAL</b>						
	1.221	603	485	736	323	324

Com isso, pode-se dizer que no ambiente acadêmico a motivação desempenha um papel de extrema importância no processo da formação do indivíduo, posto que serve de estímulo às pessoas na busca de suas realizações.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Avaliar a motivação dos estudantes é uma tarefa complexa, mas fundamental para o entendimento dos fatores que podem contribuir ou dificultar o processo de aquisição de conhecimentos. Os dados coletados e analisados mostraram que os professores apresentam concepções sobre a motivação dos alunos diferentes do perfil motivacional apresentado no questionário aplicado aos alunos.

O tipo de motivação acadêmica prevalente dentre os universitários da UNILAB que partici-param do presente estudo foi a motivação intrínseca (atividades com um fim em si mesmo) mais desejável de comportamento autônomo. Sendo uma ação espontânea, ela parte do interesse pes-soal, gerando satisfação pela própria execução da atividade.

Encontrou-se algum tipo de desmotivação. Propor alternativas para tornar a aquisição de conhecimentos um hábito perene é fundamental em um século marcado por profundas alterações comportamentais e comunicacionais. O professor é um agente que pode auxiliar nesse processo.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Denise Aparecida Rodrigues; KAULFUSS, Marco Aurélio. "Motivação no contexto esco-lar." *Fait-Faculdade de Ciências Agrárias e Sociais de Itapeva. Revistas Científicas Eletrônicas*. 3. ed., nov, 2013.

ALMEIDA, L. S.; FERREIRA, J. A. G.; SOARES, A. P. C. Questionário de Vivências Acadêmicas: Constru-ção e validação de uma versão reduzida (QVA-r). **Revista Portuguesa de Pedagogia**, XXXIII, v. 3, p. 181-207, 1999.

ARAÚJO, Marcos Vinícius; SILVA, Johny Welton Brito; FRANCO, Erich Montanar. Motivação para o aprendizado em estudantes de graduação em Psicologia. **Psicologia: teoria e prática**, v. 16, n. 2, p. 185-198, 2014.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EMPRESAS DE PESQUISAS. **Critério de Classificação Econômica Bra-sil - CCEB**. São Paulo: Associação Brasileira de Empresas de Pesquisas, 2016.

BRAVO et al. "Avaliação da Motivação Acadêmica de Universitários do Curso de Nutrição de Uma Universidade Privada de São Paulo". **Rev. Simbio-Logias**, v. 6, n. 9, dez. 2013.

BRUGGEMANN, Odaléa Maria; PARPINELLI, Mary Ângela. Utilizando as abordagens quantitativa e qualitativa na produção de conhecimento. **Esc. Enferm. USP**, São Paulo, v. 0, n. 0, p. 563-568, ago. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v42n3/v42n3a20>>. Acesso em: 22 maio 2018.

CAMPOS, Eduardo; RAMOS, Susana. A Motivação dos Estudantes no Ensino Superior: Um Estudo Comparativo. **Interações: Sociedade e as novas modernidades**, v. 11, n. 21, 2013.

CUNHA, Maria Isabel da; LEITE, Denise. **Decisões pedagógicas e estruturas de poder na universi-dade**. Campinas: Papirus, 1996.

KLOSTER, S.H.; PRATI, S.R.A. Análise do estilo de vida de estudantes universitários: um estudo trans-

versal. **R da Educação Física/UEM**, v. 18, Suplemento: p. 247-250, 2007.

LEMOS, Marina Serra. **Motivação dos Estudantes e dos Professores: Um Processo Recíproco e Relacional**. Scielo: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto. Edições Colibri, Lisboa, p. 141-152, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/psi/v23n2/v23n2a10.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2018.

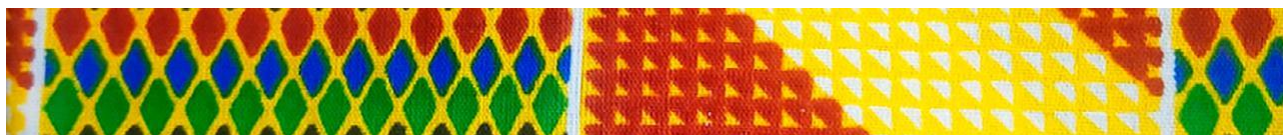
MARINHO, C.B.S.; NAHAS, M.V. Estilo de vida e indicadores de saúde de estudantes universitários da Uniplac (Lages, SC). In: NASCIMENTO, J.V.; LOPES, A.S. (Eds). **Investigação em Educação Física**. Londrina: Midiograf, p. 27-41, 2003.

MONTEIRO, Sílvia Correia et al. **Adaptação e Validação do Questionário de Motivação Para a Prática Deliberada em Contexto Acadêmico: Análise em Alunos de Engenharia com Desempenho Excelente**". I Seminário Internacional "Contributos da Psicologia em Contextos Educativos". Braga: Universidade do Minho, 2010.

SANTOS, Acácia Aparecida Angeli dos et al. A relação entre vida acadêmica e a motivação para aprender em universitários. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 283-290, jul. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v42n3/v42n3a20>>. Acesso em: 22 Mai. 2018.

SEVERO, Ivan R. M.; KASSEBOEHMER, Ana Cláudia. **Motivação dos alunos: reflexões sobre o perfil motivacional e a percepção dos professores**, v. 39, 2017.





## A UNILAB E AS POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS PARA A PROMOÇÃO DA IGUALDADE ÉTNICO-RACIAL

Arlison dos Santos Gomes<sup>58</sup>

### Resumo

Este artigo problematiza a execução das políticas de ações afirmativas de promoção da igualdade étnico-racial na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). Como mote teórico, serão utilizados estudos decoloniais (QUIJANO, 2005; MIGNOLO, 2008; SAN-TOS; MENESES, 2009; LUGONES, 2014) para interpretar o racismo e suas desconstruções. O trabalho utilizará uma bibliografia pertinente e documentos oficiais da universidade, como editais e projetos pedagógicos dos cursos (PPCs) de Humanidades do Ceará. Os desafios inerentes aos processos em andamento apontam perspectivas para a institucionalização das políticas enunciadas no âmbito da UNILAB.

**Palavras-chave:** Ações afirmativas; Igualdade étnico-racial; UNILAB.

### Abstract

This article problematizes the implementation of affirmative action policies to promote ethnic-racial equality at the University of International Integration of Afro-Brazilian Lusophony (UNILAB). As a theoretical argument, the decolonial studies (QUIJANO, 2005; MIGNOLO, 2008; SANTOS; MENESES, 2009; LUGONES, 2014) will be used to interpret racism and its deconstructions. The work will use a pertinent bibliography and official university documents, such as pedagogical projects the Humanities of Ceará (PPCs) courses. The challenges inherent to the ongoing processes point to prospects for the institutionalization of the policies enunciated within the scope of UNILAB.

**Keywords:** Affirmative actions; Ethnic-racial equality; UNILAB.

## INTRODUÇÃO

Este artigo problematiza a execução das políticas de ações afirmativas de promoção da igualdade étnico-racial na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), localizada na cidade de Redenção, no estado do Ceará. Redenção foi escolhida como sede da instituição por ser a primeira cidade brasileira a abolir a escravidão no ano de 1883.<sup>59</sup>

<sup>58</sup> Chefe do Serviço de Promoção da Igualdade Racial (Sepir-UNILAB). Docente do Mestrado Interdisciplinar em Humanidades (MIH--UNILAB), Professor dos Cursos de Antropologia e de Humanidades da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro--Brasileira (UNILAB).

<sup>59</sup>O Campus dos Malês, situado em São Francisco do Conde, na Bahia, está localizado em um município que concentra o maior percentual de negros no Brasil, conforme dados do IBGE (BARROS; NOGUEIRA, 2015). Isso evidencia os simbolismos da UNILAB.

No campo das relações internacionais brasileiras acentua-se, em sua criação, a Cooperação Sul-Sul, aprimorada pelo governo brasileiro<sup>60</sup>. De acordo com a Mensagem ao Congresso Nacional, de 2007, o Brasil estaria empenhado em “[...] diversificar parcerias e aproximar-se do mundo em desenvolvimento, mantendo, ao mesmo tempo os tradicionais vínculos com os países desenvolvidos” (BRASIL, 2007, p. 185).

A UNILAB foi criada em 2010. Além dos brasileiros, a universidade conta com estudantes de países como Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, São Tomé e Príncipe e Timor Leste. Por isso, a principal missão da instituição é fortalecer a integração internacional entre o Brasil e os países da Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP). Dos estudantes da UNILAB, 20,5% são internacionais; o segundo maior número entre as universidades brasileiras, conforme o Ministério da Educação (MEC).<sup>61</sup>

O outro escopo da instituição é a interiorização. Os recursos humanos e materiais da UNILAB foram pensados e estão sendo desenvolvidos e consolidados para formar indivíduos e coletivos no enfrentamento e na superação das desigualdades sociais em níveis local, regional, nacional e internacional.

Por meio de uma perspectiva decolonial propõe-se ressaltar o protagonismo dos movimentos sociais e a importância de suas reivindicações para o acesso de direitos de grupos outrora marginalizados no ensino superior. Também se pretende demonstrar as influências das culturas desses grupos na produção de saberes acadêmicos atualizados, como o constatado no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da universidade e nos projetos políticos pedagógicos curriculares dos cursos (PPCs) do Instituto de Humanidades, localizado no Ceará.

Diante disso, e em defesa de uma universidade que seja “pluriversal”, a contribuição apresentada articula as temáticas da produção do conhecimento, advindas dos movimentos sociais, que impactaram as relações étnico-raciais brasileiras.

Este trabalho pretende demonstrar como as subalternidades de determinados grupos foram estruturadas ao longo da história, como ocorreram as suas resistências políticas e teóricas contra a construção monocultural e como as experiências dos grupos negros, quilombolas e indígenas influenciam a UNILAB, de modo a contribuir para uma universidade democrática, plural e antirracista. Para tanto, será utilizada uma bibliografia pertinente e documentos oficiais da universidade, como editais e PPCs.

Os conceitos de colonialidade e decolonialidade, articulados aos de raça, racismo, discriminação racial, direitos humanos, políticas públicas e ações afirmativas serão importantes neste texto, que será delimitado nas questões identitárias que são elaboradas e reelaboram a cultura, a sociedade e a realidade. Portanto, essa proposta será apresentada em três eixos: a) decolonia-

<sup>60</sup>“Norte” e “Sul” constituem conceitos utilizados nos campos político e acadêmico das relações internacionais. São um sistema político hierarquizado de classificação internacional. O “Sul” é um conjunto de países, pertencentes à África e à América Latina, que poderiam ser identificados como de Terceiro Mundo, subdesenvolvidos ou em desenvolvimento, ou mesmo potências emergentes (BARROS; NOGUEIRA, 2015). Há mais de uma década, na justificativa do projeto lei de criação da UNILAB, apresentado ao Congresso Nacional, foi destacada a estabilidade econômica vivenciada pelo Brasil no ano de 2008. Também se destacou a capacidade do País em “[...] cooperar para que aqueles países em condições desfavoráveis vençam os obstáculos estruturais que impedem o desenvolvimento global”.

<sup>61</sup>A universidade que mais possui estrangeiros no Brasil é a Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila), localizada em Foz do Iguaçu/PR. Ela conta com 1.167 alunos de fora do Brasil, número que representa 29,9% do total de estudantes da universidade (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2019).

lidade, raça e racismos; b) identidade, direitos humanos e ações afirmativas na educação; e c) a UNILAB e a promoção da igualdade étnico-racial.

## 1 DECOLONIALIDADE, RAÇA E RACISMOS

A elaboração intelectual do processo de modernidade, como evidencia Quijano, “[...] produziu uma perspectiva de um conhecimento [...] que demonstra o caráter-padrão mundial de poder: colonial/moderno, capitalista/eurocentrado” (2005, p. 115). Essa representação hegemônica ocidental foi difundida por todo o meio: pinturas, escritas, fotografias, simbolização das artes, sistemas de telecomunicações e traduções espaciais e temporais, como aponta Stuart Hall (1993)<sup>62</sup>.

A produção colonial/moderna, após a Segunda Guerra Mundial, na década de 1940, passa a ser criticada pelos estudos pós-coloniais, que encontram, nas obras de Albert Memmi, Frantz Fanon, Edward Said, Paul Gilroy, Homi Bhabha e Stuart Hall contribuições para se refletir sobre as dinâmicas culturais impostas. Esses estudos serão basilares no desenvolvimento das Epistemologias do Sul<sup>63</sup>. De acordo com Santos e Menezes (2009, p. 09): “[...] epistemologia é toda a noção ou ideia, refletida ou não, sobre as condições do que conta como conhecimento válido e é por via do conhecimento válido que uma dada experiência social se torna intencional e tangível”. Não existe conhecimento sem prática e atores sociais.

No campo epistemológico, os estudos decoloniais propõem o reconhecimento dos saberes dos povos que foram inferiorizados. É o movimento de descobrimento e de revalorização das teorias e epistemologias do sul; um “giro decolonial” que, basicamente, significa o movimento de resistência teórico e prático, político e epistemológico, à lógica da modernidade/colonialidade” (TORRES, 2005).

Destaca-se que a ideia de raça, no sentido moderno, provavelmente tenha se originado na América, como demonstra Quijano (2005), a partir das diferenças fenotípicas entre conquistadores e conquistados, como referência às supostas estruturas biológicas distintas entre esses grupos. Para o autor, “[...] as relações sociais fundadas nessa ideia produziram na América identidades sociais historicamente novas: índios, negros e mestiços [...] em consequência os dominantes chamaram a si de brancos.” (QUIJANO, 2005, p. 107).

Lugones (2014) acusa que, nesse período, surge a dicotômica central entre o humano e o não humano da modernidade colonial; é o início do que ela denomina “diferença colonial” imposta sobre os/as colonizados/as, a serviço do homem ocidental<sup>64</sup>. Essas construções dariam as

<sup>62</sup>“A retórica da modernidade (da missão cristã desde o século XVI para desenvolvimento e modernização após a 2ª Guerra Mundial) obstruiu a perpetuação da lógica da colonialidade.” (MIGNOLO, 2008, p. 293).

<sup>63</sup> Os autores pós-coloniais também são conhecidos como pensadores “descoloniais”, já que muitos presenciaram os processos de des-colonização de seus países do domínio ocidental entre as décadas de 1950 e 1970. Em geral, a origem desses pesquisadores é africana, asiática, caribenha e indiana, embora tenham tido suas formações no Ocidente. Essas características permitem um exame mais amplo das culturas e das identidades desses grupos. Em virtude disso, o termo “decolonial” parece o mais apropriado para identificar as bases teóricas apresentadas pelas propostas teóricas latino-americanas.

<sup>64</sup> Acompanhada por outras distinções hierárquicas dicotômicas, somente os civilizados são homens ou mulheres. “Os povos indígenas das Américas e os/as africanos/as escravizados/as eram classificados/as como espécies não humanas, como animais, incontrolavelmente sexuais e selvagens” (LUGONES, 2014, p. 936).

bases para o racismo elaborado no século XIX pelas escolas racistas de Spencer, Gobineau e Louis Agazis, que passariam a comprovar, cientificamente, a raça como fator determinante da História.

A colonialidade, segundo Mignolo (2008), pressupõe que os valores dispensados às vidas humanas são determinados pela pertença de vida do enunciador imperialista ocidentalizado, que “[...] se torna uma vara de medida para avaliar outras vidas humanas que não têm opção intelectu-al e poder institucional para contar a história” (MIGNOLO, 2008, p. 293). Lugones (2014, p. 938) entende o conceito de “[...] colonialidade do ser como relacionado ao processo de desumanização”. Assim, surge a hierarquização dos sujeitos.<sup>65</sup>

Por outro lado, a opção decolonial é epistêmica, pois desvincula os fundamentos genuínos dos conceitos ocidentais de acumulação do conhecimento. Mignolo propõe substituir a geopolítica de Estado e de conhecimento de seu fundamento, na história imperial do Ocidente dos últimos cinco séculos, pela geopolítica e a política de Estado de pessoas, línguas, religiões, conceitos políticos e econômicos e subjetividades, que foram racializadas. “A opção decolonial significa aprender a desaprender” (MIGNOLO, 2008, p. 290), (des) programar os cérebros da razão imperial e colonial. Esse novo olhar é descortinado a partir do entendimento das resistências culturais dos povos ou sujeitos subjugados que, mesmo com a opressão — passada e atual — reinventam-se e resistem.

Mesmo as culturas decoloniais sendo propositivas, seria impossível conceber o mundo que vivemos sem as influências ocidentais e eurocêntricas e sua epistemologia. Entretanto, isso não pode ser confundido com a reprodução da colonialidade. Assim, a compreensão de como se interpreta os termos raça e racismo e os seus sentidos passa pelo “giro decolonial”. Para se pensar no racismo e em seus efeitos na contemporaneidade, deve-se compreender que o termo “raça” aqui não é pensado em termos essencialistas, mas, sim, como construção cultural, política e social.

Passa-se a elucidar os conceitos de racismo. A manifestação do racismo ocorre contra um ou mais grupos raciais. Ele é notório e definido em comportamentos hostis contra a cultura e os membros dos grupos definidos por seu pertencimento racial. A denominação “grupo racial” é de - finida por “[...] atitudes sociais [...]”. Pode ser por origem geográfica, religião ou por aparência [...]” (DUMMETT, 2004, p. 40).

Para Almeida (2018, p. 25), o racismo “[...] é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios, a depender do grupo racial ao qual pertencam”. Nesse sentido, a raça serve para garantir o funcionamento de normas sociais, dar preferência a determinadas pessoas por sua cor ou aparência. Define o lugar de cada um.

O racismo se torna estrutural quando é produzido e reproduz os sujeitos, a economia, a política, a sociedade e as subjetividades. Outra forma de racismo é o institucional. O “racismo institucional” é, basicamente, o tratamento diferenciado entre raças no interior de organizações, empresas, grupos, associações e instituições congêneres. Acredita-se que esse deve ser combatido no âmbito das instituições contra tratamentos hierarquizados que fazem com que os sujeitos sejam

<sup>65</sup>“Quanto aos debates de gênero, para Maria Lugones, “[...] o sistema de gênero é hierárquico e racialmente diferenciado, e a diferenciação racial nega humanidade e gênero às colonizadas” (2014, p. 942). Nesse sentido, a característica fundamental do feminismo decolonial reside nos estudos interseccionais (relações entre gênero, raça e classe).

preteridos em virtude de sua cor, cultura, origem racial ou étnica (PELLIZZARO, 2017).

Outra forma de racismo é o denominado “racismo à brasileira”, característico da negação do problema em fase da harmonização racial, mas que carrega históricas e profundas hierarquizações (DAMATTA, 2000). Conforme Gomes (2005), o mito da democracia racial pode ser compreendido como uma corrente ideológica que pretende negar a desigualdade racial entre negros e brancos no Brasil como fruto do racismo, afirmando que existe, entre esses dois grupos raciais, uma situação de igualdade de oportunidades e tratamento. A ideologia da democracia racial é ainda potente na mentalidade nacional, que elaborou a percepção de que o racismo seria caracterizado pelo ódio racial, institucionalizado pela segregação dos Estados Unidos e da África do Sul no século XX.

O referencial teórico do trabalho com a decolonialidade parte da ecologia dos saberes (SANTOS; MENEZES, 2009), em que a pluralidade dos conhecimentos, advindos dos grupos sociais, contribui para a ciência moderna e configura-se como epistemologias legítimas de prática científica. Tal situação coloca os sujeitos negros, quilombolas e indígenas — e suas subjetividades — como sujeitos importantes na criação de saberes, que potencializam ações específicas na luta contra o racismo na sociedade e nas universidades brasileiras. Em conformidade com Gomes (2009, p. 420), em seu estudo sobre os intelectuais negros e a produção de conhecimento, entende-se que as ações afirmativas, no ensino superior, “[...] representam o resultado das pressões dos movimentos sociais de caráter identitário e os seus sujeitos sobre o campo da produção acadêmica”.

## **2 IDENTIDADE, DIREITOS HUMANOS E AÇÕES AFIRMATIVAS NA EDUCAÇÃO**

Gomes (2005) explica que a identidade não é algo inato, já que se refere a um modo de ser no mundo e com os outros. É um fator importante na criação das redes de relações e de referências culturais dos grupos sociais<sup>66</sup>. Porém, a identidade não se prende apenas ao nível da cultura, mas também envolve os níveis sociopolítico e histórico em cada sociedade, além dos aspectos psicológicos, como apregoa Kabengele Munanga (2012). Em um mundo traumatizado pela Segunda Guerra, a Declaração Universal dos Direitos Humanos é adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 1948. Em seu Artigo 1º afirma que “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade”.

Ainda assim, esses desígnios escritos no contexto pós-Segunda Guerra não foram suficientes para a equidade material e simbólica de determinados grupos, surgindo, assim, contestações. Dessa forma, a identidade, vista de uma forma mais ampla e genérica, é invocada quando “[...] um grupo reivindica uma maior visibilidade social face ao apagamento a que foi, historicamente, submetido” (GOMES, 2005, p. 41)<sup>67</sup>.

<sup>66</sup>As identidades se expressam por meio de práticas linguísticas, festivas, rituais, comportamentos alimentares e tradições populares, referências civilizatórias que marcam a condição humana (GOMES, 2005, p. 41).

<sup>67</sup>Por meio de um grupo social, a identidade evoca a diferença deste em relação à sociedade ou ao governo, ou a outro grupo ou instituição. Ela possui um processo de elaboração e diminuição das diferenças internas do próprio grupo e dos vários grupos que formam, naquele momento de reivindicação, um único sujeito político (GOMES, 2005, p. 41).

No Brasil, tal movimentação se fez mais visível a partir da metade da década de 1980, no início do processo de abertura política e da constituinte. Indígenas, negros, mulheres, homossexuais e todos que foram historicamente significados como “os outros”, na modernidade passam a pontuar suas estratégias de atuação para tensionar uma universalidade que não dava conta das diferenças culturais, sociais e individuais dos grupos não hegemônicos que tiveram as suas trajetórias históricas prejudicadas. As reivindicações desses grupos vão ser no sentido da desconstrução dos signos de suas identidades, elaboradas sobre o prisma do opressor/colonizador. Nessas ações, os movimentos sociais e as articulações políticas e acadêmicas tornam-se fundamentais para transformar a sociedade, modificar as mentalidades e combater as desigualdades.

Em virtude da proposta, a narrativa será delimitada nas políticas públicas de ações afirmativas relacionadas às populações negras, quilombolas e indígenas.

A ideia de raça, ser negro, ser indígena e ser quilombola passa por novos sentidos e ressignificações decoloniais, de modo a afirmar a identidade desses sujeitos e as suas culturas. Segundo Gomes (2005, p. 49):

As ações afirmativas se definem como políticas públicas (e privadas) voltadas à concretização do princípio constitucional da igualdade material e à neutralização dos efeitos da discriminação racial, de gênero, de idade, de origem nacional e de compleição física. Na sua compreensão a igualdade deixa de ser simplesmente um princípio jurídico a ser respeitado por todos, e passa a ser um objetivo constitucional a ser alcançado pelo Estado e pela sociedade (Grifo nosso).

As ações afirmativas, reivindicadas pelo movimento negro, são fundamentais para o combate e a superação do racismo e da discriminação<sup>68</sup>, embora as populações negras, por intermédio de suas organizações sociais e de seus representantes, jamais tenham utilizado os termos “ações afirmativas” para as suas reivindicações, antes da década de 1970. Porém, a exigência por melhores condições sociais, ao longo da História, foi um processo<sup>69</sup>. Nas décadas de 1960 e 1970, os movimentos pelos direitos civis nos Estados Unidos influenciam a América Latina. Martin Luther King, Malcom X, os Panteras Negras, a luta contra o *Apartheid* na África do Sul e pela libertação dos países na África Portuguesa mobilizam os negros brasileiros.

Em 1978, passados 90 anos da abolição, e em pleno contexto do regime militar, o “Movimento Negro Unificado”, o “Centro de Cultura e de Arte Negra”, os blocos afros e o “Grupo Palmares de Porto Alegre” iniciam uma “[...] (re)apropriação e o retorno às origens”. Para as organizações negras

<sup>68</sup> De acordo com o Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa da UERJ, “[...] ações afirmativas são políticas focais que alocam recursos em benefício de pessoas pertencentes a grupos discriminados e vitimados pela exclusão socioeconômica no passado ou no presente [...] aumentando a participação de minorias no processo político, no acesso à educação, saúde, emprego, bens materiais, redes de proteção social e/ou no reconhecimento cultural”. Nos países onde já foram implementadas – Inglaterra, Canadá, Índia, Alemanha, Austrália, Nova Zelândia, Malásia, entre outros – visam a oferecer aos grupos discriminados e excluídos um tratamento diferenciado devido à sua situação de vítimas do racismo (MUNANGA, 2003, p. 117). As ações afirmativas eram “[...] uma preocupação para se evitar as discriminações daqueles que foram historicamente discriminados, antes de uma definição específica de cotas ou preferências” (SILVA, 2003, p. 28).

<sup>69</sup> Das fugas, resistências e alianças escravas de quilombos e mocambos a irmandades pré e pós-abolição, associativismo, frentes negras, Teatro Experimental do Negro e congressos, os grupos organizados negros lutaram e negociaram a sua inserção cultural, política e social no Brasil (GOMES, 2008).

políticas e culturais, exaltar a África passou a ser fundamental, em contraste com a função controladora exercida em outros tempos (GOMES, 2018)<sup>70</sup>. Com a constituinte e a abertura política, representantes negros e negras passam a ocupar o parlamento: Carlos Alberto de Oliveira, Benedita da Silva e o expoente Abdias do Nascimento (1914–2011). Acentuam-se as negociações.

Sobre as comunidades quilombolas e seu território, na modernidade, o termo “quilombo” representava um lugar de negros fugidos, com destaque para o Quilombo dos Palmares (XVII), liderado por Ganga Zumba e Zumbi. Localizado na Serra da Barriga, atual estado de Alagoas, o quilombo se tornou o mais conhecido da historiografia brasileira (CARNEIRO, 1958). Segundo Kabengele Munanga, a terminologia “quilombo” já era anteriormente utilizada no continente africano, com origem no “quimbundo” (língua de cultura banto), que significava união, aldeia ou acampamento guerreiro na floresta (MUNANGA, 1995/1996). Na contemporaneidade, reforça-se o termo remanescente de quilombos, que complementa e dá continuidade às diferentes lógicas de se tecer relações, enfrentamentos e outros modos de vida assoprados pelos ancestrais (NUNES, 2008, p. 200).

Além dos ancestrais, existem outros fatores contemporâneos que representam os remanescentes, como a terra, que é crucial para a continuidade do grupo, do destino dado, do modo co-letivo de vida dessas populações; contudo, não é o elemento que exclusivamente o define (LEITE, 2000). A partir da contribuição da Antropologia Social ao conceito contemporâneo de quilombo, transforma-se a concepção de quilombo do período colonial e amplia-se a discussão, incorporando outros vieses, como a definição político-administrativa, o debate fundiário e a própria comunidade quilombola.

As pressões organizadas pelos movimentos sociais influenciaram diretamente nas legislações municipais, estaduais e federais brasileiras. Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, o artigo 68 reconheceu o direito das terras aos remanescentes de quilombos. Nesse mesmo ano é fundada a primeira instituição pública voltada para a promoção e preservação da arte e da cultura afro-brasileira: a Fundação Cultural Palmares (FCP), entidade vinculada ao Ministério da Cultura (GOMES, 2018)<sup>71</sup>. Há de se destacar a Marcha Zumbi dos Palmares, realizada em Brasília, em 1995, que é considerada um marco para as relações raciais no Brasil (SILVA et al., 2015)<sup>72</sup>.

A agenda colocada pela sociedade nacional e internacional funcionou, igualmente, como mecanismo de pressão para a produção das representações indígenas. Ricardo (1987) identificou esses avanços como resultados surgidos a partir de um conjunto de eventos, como a elaboração da Constituição Federal (1987/88).

<sup>70</sup> O sociólogo Sales Augusto dos Santos explica que a falta de conhecimento de acadêmicos, intelectuais e formadores de opinião sobre a participação da identidade negra como agente de sua transformação social, em concordância com os decretos das atuais “ações afirmativas”, é ocasionada pelo descaso de setores vinculados à produção do conhecimento (SANTOS, 2009).

<sup>71</sup> Em 5 de janeiro de 1989 foi decretada a Lei nº 7.716, que ficou conhecida como Lei Caó, em homenagem ao autor, o deputado negro Carlos Alberto de Oliveira (1941–2018). A legislação define como crime o ato de praticar, induzir ou incitar a discriminação ou o pre-conceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional.

<sup>72</sup> O documento produzido pela referida marcha compõe-se de três partes: a primeira, afirma que o mito da democracia racial estava destruído e apresenta a exigência de ações efetivas do Estado; a segunda apresenta um diagnóstico que aponta a existência de avanços e a persistência de práticas racistas, e a terceira trata de um programa de superação do racismo e da desigualdade racial, que dá destaque para a educação, mas que também se amplia para a temática dos quilombos.

Na década de 1980, os indígenas foram protagonistas de cenas marcantes no cenário político nacional, registradas por fotógrafos e com repercussão nos jornais e telejornais: o cacique Mário Juruna (Xavante) com seu gravador, registrando promessas de políticos em Brasília, o gesto marcante de Ailton (Krenak) ao pintar o rosto de preto durante discurso no plenário do Congresso Nacional Constituinte, ou ainda o de advertência de Tuíra (mulher Kayapó), em Altamira no Pará, ao tocar a face de um diretor da Eletronorte com a lâmina do seu terçado (RICARDO, 1987).

Nesse contexto, em várias regiões do Brasil cresceu a formalização de organizações indígenas com diretorias eleitas em assembleias e estatutos registrados em cartório<sup>73</sup>. Nesses processos, os grupos indígenas valeram-se de um conjunto de alianças não indígenas, que incluiu organizações não governamentais de apoio, como o Conselho Indigenista Missionário (CIMI), parlamentares de vários partidos políticos e associações profissionais, como a Associação Brasileira de Antropologia (ABA).

Essas ações tiveram por objetivo possibilitar o acesso à cidadania e viabilizar a relação indígena com o mundo institucional, público e privado, da sociedade nacional e internacional para tratar de demandas territoriais (demarcação e controle de recursos naturais), assistenciais (saúde, educação, transporte e comunicação) e comerciais (colocação de produtos no mercado).

Todas essas demandas articuladas redundaram em direitos singulares escritos na Constituição, como o artigo 215, que cita a garantia do Estado ao pleno exercício dos direitos culturais e a proteção das manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras (BRASIL, 1988). Especificamente sobre os povos indígenas, o artigo 231 reconhece aos índios organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, além dos direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens (BRASIL, 1988).

Na década de 1990, a reunião da Organização das Nações Unidas (ONU) sobre ecologia e desenvolvimento no Rio (1992), as comemorações — ou anticomemorações — dos 500 anos da chegada de Colombo à América (1992) e a revisão do Estatuto das Sociedades Indígenas no Congresso Nacional (1992/94) proporcionaram debates importantes (RICARDO, 1987). Em nível internacional, a “III Conferência Mundial contra Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas”, ocorrida em Durban, na África do Sul, em 2001, contou com a participação de representantes dos movimentos negros e indígenas. A conferência impactou na expansão da discussão e das ações dentro da temática racial brasileira.

Em junho de 2002 foi aprovado o texto da Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) da ONU, sobre os povos indígenas e tribais em países independentes. O Brasil é signatário do documento e tem como compromisso, desde então, “[...] a responsabilidade de desenvolver, com a participação dos povos interessados, uma ação coordenada e sistemática com vistas a proteger os direitos desses povos e a garantir o respeito pela sua integridade” (CONVENÇÃO 169,

---

<sup>73</sup> Na sua maioria, foram organizações de caráter étnico de base local (por aldeia ou comunidade); contudo, surgiram organizações regionais, como a União das Nações Indígenas (UNI) do Acre, o Conselho Indígena de Roraima (CIR), a Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro (FOIRN) e a Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (COIAB) (RICARDO, 1987).



OIT, 2002). Nesse contexto, surgem iniciativas de ingressos de indígenas no ensino superior, assim como a criação de cursos interculturais específicos<sup>74</sup>.

Com essas políticas em notoriedade, por meio da Lei nº 10.678, de 23 de maio de 2003, foi criada a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), além das demais leis e decretos vigentes que visam à superação das desigualdades raciais e sociais. Na educação, nesse mesmo ano, entrou em vigor a Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de “história e cultura afro-brasileira” nos currículos escolares. Nesses fluxos, em 20 de julho do ano de 2010, foi publicado o Estatuto da Igualdade Racial — Lei nº 12.288 — e criada a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNI-LAB) — Lei nº 12.289. Não por acaso, na Comissão de Implantação da UNILAB foram identificados representantes negros e negros de órgãos da sociedade civil e institucionalizados, como a professora Dra. Eliane Cavaleiro, da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN), e Elói Ferreira de Araújo, da SEPPIR, na época com status de ministério (UNILAB, 2013)<sup>75</sup>.

Assim como a escola, a universidade é uma instituição construída historicamente “[...] no contexto da modernidade, considerada como mediação privilegiada para desenvolver uma função social fundamental: transmitir cultura, oferecer às novas gerações o que de mais significativo culturalmente produziu a humanidade” (CANDAU; MOREIRA, 2003, p. 160). Por isso, “[...] os desafios do mundo atual denunciam a fragilidade e a insuficiência dos ideais ‘modernos’ e passam a exigir e suscitar novas interrogações e buscas” (CANDAU; MOREIRA, 2003, p.160), principalmente na educação e no ensino, em que novos atores — com suas trajetórias históricas, experiências e necessidades — influenciam na elaboração de novos saberes. Entretanto, a materialidade desses conhecimentos ocorre nas relações sociais, já que são essas que possibilitam a consciência dos sujeitos no mundo real (FRIGOTTO, 2008).

A Lei nº 10.639/03, citada anteriormente, e a Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, tratam da obrigatoriedade do ensino da história dos povos indígenas no currículo escolar do ensino básico. O Parecer CNE/CP nº 3, de 10 de março de 2004, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. A Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012, e o Parecer CNE/CEB nº 13, de 10 de maio de 2012, instituem as Diretrizes Curriculares das Educações Quilombolas e Indígenas. Todas essas orientações foram conquistas.

Todavia, os avanços relacionados às políticas públicas e as ações afirmativas no ensino superior foram respaldados pela denominada “Lei de Cotas”, a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012.

<sup>74</sup>As primeiras iniciativas relacionadas à educação superior de acesso específico a estudantes indígenas, nas instituições públicas, foram as reservas de vagas ou a criação de vagas suplementares. As experiências das universidades públicas estaduais do Paraná (2002), do Mato Grosso do Sul, do Amazonas (2003) e da Universidade de Brasília (2004) foram pioneiras (FREITAS; HARDER, 2013). No Ceará, somente no ano de 2017, com discussões iniciadas em 2005, surge na Universidade Federal do Ceará (UFC) a Licenciatura Intercultural Indígena, o LII PITAKAJÁ. No mesmo ano, surgiu o LII KUABA – Licenciatura Intercultural Indígena. Disponível em: <<http://www.prograd.ufc.br/wp-content/uploads/2017/04/edital-020-2017-processo-seletivo-kuaba-deferidos-e-indeferidos.pdf>>. Acesso em: maio 2020.

<sup>75</sup>Em 2013, ao comemorar os seus cinco anos de existência, a UNILAB teve como reitora a Profa. Dra. Nilma Nilo Gomes. Ela foi “[...] a primeira mulher negra a ser empossada no cargo de reitora de uma universidade federal brasileira. Tomou posse como reitora *pro tempore* no dia 1º de abril de 2013” (UNILAB, 2005, p. 98), evidenciando o vínculo da UNILAB com as questões negras.

O decreto federal possibilitou a reserva de vagas para candidatos autodeclarados pretos, pardos e indígenas nas instituições federais técnicas e no ensino superior. Essa situação tensiona as estruturas hegemônicas culturais e de poder. Todas essas normativas correspondem a importantes avanços para a transformação da cultura escolar e do ensino superior, além possibilitar a ampliação da participação dos sujeitos de modo a contribuir para a transformação das suas realidades nas universidades e em suas comunidades, como apregoam as ações afirmativas.

### **3 A UNILAB E A PROMOÇÃO DA IGUALDADE ÉTNICO-RACIAL**

A oportunidade de ingresso dos grupos negros, quilombolas e indígenas permitiu transformações profundas no ensino público brasileiro. Isso demonstrando o reconhecimento do Estado para uma relevante demanda, já que a universidade, em específico, é um importante espaço de produção e de difusão do conhecimento, além de ser um caminho para oportunidades e transformações de vidas. Em geral, as universidades igualmente sofrem com as tensões históricas elaboradas pela colonialidade. E, nesse sentido, a UNILAB demonstra potencialidades em seus parâmetros.

A UNILAB valoriza, como princípios, o reconhecimento das diferenças como meio de cooperar e integrar; “[...] o reconhecimento e respeito à diversidade étnico-racial, religiosa, cultural e de gênero; inclusão social com qualidade acadêmica; articulação interdisciplinar entre ensino-pesquisa-extensão” (PDI, UNILAB, 2016–2021, p. 11).

No PDI da universidade, ela informa que parte de sua competência acadêmica na educação e nas pesquisas deve ser “sobre as relações étnico-raciais no mundo”. E vai além, quando destaca a iniciativa como “um desafio intelectual que abranja a compreensão das diversas formas de hierarquização nas relações sociais com base em etnia, raça e outros fenótipos, gênero, orientação sexual, origens e nacionalidades, e ao mesmo tempo desenvolva espaços acadêmicos para o conhecimento, discussão e elaboração de propostas de superação” (PDI, UNILAB, 2016–2021, p. 47). Essas assertivas são importantes para se compreender o quanto a UNILAB foi constituída para ser uma universidade de referência na promoção da igualdade étnico-racial<sup>76</sup>.

No mesmo documento, a UNILAB enfatiza a necessidade de “[...] teorizar simultaneamente sobre o racismo e a igualdade racial, temas que devem ocupar nossa inquietação acadêmica e institucional para bem cumprirmos a missão da UNILAB” (PDI, UNILAB, 2016–2021, p. 47). E tem, como uma de suas metas, “[...] incentivar a criação de grupos de pesquisa sobre o tema das relações étnico-raciais, com focos nos aspectos históricos, antropológicos, sociológicos, políticos, linguísticos e literários” (PDI, 2016–2021, p. 55).

Em consonância com o PDI, torna-se interessante examinar os PPCs do Instituto de Humanidades do Ceará, dos quais citam-se: Antropologia, História, Humanidades, Pedagogia e Sociologia.

---

<sup>76</sup>Na questão indígena, a UNILAB tem como uma de suas metas ampliar a oferta de disciplinas optativas de línguas e culturas indígenas nos cursos de Humanidades e de Letras (PDI UNILAB, 2016–2021, p. 25).

Os programas dos cursos contêm interessantes diretrizes à promoção da igualdade étnico-racial. Também contemplam o ensino das relações étnico-raciais, a perspectiva decolonial da produção do saber, embasada nas Epistemologias do Sul e o combate ao racismo e à discriminação racial. Acentua-se que as observações tecidas e interpretadas correspondem aos objetivos da discussão, sendo oportunos outros debates a partir dos programas consultados.

No PPC do Curso de Bacharelado em Antropologia, a formação teórica dos discentes tem como um de seus eixos as realidades: “Uma formação teórica que trate da realidade brasileira, africana, timorense e da diáspora em geral, a partir das perspectivas afrocêntricas, pós-coloniais e plurais, que enfatizem os saberes locais e os ditos subalternos e periféricos” (PPC ANTROPOLOGIA, 2017, p. 07)<sup>77</sup>.

O PPC do curso de Licenciatura em História traz uma importante reflexão sobre o avanço das políticas educacionais, mas também ressalta os desafios concernentes à prática docente:

Assistimos lentamente ao avanço das leis educacionais quando se trata da inclusão de conteúdos étnico-raciais no currículo da escola básica. As conquistas legislativas, sem dúvida, são fatos importantes; mas a efetiva implementação das políticas públicas é outro passo a ser realizado” (PPC HISTÓRIA, 2018, p.09)<sup>78</sup>.

Portanto, em conformidade com o curso de Licenciatura em História, para atuar nas relações étnico-raciais:

“[...] é imperativo o recurso a novos conceitos, novas técnicas de investigação e construção de novas problemáticas, através dos quais se podem apreender valores, normas, identidades, papéis sexuais e respeito aos grupos subalternos.” (PPC História, 2018, p. 11). O curso objetiva, em sua formação, o “[...] comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática.” (PPC HISTÓRIA, 2018, p. 29).

O Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades tem como uma de suas diretrizes “Propiciar uma formação que assegure a reflexão crítica sobre a dinâmica das relações étnico-raciais no Brasil, apontando caminhos para a superação de preconceitos e discriminações fundadas em questões raciais” (PPC HUMANIDADES, 2018, p. 16), além de ter como princípio curricular a “[...] formação profissional para a cidadania, que contemple a necessária reflexão sobre as questões étnico-raciais [...]” (PPC HUMANIDADES, 2016, p. 23)<sup>79</sup>.

<sup>77</sup>As formações teóricas das realidades sociais contêm, entre outras, as seguintes disciplinas: Estudos de África Pré-Colonial; Estudos de África Colonial; Estudo de África Pós-Colonial; Antropologia das Populações Afro-Brasileiras; Antropologia das Populações Indígenas; Antropologia das Populações Tradicionais e Ecologia Política, e Antropologia, Movimentos Sociais e Direitos Humanos.

<sup>78</sup> Outra preocupação do curso, enquanto princípio norteador do currículo, é “[...] a ênfase nas relações históricas Brasil-África [...]” considerando-se que, no caso dos estudos sobre o Brasil, o eurocentrismo se expressa na pressuposição de que os principais protagonistas da História são os europeus e seus descendentes, ofuscando a contribuição social, cultural e política de outros grupos sociais formadores da população brasileira, em especial os africanos escravizados e seus descendentes” (PPC HISTÓRIA, 2018, p. 27). Além desse, a inter-culturalidade e a atenção à inserção do Brasil no “Sul global” e aos requisitos da construção de uma cooperação Sul-Sul horizontal estão entre os princípios norteadores do curso.

<sup>79</sup> A disciplina “Sociedades, Diferenças e Direitos Humanos nos Espaços Lusófonos” merece destaque no currículo da universidade. Disciplina do Núcleo Comum, ela é obrigatória em todos os cursos da UNILAB, desde o Primeiro Ciclo. Em sua ementa, a disciplina aborda: Temporalidades do processo colonial nos países de língua portuguesa; Movimento pan-africanista; Negritude; Relações étnico-raciais e racismo; Movimentos negro e indígena no Brasil; e as Políticas de Ação Afirmativa. Gênero e sexualidade; Movimentos feministas e LGBTTT. Tolerância religiosa. Desigualdades. Cultura afro-brasileira (PPC HUMANIDADES, 2016).

O curso de Licenciatura em Pedagogia é contumaz na promoção dos novos saberes, como se observa no objetivo geral do seu PPC, pautado em

[...] formar para o exercício da pedagogia, no sentido da produção e disseminação de conhecimento, na perspectiva de uma epistemologia da África e de suas diásporas, an-tirracista e anticolonial, promotora da efetiva valorização dos saberes científicos e an-cestrais, com ênfase nos países que compõem a Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (PPC PEDAGOGIA, 2016, p. 38).

Quanto ao curso de Licenciatura em Sociologia, o seu projeto objetiva “[...] formar profissionais [...] que valorizem e defendam nos sistemas educacionais, e particularmente nas escolas, o pluralismo de ideias [...]; o respeito e a valorização da diversidade étnico-racial [...]” (PPC SO-CIOLOGIA, 2016, p. 14)<sup>80</sup>. Desse modo, compreende-se o alinhamento dos cursos do Instituto de Humanidade com as ações afirmativas demandadas pelos movimentos sociais para a promoção da igualdade étnico-racial.

Em nível dos estudos de Pós-Graduação, os Cursos *lato sensu* (especialização e aperfeiçoamento) Uniafro (Políticas de Igualdade Racial no Ambiente Escolar) qualificaram a formação do-cente. A modalidade foi à distância; contudo, os cursos possibilitaram a introdução da “Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER)” aos docentes e graduados da região do Maciço do Baturité e do Ceará<sup>81</sup>.

Uma atitude importante para o apoio institucional a essas iniciativas foi a criação do Serviço de Promoção da Igualdade Racial (SEPIR/UNILAB) no ano de 2016<sup>82</sup>. A realização dos “Novembros Afro-Brasileiros”, organizados pelo setor desde 2016, em conjunto com a Pró-reitoria de Extensão (Proext), está em sua quarta edição consecutiva, e tem como intento articular a comunidade local e externa em atividades como apresentações artísticas, palestras e lançamentos de livros.

Outra ação que merece ênfase na universidade foi o advento dos editais específicos de in-gressos para indígenas e quilombolas. Na pós-graduação, destaca-se o Mestrado Interdisciplinar em Humanidades que, anualmente, tem ofertado três vagas para cada grupo. As vagas destinadas ao ingresso desses grupos na graduação, em editais específicos, foram por meio das vagas ociosas não incidindo na abertura de novas vagas.

A partir dessa modalidade de ingresso, na graduação iniciada no segundo semestre de 2017, foi possível presenciar o acesso de discentes indígenas dos grupos Kanindé, Karão-Jaguaribaras,

<sup>80</sup>As disciplinas de Sociologia da Educação II, Sociologia das Relações Étnico-Raciais, Psicologia da Educação, do desenvolvimento e da aprendizagem e Política, Educação e Interculturalidade problematizam o racismo, o preconceito, a discriminação racial e o antirracismo. <sup>81</sup>Os cursos são gerenciados pelo Programa de Formação Inicial e Continuada de Profissionais do Magistério de Educação Básica (COMFOR), do MEC, ofertado pela UNILAB. No repositório do curso, foram publicados 27 trabalhos de conclusão, que podem ser consultados em <<http://www.repositorio.unilab.edu.br:8080/xmlui/handle/123456789/368/recent-submissions?offset=0>>. Acesso em: Mai. 2020. <sup>82</sup>O Serviço de Promoção da Igualdade Racial Kabengele Munanga, da UNILAB, têm como objetivos: atuar junto à Pró-reitora de Políticas Afirmativas e Estudantis (Propae/UNILAB), desenvolver ações destinadas à promoção e valorização da igualdade étnico-racial (res-peito à diferença) e proteção dos direitos de indivíduos e grupos afetados por atitudes de discriminação e preconceito e demais formas de intolerância por motivação étnica ou racial. Disponível em: <<http://www.unilab.edu.br/sepilr/>>. Acesso em: Mai. 2020. Inicialmente, sua criação foi instituída como um Núcleo (2016), posteriormente, como Setor entre 2017 e 2018. Em setembro de 2019, após reestruturação dos Núcleos da Pró-Reitoria de Ações Afirmativas e Estudantis (PROPAAE/UNILAB) o espaço foi designado como Serviço.

Pitaguary, Tapeba e Tremembé aos cursos da UNILAB no Ceará<sup>83</sup>, assim como o ingresso de discentes oriundos das comunidades quilombolas cearenses (GOMES, 2018).<sup>84</sup>

Em termos quantitativos, é provável que os editais, além de possibilitarem o ingresso dos povos indígenas e dos quilombolas ao ensino superior, provavelmente reduziram, significativa-mente, a ociosidade das vagas na UNILAB. Entretanto, os editais específicos não eram obrigatórios para todos os cursos da UNILAB, sendo aderidos por motivação expressa dos colegiados docentes de cada faculdade e de cada instituto. O Instituto de Humanidades e os cursos destacados são os que mais ofertaram vagas nos cinco editais específicos lançados em sequência. O que não permi-tia a inclusão dos grupos em todos os cursos, e sim naqueles em que as vagas seriam ofertadas. No período em que o edital esteve em vigência, o curso de Humanidades ofertou 80 vagas; o de An-tropologia, 70; o de Pedagogia, 47; e o de História e Sociologia, 40 vagas cada<sup>85</sup>. Atualmente, estão matriculados, por meio dos editais específicos, 133 discentes quilombolas e indígenas ao todo, como indicam os dados coletados da Coordenação de Ensino de Graduação e Seleção (COEGS).

Em virtude desses ingressos e visando a qualificar os auxílios às permanências desses gru-pos a Pró-reitoria de Políticas Afirmativas e Estudantis (PROPAE), por meio do Sepir/UNILAB, criou a Comissão de Acompanhamento de Discentes Indígenas e Quilombolas<sup>86</sup>.

No plano geral, o Serviço de Promoção da Igualdade Étnico-Racial organizou, em conjunto com a Reitoria, a Pró-reitoria de Graduação (PROGRAD) e a Pró-reitoria de Pesquisa (PROPPG), o *Seminário de Ações Afirmativas de Promoção da Igualdade Étnico-Racial*, em dezembro de 2018, com Grupos de Trabalhos formados por representantes africanos, indígenas, negros e quilom-bolas. O objetivo geral do seminário foi discutir, formular, propor e encaminhar ações articuladas

<sup>83</sup>Além desses, no Ceará existem os seguintes povos indígenas: Anacé, Gavião, Jenipapo-Kanindé, Kalabaça, Kariri, Potiguara, Tabajara, Tapuia-Kariri, Tubiba-Tapua e Tupinambá. Disponível em: <<https://www.ceara.gov.br/2019/04/16/todo-dia-e-dia-de-indio-quais-sao-os-povos-indigenas-do-ceara/>>. Agradeço ao discente Paulo Sérgio Pereira de Sousa, do Coletivo de Estudantes Indígenas da UNILAB, pelas informações. Acesso em: 02 Mai. 2020. Na UNILAB, Campus dos Malês, em São Francisco do Conde/BA, os editais específicos mantiveram um importante incremento nos ingressos de discentes indígenas e quilombolas na universidade. Conforme a prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Eliane Costa Santos, as seguintes comunidades quilombolas estão representadas pelos discentes da Bahia: Dom João, Monte, Cambutá, São Brás, Ilha da Maré, Cova da Onça, Guaf, Buri, Salamina, Iguape e Porto Petra. Os povos indígenas representados são os Caimbé.

<sup>84</sup>No primeiro edital específico da UNILAB entraram representantes das seguintes comunidades: Comunidade Quilombola do Alto Alegre, Comunidade do Sítio do Veiga, Comunidade do Córrego dos Luz, Comunidade Quilombola do Pacajus, Comunidade de Porteiros e Comunidade Quilombola da Serra do Evaristo. Atualmente existem além desses, representantes os Quilombolas da Base, dos Caetanos em Capuan, da Serra da Rajada, da Lagoa dos Crioulos, do Batoque e do Cumbe. Agradeço a Ana Maria Eugênio da Silva, mestranda do MIH-UNILAB, membra do CEKUCE e do DCE da UNILAB.

<sup>85</sup>No Instituto de Humanidades (IH), o primeiro curso a ofertar vagas para indígenas e quilombolas foi Pedagogia: (6) quilombolas e (5) indígenas (Edital 33/2017), com entrada no primeiro semestre de 2018, totalizando 11 vagas ofertadas. No segundo edital (14/2018), os seguintes cursos ofertaram vagas: Humanidades, História, Sociologia, Agronomia e Ciências Biológicas, totalizando 73 ao todo. Pedago-gia, o pioneiro, não aderiu. O Curso de Agronomia, vinculado ao Instituto de Desenvolvimento Rural (IDR), e o de Ciências Biológicas, vinculado ao Instituto de Ciências Exatas e da Natureza (ICEN), passaram a ofertar vagas. No terceiro edital (30/2018) foram ofertadas 108 vagas, divididas entre os dois grupos. Os seguintes cursos ofertaram vagas: Administração Pública, Agronomia, Antropologia, Enfermagem, História, Humanidades, Letras, Pedagogia e Sociologia. Os cursos de Administração, do Instituto de Ciências Sociais Aplicadas (ICSA), Enfermagem, do Instituto de Ciências da Saúde, e Letras, do Instituto de Linguagens e Literaturas (ILL), passaram a ofertar 3 vagas para cada grupo, bem menos do que o ofertado pelos demais cursos. No quarto edital (2019.1) foram ofertadas 120 vagas, divididas entre quilombolas e indígenas. O curso de Química, do ICEN, passou a ofertar vagas. Contudo, o de Enfermagem não aderiu à chamada. No quinto e último edital (25/2019), foram ofertadas 114 vagas, também divididas entre os dois grupos. Além dos cursos que novamente aderiram, o curso de Enfermagem, dessa vez, retomou a oferta. As novidades ficaram com a oferta dos cursos de Matemática (ICEN), com 3 vagas para cada grupo, e Letras Língua Inglesa, com a oferta de apenas 2 vagas: uma para quilombolas e uma para indígenas. Ao todo, foram ofertadas 426 vagas nos editais específicos da UNILAB em Redenção/CE.

<sup>86</sup>Entre os objetivos da Comissão estão: acolher os estudantes indígenas e quilombolas por meio de atividades semestrais com a presença de equipe multiprofissional e interdisciplinar; realizar reuniões periódicas, a fim de acompanhar a ação afirmativa destinada a esses grupos e trocar experiências com os estudantes indígenas e quilombolas durante o processo de sua formação acadêmica (PORTARIA Nº 61/2019).

entre ensino, pesquisa e extensão, com a participação de todos os segmentos da comunidade universitária e de grupos e indivíduos da sociedade local, de modo a contribuir para a institucionalização das ações afirmativas no que se refere às demandas das relações étnico-raciais na UNI-LAB, nos Campi do Ceará e da Bahia, para além da discussão do acesso a vagas e em cumprimento ao tripé constitutivo das ações afirmativas: ingresso, permanência e sucesso. Como resultado, foi elaborado um relatório produzido, coletivamente, com a participação dos grupos negros, indígenas e quilombolas presentes na instituição, além de docentes da universidade atuantes no Sepir. Após, o documento foi entregue às instâncias superiores da UNILAB, que passaram a avaliar a execução das propostas.

Dentre as propostas debatidas no seminário estiveram as criações de regulamentos de controle referentes às políticas de cotas nos concursos públicos para negros, no âmbito da UNILAB (Lei Federal nº 12.990, de 9 de junho de 2014), e na graduação (Lei nº 12.711/12) e à manutenção dos editais específicos, de maneira a regulamentar as vagas em vez de ofertá-las quando ociosas. Os procedimentos de heteroidentificação foram criados — sob a gerência do Sepir/UNILAB, e em parceria com a Superintendência de Gestão de Pessoas e a PROGRAD — para evitar fraudes e controlar o acesso das vagas ao público destinado: pretos, pardos e indígenas<sup>87</sup>.

Destaca-se que os editais específicos de quilombolas e indígenas foram cancelados por decisão administrativa da Reitoria no início de 2020. Contudo, o acesso de indígenas e quilombolas foi institucionalizado, também por decisão superior, por meio da Resolução do Conselho de Ensino e Pesquisa (CONSEPE) nº 13, de 10 de fevereiro de 2020. A novidade da nova regra, apesar da diminuição da oferta, foi a garantia de vagas para Indígenas Aldeados (IA) e para Moradores de Comunidades Remanescentes de Quilombos (CRQ), via Sistema de Seleção Utilizando os Resultados do Enem (SISURE). Por outro lado, um avanço desse novo regulamento, em termos qualitativos, foi a obrigatoriedade da oferta de vagas por todos os cursos de graduação presencial da UNILAB, sem a decisão individual definida pelos colegiados. Cabe avaliar posteriormente se a especificidade do Exame Nacional do Ensino Médio, como fundamento para ingresso, é pertinente às especificidades desses grupos.

## CONCLUSÃO

No passado, muitos grupos foram inferiorizados, situação amplamente criticada pelos estudos pós-coloniais e decoloniais. Todavia, essa tensão aumentou nas décadas de 1970 e 1980 (muito antes da criação da UNILAB). Foi protagonizada, sobretudo, por representantes das comu-

---

<sup>87</sup>Para evitar irregularidades relacionadas à autodeclaração, nos concursos públicos da UNILAB, foi instituído o procedimento de heteroidentificação e a Comissão de Validação de Autodeclaração de aspectos fenotípicos de pretos e pardos (negros), conjugadas ao critério da autodeclaração dos candidatos nos termos da Lei nº 12.990/2014 (Portaria nº 497/2019). A fim de assegurar a legalidade da implementação da Lei de Cotas (Lei nº 12.711/2012), no âmbito dos Cursos de Graduação da UNILAB, a Comissão de Verificação e Validação de Autodeclaração (CVVA) tem como finalidade a aferição da veracidade da autodeclaração prestada por alunos negros (pretos e pardos) e indígenas, e atua, exclusivamente, mediante denúncias anônimas ou nomeadas, internas ou externas à instituição (RESOLUÇÃO CONSEPE nº 46/2019).

nidades negras, indígenas e quilombolas, que atuaram politicamente por seu reconhecimento, ao mesmo tempo em que modificaram a sociedade e a realidade.

A criação de linguagem e currículos e as interações entre as disciplinas e os cursos passaram a ser desafios constantes para o atendimento dessas e das novas demandas. Entretanto, como expressam os princípios da UNILAB, “a articulação interdisciplinar por meio do tripé ensino, pesquisa e extensão [...]” será fundamental quando se pensar no aprimoramento e na institucionalização das ações afirmativas étnico-raciais na universidade, que completa uma década de existência.

O PDI da UNILAB, os PPCs examinados e a realização do trabalho interdisciplinar, evidenciados nos programas e nas disciplinas dos cursos das humanidades, apontam contra a monocultura do saber. Quando os grupos excluídos adentram os espaços, suas experiências, subjetividades, memórias e cosmovisões; suas formas de transmitir culturas e ensinamentos, suas histórias e tecnologias desafiam a transposição dos muros materiais e mentais de nossos saberes, aprendizados disciplinados e existências.

Para serem compreendidas, as políticas públicas de promoção da igualdade étnico-racial e seus programas exigem a ampliação dos horizontes e o reconhecimento dos outros saberes e das outras culturas. O ideal do “ser universal”, proposto pelos Direitos Humanos, no final da década de 1940, não foi suficiente para acabar com as desigualdades. Os currículos atualizados, os editais específicos, as comissões de heteroidentificação e as políticas das diferenças — presentes no cotidiano acadêmico e social contemporâneo — resultam de um novo tempo. Talvez, algo preocupante para quem detém privilégios ou confia em fatalismos e meritocracias, mas esperançosos para os grupos que tiveram suas trajetórias históricas prejudicadas.

As dinâmicas propiciam um intercâmbio que, fatalmente, levará à desestabilização de saberes hegemônicos, assim como transformará ainda mais a realidade da UNILAB. Mas isso não significa que as matrizes científicas deixarão de existir, pelo contrário. Os conhecimentos serão aprimorados a partir de delimitações mais complexas com a validade dos múltiplos saberes.

O reconhecimento de que o “eu” e o “outro” são construções binárias de um tempo e espaço que, na atualidade, não se sustentam (apenas com o uso da força) e de que as disciplinas isoladas não dão conta das inúmeras realidades que vivenciamos, torna a prática docente desafiadora.

Pesquisadores e docentes necessariamente terão que “aprender a desaprender” para decifrar a interdisciplinaridade, identificar as “zonas de fronteiras”, já que a contemporaneidade e a promoção da igualdade étnico-racial requerem, além das legislações dinâmicas: participação dos grupos, crítica e movimento ante as ordens, hierarquias ou harmonias forçadas, e consensos paternalistas que, de resultado concreto, sempre excluíram sujeitos e saberes.

As atividades em andamento na instituição — que contam com a presença de novos atores sociais (docentes e discentes vinculados a grupos de pesquisas ou de projetos de extensão que incorporam as epistemologias decoloniais apresentadas) — incluem os sujeitos e permitem novas práticas. Não obstante, as situações geradas pelo racismo, pela discriminação racial ou, ainda, pelo racismo institucional não são problemas superados em nossa sociedade.

Por outro lado, os temas destinados a relações étnico-raciais, matrizes africanas, feminismos negros, estudos de África e da diáspora, identidades negras, povos indígenas, ancestralidades e

territorialidades, corporeidade, quilombos, estudos africanos, cooperação Sul-Sul, antirracismo, branquitude, entre outros, coadunam com a afirmação de uma universidade que tem, como prioridade, ser antirracista em suas linhas. E é possível observar essas movimentações na UNILAB. Sem dúvidas, o respeito às diferenças, à interculturalidade e à interdisciplinaridade potencializam a construção de uma universidade que seja verdadeiramente democrática e plural. Todavia, outros institutos, além do Instituto de Humanidades, precisam ingressar nessas experiências.

Sobre o ensino, a pesquisa e a extensão e suas articulações, o reforço na retomada das atividades do Núcleo de Estudos Africanos e Afro-Brasileiros, assim como o investimento estrutural e institucional no Serviço de Promoção da Igualdade Étnico-Racial da instituição, são fundamentais para a consecução do PDI da UNILAB. Da mesma forma, a formação de professores precisa ser incentivada, a exemplo da ofertada, em 2019, pela PROGRAD e pela Coordenação de Projetos e Acompanhamento Curricular (CPAC), por ocasião da 6ª edição do Curso de Formação Básica no Magistério Superior, no Ceará e na Bahia. Na ocasião, entre os seus temas, esteve em evidência a “Educação antirracista e o projeto da UNILAB”.

Essas realizações, bem como os desafios inerentes aos processos em andamento, apontam perspectivas interessantes para a institucionalização das políticas de ações afirmativas de combate ao racismo e de promoção da igualdade étnico-racial na UNILAB.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.

ASSEMBLEIA GERAL DA ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948.

BARROS, Deolindo Nunes 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**, João Pessoa, v. 6, n. 2, p. 2236- 4811, 2015.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 7.716 de 5 de janeiro de 1989**. A legislação define como crime o ato de praticar, induzir ou incitar a discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10.678 de 23 de Maio de 2003**. Cria a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial.



\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008.** Inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 12.288/10.** Institui o Estatuto da Igualdade Racial, destinado a garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 12.289, de 20 de julho de 2010.** Dispõe sobre a criação da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Lei de Cotas, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 12.990, de 9 de junho de 2014.** Reserva aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da União.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação/Secad. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica.** 2004.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CEB nº 8/2002, de 20 de novembro de 2002.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CEB nº 13/2012, de 15 de junho de 2012.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica.

CANDAU, Vera Maria; MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.23 May/Aug. 2003, pp.156-168.

CARNEIRO, Edison. **O Quilombo dos Palmares.** São Paulo: Brasiliense, 1958.

CONVENÇÃO n. 169 sobre Povos Indígenas e Tribais em Países Independentes aprovada pela Organização Internacional do Trabalho (OIT) em 27 de junho de 1989. O governo brasileiro depositou o instrumento que a ratificou em 25 de julho de 2002.

DAMATTA, Roberto. “Digressão a Fabula das três raças, ou problema do racismo à brasileira”. In: \_\_\_\_\_. **Relativizando.** Uma introdução à Antropologia social. Rio de Janeiro: Rocco, 2000. p. 58-85.

DUMMETT, Michael. O que é racismo? A natureza do racismo. In: PATAKI, Tomas; LEVINE, Michael P.

(Org.). **Racismo em mente**. São Paulo: Madras, 2005.p. 39-47.

FREITAS, Ana Elisa de Castro; HARDER, Eduardo. **Da política de Estado ao Estado da política** – Panorama de uma década de ensino superior indígena no Paraná. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2013.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. **Revista do Centro de Educação e Letras-UNIOESTE/Foz**, v. 10. n.1, p. 41-62, 2008.

GOMES, Arilson dos Santos. Quilombolas e educação: vivências de ações afirmativas em três regiões brasileiras. **Revista Métis Educação e Cultura**, v. 17, n. 33, UCS, 2018.

\_\_\_\_\_. **A formação de oásis**: dos movimentos fretenegrinos ao Primeiro Congresso Nacional do Negro em Porto Alegre - RS (1931-1958). Dissertação. (Mestrado em História). - Programa de Pós-graduação em História da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

\_\_\_\_\_. Organizações sociais e afirmação negra brasileira (1888–1978). **Revista Identidade**, São Leopoldo, v. 22 n. 2, p. 172-189, jul./dez. 2017.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: **Coleção educação para todos**. Brasília, DF: SECAD/MEC, 2005.

\_\_\_\_\_. Intelectuais negros e produção de conhecimento: algumas reflexões sobre a realidade brasileira. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, p. 419-442, 2009.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pos-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1993.

LEITE, Ilka Boaventura. Os quilombos no Brasil: questões conceituais e normativas. **Revista Etno-gráfica**, Lisboa, v. 4, n. 2, p. 333-354, 2000.

LUGONES, Maria. Rumo a um feminismo descolonial. **Estudos Feministas**; Florianópolis, v. 22, n. 3, 2014.

MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em Política. Trad. Ângela Lopes Norte. **Cadernos de Letras da UFF** – Dossiê: Literatura, língua e identidade, n. 34, p. 287-324, 2008.

MUNANGA, Kabengele. Origem e histórico do quilombo na África. **Revista da USP**, São Paulo, n. 28, p. 56-64, 1995/1996.

\_\_\_\_\_. Políticas de Ação Afirmativa em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa das cotas. In: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves; SILVEIRO, Valter Roberto (Org.). **Ações Afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica**. Brasília: Inep, 2003.

\_\_\_\_\_. **Negritude: usos e sentidos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

NUNES, Georgina Helena Lima. Espaços possíveis por onde cartografar quilombos. In: SILVA, Gilberto Ferreira da; SANTOS, José Antônio dos; CARNEIRO, Luiz Carlos da Cunha. **RS Negro: Cartografias sobre a produção do conhecimento**. Porto Alegre: Edipucrs, 2008. p. 197-219.

PELLIZZARO, Vinicius Uberti. **Racismo institucional: o ato silencioso que distingue as raças**, 2017. Disponível em: <<https://jus.com.br/artigos/60893/racismo-institucional-o-ato-silencioso-que-distingue-as-racas>>. Acesso em: 05 maio 2020.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina In: LANDER, Edgardo. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais perspectivas latino-americanas**. Colección Sur Sur, Buenos Aires, Argentina: CLACSO, 2005.

RICARDO, Carlos Alberto. Os “índios” e a sociodiversidade nativa contemporânea no Brasil. In: SILVA, Aracy López (Org). **A temática indígena na sala de aula – subsídios para professores de 1º e 2º graus**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2009.

SANTOS, Sales Augusto dos. “O negro no Poder” no Legislativo: Abdias do Nascimento e a discussão racial no Parlamento brasileiro. MENDES, Amauri; SILVA, Joselina (Orgs.). **O Movimento Negro Brasileiro – escritos e sentidos de democracia e justiça social no Brasil**. Belo Horizonte: Nandyala, p. 127-163, 2009.

SILVA, André Reis; ANDRIOTTI, A cooperação Sul-Sul na política externa do Governo Lula (2003-2010). **Revista Conjuntura Austral**. UFRGS, Porto Alegre, n. 14, p. 69-93, 2012.

SILVA, Paulo Vinicius Baptista da; TRIGO, Rosa Amália Espejo; MARÇAL, José Antonio. Movimentos negros e Direitos Humanos. In: NUNES, Georgina Helena; GOMES, Arilson dos Santos; BAPTISTA, Jean Tiago (Org.). **I Copenesul – Congresso Regional de Pesquisadores Negros da Região Sul**. Pelotas: Ed. da UFPel, p. 243- 265, 2015.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves; SILVEIRO, Valter Roberto. **Ações Afirmativas – entre a injustiça**

simbólica e a injustiça econômica. Brasília, INEP, 2003.

TORRES, Nelson Maldonado. **Mapping Decolonial Turn**, Berkeley, 2005.

UNILAB: **Caminhos e Desafios Acadêmicos da Cooperação Sul-Sul** / Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira; organizado por Camila Gomes Diógenes e José Reginaldo Aguiar. Redenção: UNILAB, 2013.

### **Documentos oficiais da UNILAB**

EDITAL nº 33/2017, de 22 de dezembro de 2017, processo seletivo específico para quilombolas e indígenas da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). Redenção, CE.

EDITAL nº 14/2018, de 11 de maio de 2018, processo seletivo específico para quilombolas e indígenas da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). Redenção, CE.

EDITAL Nº 30/2018, de 18 de outubro de 2018, processo seletivo específico para quilombolas e indígenas da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). Redenção, CE.

EDITAL 2019.1, processo seletivo específico para quilombolas e indígenas da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). Redenção, CE.

EDITAL Nº 25/2019, de 02 de julho de 2019, processo seletivo específico para quilombolas e indígenas da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). Redenção, CE.

PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL - PDI da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) 2016 – 2021.

PROJETO PEDAGÓGICO CURRICULAR do Curso de Bacharelado em Antropologia, Redenção, Ceará, 2017.

PROJETO PEDAGÓGICO CURRICULAR do Curso de Bacharelado em Humanidades, Redenção, Ceará, 2016.

PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO de Licenciatura em História, Acaraú, Ceará, 2018.

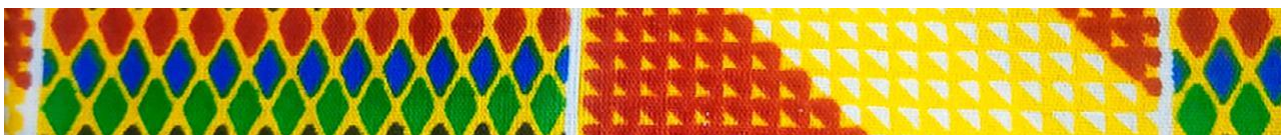
PROJETO PEDAGÓGICO CURRICULAR de Licenciatura em Pedagogia, Redenção, Ceará, 2016.

PROJETO PEDAGÓGICO CURRICULAR do Curso de Licenciatura em Sociologia Ceará, Redenção, Ceará, 2016.

PORTARIA 497/2019. Institui o Procedimento de Heteroidentificação e a Comissão de Validação de Autodeclaração dos concursos públicos para preenchimento de cargos e empregos públicos da Universidade da Integração da Lusofonia Afro-Brasileira.

RESOLUÇÃO CONSEPE nº 46/2019, de 27 de dezembro de 2019. Aprova o regulamento que institui a Comissão de Verificação e Validação de Autodeclaração (CVVA).

RESOLUÇÃO CONSEPE nº 13, de 10 de fevereiro de 2020, tratam das cotas suplementares para Indígenas Aldeados (IA) e para Moradores de Comunidades Remanescentes de Quilombos (CRQ).



## CABAZ GARANDI – RITMO E DANÇAS TRADICIONAIS DA GUINÉ-BISSAU: EXTENSÃO NO CAMPUS DOS MALÊS DA UNILAB EM SÃO FRANCISCO DO CONDE/BA

Binto Traule<sup>89</sup>

Carlos Maroto Guerola<sup>90</sup>

Ró Gilberto Gomes Cá<sup>91</sup>

### Resumo

Com o objetivo de desenvolver e sistematizar um processo formal de ensino-aprendizagem e pesquisa sobre ritmos e danças tradicionais da Guiné-Bissau em prol de aprimorar e qualificar as atividades do grupo de dança Cabaz Garandi e de iniciar outras/os interessadas/os na prática, o projeto de extensão “Cabaz Garandi: Ritmos e Danças Tradicionais da Guiné-Bissau” foi desenvolvido, na sua primeira edição, em 2019. O presente texto fundamenta tal empreitada extensionista do ponto de vista teórico-metodológico, ao mesmo tempo que descreve e relata as atividades realizadas e divulga os resultados da pesquisa documental sobre as danças tina, gumbê, djanba-don e kussundê, assim como sobre o papel da cabaça (cabaz) na sociedade e cultura guineense. O relato descritivo e reflexivo das atividades e resultados do projeto servem à tecelagem final de considerações sobre: a) extensão universitária e educação superior no Brasil contemporâneo; b) epistemologia e produção de conhecimento de comunidades tradicionais; e c) produção de conhecimento sobre culturas e grupos étnicos da Guiné-Bissau por guineenses na diáspora.

**Palavras-chave:** Danças tradicionais; Extensão universitária; Guiné-Bissau.

### Resumen

Con el objetivo de desarrollar y sistematizar un proceso formal de enseñanza-aprendizaje e investigación sobre ritmos y danzas tradicionales de Guinea-Bissau en pro de aprimorar y cualificar las actividades del grupo de danza Cabaz Garandi y de iniciar a otras/os interesadas/os en la práctica, el proyecto de extensión “Cabaz Garandi: Ritmos y Danzas Tradicionales de Guinea Bissau” se desarrolló, en su primera edición, a lo largo de 2019. El presente texto fundamenta tal iniciativa de extensión universitaria del punto de vista teórico-metodológico al mismo tiempo que describe y relata las actividades realizadas y divulga los resultados de la investigación documental sobre las danzas tina, gumbê, djanbadon y kussundê, así como sobre el papel de la calabaza (kabaz) en la sociedad y la cultura guineana. El relato descriptivo y reflexivo de las actividades y resultados

<sup>89</sup>A nossa experiência no projeto de extensão sobre o qual versa este artigo foi parcialmente apresentada, ao longo de 2019, no IV Festival das Culturas da UNILAB, no mês de maio, e na VI Semana Universitária da UNILAB e III Seminário Griô: Culturas Populares, Identidades e Resistência da UFBA, no mês de outubro.

<sup>90</sup>Bacharel em Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades e graduanda em Ciências Sociais no Instituto de Humanidades e Letras do Campus dos Malês, voluntária PIBEAC 2019 do projeto de extensão *Cabaz Garandi - Ritmos e danças tradicionais da Guiné-Bissau*. binto-traule500@gmail.com

<sup>91</sup>Professor Adjunto do Instituto de Humanidades e Letras do Campus dos Malês da UNILAB, coordenador do projeto de extensão PIBEAC 2019 *Cabaz Garandi - Ritmos e danças tradicionais da Guiné-Bissau*. guerola@UNILAB.edu.br

<sup>92</sup>Bacharel em Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades e graduando em Pedagogia no Instituto de Humanidades e Letras do Campus dos Malês, bolsista PIBEAC 2019 e 2020 do projeto de extensão *Cabaz Garandi - Ritmos e danças tradicionais da Guiné-Bissau*. safo-xxx2016@gmail.com

del proyecto sirven para el tejido final de consideraciones sobre: a) extensión universitaria y educación superior en el Brasil contemporáneo; b) epistemología y producción de conocimiento de comunidades tradicionales; y c) producción de conocimiento sobre culturas y grupos étnicos de Guinea-Bissau por guineanas/os en la diáspora.

**Palabras clave:** Danzas tradicionales; Extensión universitária; Guinea-Bissau.

## INTRODUÇÃO

As e os estudantes já vinham se articulando entre si de maneira informal havia aproximadamente um ano, para a realização de ensaios e apresentações — já haviam se apresentado em locais como o Mercado Cultural de São Francisco do Conde e o Campus dos Malês da UNILAB — ambos ilustrados nas Figuras 1 e 2 abaixo. Concluíram na necessidade de institucionalizar e formalizar suas práticas de dança tradicional guineense em formato de projeto de extensão na sua universidade, em prol de facilitar a pesquisa e a divulgação que desejavam realizar em torno de diferentes ritmos e danças de comunidades étnico-tradicionais do seu país de origem e país parceiro da UNILAB, Guiné-Bissau.

**Figuras 1 e 2:** Campus dos Malês e Mercado Cultural, em São Francisco do Conde / BA



**Fonte:** Fotografias de Carlos Maroto Guerola, 2017.

Os grupos de extensão existentes no Campus dos Malês que se dedicavam à dança na altura abordavam de maneira apenas tangencial o objeto de estudo em que elas e eles desejavam se debruçar: danças bissau-guineenses de comunidades étnico-tradicionais. Outros projetos já existentes (como, por exemplo, “Saber do corpo na contemporaneidade – dança contemporânea e cartografia”; “Embaixad’África – batuque: filosofia, estética, corpo e danças africanas 2018”; e “Danças africanas e afro-brasileiras”) se dedicavam fundamentalmente, afirmavam as e os estudantes, ao estudo e divulgação de danças modernas e contemporâneas.

As e os estudantes tinham como propósito fortalecer o seu processo de articulação e prática de danças tradicionais guineenses, tanto dotando-o de maior periodicidade e sistematicidade como aprofundando-o por meio de pesquisa, de sua própria prática docente enquanto ministrantes de oficinas e mediante elaboração de materiais de divulgação multimodais. Foi esse propósito que levou essas e esses até um professor do curso de Letras, branco, espanhol, inclusive, músico e pesquisador de culturas tradicionais, que recém tinha assumido sua vaga na universidade e com

quem vários membros do grupo estavam tendo aula naquele semestre. Convidaram-no para co-ordenar o projeto e lhes ajudar a cadastrá-lo no edital do PIBEAC 2019<sup>92</sup> e conseguir uma bolsa para (ao menos) um/a estudante extensionista.

Apenas a proposta, a articulação para elaboração do projeto, após algumas reuniões entre os membros do grupo e o professor, o encaminhamento do projeto para a seleção do edital e, finalmente, a concessão da bolsa — o projeto foi um dos mais bem avaliados na seleção no eixo *Arte e Cultura* — já foram em si mesmos resultados de sucesso. Esses resultados, prévios ao início do projeto em si, foram um reflexo e uma consequência da voracidade intelectual e cultural das e dos estudantes, do seu comprometimento com o processo institucional de ensino-aprendizagem em que estão embrenhadas/os e com a produção de conhecimento pertinente em relação aos seus contextos de origem e atuação, assim como do acolhimento que a UNILAB faz dessa voracidade e desse comprometimento.

Tudo isto é muito significativo numa cidade como São Francisco do Conde, outrora rica em decorrência da produção de açúcar e, posteriormente, de cacau, e até hoje rica em decorrência das receitas derivadas da atividade da Petrobrás no território, mas cuja população negra, mais de 90% do município, jamais usufruiu essa riqueza, o que também tem tido consequências no plano cultural. São Francisco do Conde não apenas não contava com nenhum grupo ou iniciativa com as características do grupo Cabaz Garandi nem do seu projeto de extensão, como não conta ainda hoje com nenhum tipo de programação nem equipamento cultural e/ou de lazer (como, por exemplo, bibliotecas, cinemas, teatros, espaços ou centros culturais) — para além das escolas municipais e estadual e do mercado cultural, cuja programação é muito esporádica e intermitente, e o próprio Campus dos Malês da UNILAB.

O projeto tinha todo o potencial para se constituir numa contribuição muito significativa para a divulgação da cultura africana e guineense no município, assim como para o incentivo à re-alização de práticas corporais de dança africana e à consequente reflexão simbólica da população a partir delas.

## 1 FUNDAMENTAÇÃO E METODOLOGIA

Cronistas, historiadores e etnólogos têm descrito abundantemente, em relatos de diferentes épocas (cf. SIMÕES, 1935; BARRETO, 1938; PÉLISSIER, 2001; SILVA; SANTOS, 2014), o papel central que as práticas corporais em geral e a dança em particular desempenham na experiência social, cultural e espiritual das comunidades tradicionais da Guiné-Bissau (SIA, 2017; CAMMILLERI, 2010; JAO, 1992), do mesmo modo que a música e indissociavelmente dela (BARROS, 2008; SARAIVA; CRISÓSTOMO, 2000; FERREIRA, 1995; GOMES, 1996). Música e dança constituem elementos estruturantes da organização social de todos os grupos étnicos guineenses.

---

<sup>92</sup>O Programa de Bolsa de Extensão, Arte e Cultura - PIBEAC da UNILAB é o projeto que outorga e gerencia as bolsas dos estudantes em programas de extensão e cadastra e certifica os projetos das/os coordenadoras/es docentes.



Cada uma das danças que as/os estudantes se propunham a estudar apresentam peculiaridades idiossincráticas no que diz respeito aos eventos sociais em que são performatizadas, às estruturas sociais que fortalecem ou manifestam, à sua instrumentação e ritmos, aos seus cantos, às atribuições e movimentações físicas e simbólicas das/os diferentes participantes e às vestes e adereços com que elas são corporificadas. Todos esses elementos característicos de cada uma dessas danças torna a experiência físico-simbólica envolvida nelas uma experiência única, atrelada à ancestralidade e à história do povo guineense e dos grupos étnicos e comunidades tradicionais que o constituem.

É esse estreito vínculo entre dança, ancestralidade e história que têm levado a dança a se tornar um dos objetos de estudo prediletos de Ciências Sociais, como a Antropologia (cf. SABINO; LODY, 2011; CAMARGO, 2013). Do mesmo modo, a dança tem começado a ocupar um espaço preponderante no campo da Educação (FREIRE, 2001; MARQUES, 1998, 1999; LABAN, 1978; SOUZA, 2010), dada a sua natureza interdisciplinar e orgânica, na qual se coadunam diversos saberes tanto intelectuais como físicos atrelados a diversas áreas do conhecimento. Ela tem se tornado objeto de maior atenção na formação de quadros de nível superior, também no âmbito da extensão universitária (MENEZES, 2013).

É com base no encontro desses referenciais, isto é, dos que caracterizam a dança como elemento central das identidades e culturas guineenses, com aqueles que identificam a dança como um elemento central na formação humana também no nível superior e no âmbito da extensão universitária, que fundamentamos parcialmente nosso projeto, pois também o fundamentamos com base em referenciais institucionais próprios de uma universidade diferenciada como a UNI-LAB. Esses referenciais são, particularmente, os seguintes:

As Diretrizes da Política de Extensão e Relações Comunitárias da UNILAB, por se assentarem no princípio do respeito à diversidade e à identidade cultural, assim como por buscar a interação de conhecimentos e saberes em prol do atendimento a demandas sociais e à valorização da investigação e da tecnologia — cuja utilização resultaria indispensável para elaborar e sistematizar os materiais multimodais de divulgação.

Os princípios de atuação da UNILAB, de acordo com o seu Estatuto: promoção da interculturalidade; respeito à diversidade étnico-racial e cultural e contribuição para a superação dos preconceitos e desigualdades étnico-raciais; assim, os objetivos colocados no Estatuto de promover a divulgação de conhecimentos culturais que constituem patrimônio da humanidade e incentivar a pesquisa, visando ao desenvolvimento da criação e da difusão da cultura.

A concepção de extensão da UNILAB, conforme pautado pelo Plano de Desenvolvimento Institucional — PDI 2016-2021, o qual coloca como campos de atividade da extensão a realização de atividades culturais a partir das diversas manifestações artísticas e culturais baseadas na diversidade das culturas de origem das/os estudantes, assim como a realização de publicações para divulgação de conhecimentos culturais, visando a melhorar suas condições de vida, dentre outras, na área do desfrute cultural e do lazer; assim como as metas estabelecidas no PDI de planejar e organizar ações para promover a visibilidade da singularidade artística e cultural dos países parceiros e fomentar a troca cultural com a comunidade regional e local, visando compreender

manifestações culturais nas matrizes culturais determinantes da cultura brasileira, particularmente, a matriz africana.

O Projeto Pedagógico do Curso de Letras – Língua Portuguesa – do Instituto de Humanidades e Letras do Campus dos Malês e o seu o princípio de integração dos saberes literário e linguístico com as artes em geral, por meio de abordagens pedagógicas baseadas na interdisciplinaridade, no intuito de contribuir para o desenvolvimento de habilidades e competências almejadas nos egressos do curso tais como: 1) a reflexão crítica sobre os diferentes contextos interculturais e sua influência no funcionamento da língua e das diferentes linguagens; 2) a difusão de conhecimento mediante práticas pedagógicas que respeitem a diversidade e o pluriculturalismo; 3) a utilização de metodologias de ensino-aprendizagem integradas a instrumentos tecnológicos e suportes multimodais. Com um projeto assim fundamentado, decidimos estabelecer os seguintes objetivos gerais para o nosso trabalho: Desenvolver e sistematizar um processo formal de ensino-aprendizagem e pesquisa sobre ritmos e danças tradicionais da Guiné-Bissau, no intuito de aprimorar e qualificar as atividades do grupo de dança Cabaz Garandi, assim como a sua capacidade de iniciar outras/os interessadas/os na prática.

O projeto foi lançado no dia 30 de janeiro de 2019, no auditório do Campus. O lançamento — ilustrado nas Figuras 3 e 4 abaixo — contou com a ilustre presença do nosso convidado célebre cantor guineense Ramiro Naka, cuja palestra e apresentação musical foram precedidas pela apresentação do grupo.

**Figuras 3 e 4:** Lançamento do projeto no Campus dos Malês



**Fonte:** Fotografias de Carlos Maroto Guerola, 2019.

O projeto de extensão *Cabaz Garandi: Ritmos e danças tradicionais da Guiné-Bissau*, na sua primeira edição, ao longo do ano de 2019, desenvolveu as seguintes atividades:

- Ensaios semanais do grupo de dança *Cabaz Garandi*;
- Reuniões semanais/bissemanais de bolsista, voluntária e coordenador para planejar e distribuir as diferentes atividades de pesquisa (busca, leitura e análise de referências bibliográficas); organizar, elaborar e formatar materiais multimodais de divulgação (*website*<sup>93</sup>); e planejar e avaliar oficinas de danças e ritmos tradicionais da Guiné-Bissau;

<sup>93</sup> O site bilíngue do projeto, em língua guineense e português, encontra-se disponível em: [https://cabaz\\_garandi4.webnode.com](https://cabaz_garandi4.webnode.com)

- Oficinas de divulgação e prática de danças tradicionais da Guiné-Bissau pautadas no planejamento desenvolvido nas reuniões de estudo e nas pesquisas desenvolvidas;
- Apresentações artístico-culturais, no âmbito da UNILAB e fora dele, em que os membros do grupo expuseram performaticamente os resultados tanto do seu trabalho de ensaio e qualificação como do seu trabalho de pesquisa e divulgação.

Apresentamos com maior aprofundamento, nas seções a seguir, diversos aspectos do desenvolvimento do projeto que nos parecem dignos de atenção, registro, análise e reflexão. Em primeiro lugar, apresentamos a Guiné-Bissau e versamos sobre o significado da cabaça para a sociedade guineense e, simultaneamente, sobre o motivo pelo qual demos ao projeto o nome que ele tem. Posteriormente, trazemos uma síntese dos resultados da pesquisa desenvolvida a respeito das danças *Tina*, *Gumbê*, *Djambadon* e *Kussundê*. Posteriormente, construímos um relato reflexivo da nossa experiência enquanto facilitadora/es de oficinas de dança tradicional guineense em contextos escolares. Finalmente, refletiremos sobre resultados, dificuldades e desafios, tanto do projeto em particular como do âmbito da extensão universitária, da UNILAB e do ensino superior no Brasil, de modo mais abrangente.

## 2 CABAZ GARANDI: DANÇAS NA GUINÉ-BISSAU

A República da Guiné-Bissau situa-se na África Ocidental, entre o Senegal (ao norte), a Guiné Conacri (ao leste e ao sul) e o Oceano Atlântico (ao oeste). É constituída por uma parte continental e outra insular, o Arquipélagos dos Bijagós, com cerca de oitenta ilhas, das quais apenas dezessete são habitadas. O país ocupa uma extensão de 36.125 km. Em termos administrativos, a Guiné-Bissau divide-se em oito regiões e um setor autônomo, a capital Bissau.

O país se destaca pela sua diversidade étnica, contendo na sua formação social cerca de 30 grupos étnicos. Embora a Constituição em vigor caracterize a Guiné-Bissau como um Estado laico, a religião é um vetor de classificação simbólica desses grupos. A atribuição do termo *cristão* para grupos sociais na Guiné-Bissau se dá de maneira figurada, pois os grupos aos quais são atribuídos este nome não precisam cumprir necessariamente as exigências que a religião pede. Geralmente, todos os grupos sociais que não leem e rezam — *raça*, em língua guineense<sup>94</sup> — o Alcorão são denominados cristãos, ao passo que os grupos sociais denominados muçulmanos são aqueles que realmente cumprem com as exigências do Islã.

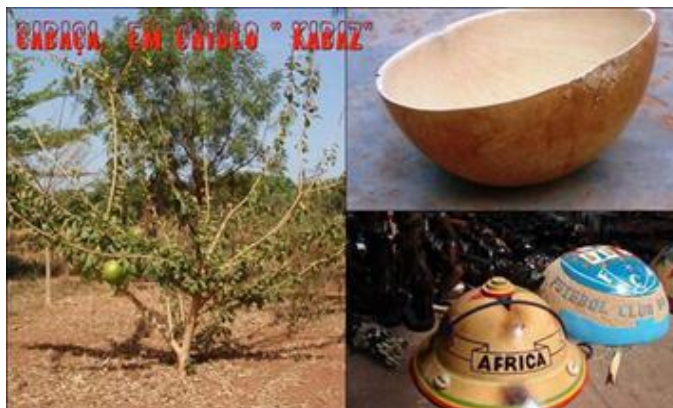
Dentre os grupos considerados cristãos podemos destacar os manjacos, pepelis, brames (mancanhas), balantas, bijagó e banhum. Dentre os grupos muçulmanos, destacam-se fula, man-dinga, biafada, sarakulé, sussu, djakanka e maninka.

Na sociedade guineense, a cabaça (*kabaz* ou *cabaz*, ilustrada nas Figs. 5 e 6 abaixo) tem um valor simbólico muito importante, e é utilizada em diferentes circunstâncias e localidades. Devido

<sup>94</sup> “A língua guineense hoje em dia é uma língua autônoma, tanto do ponto de vista gramatical quanto lexical, é uma língua híbrida, mestiça com a função social de língua veicular, ponte de comunicação entre os falantes de origens mais diversas” (AUGEL, 2007, p. 82). É por isso que nos referimos a ela como língua guineense e não como crioulo, denominação outrora preferida e ainda hoje muito usada.

ao simbólico que a cabaça dispõe para as/os guineenses, os membros do grupo, decidimos esco-lher o nome *Cabaz Garandi* por pertencermos à mesma nação.

**Figura 5:** *Kabaz* guineense



**Fonte:** Bart 1914 - Tite, Guiné/Bissau<sup>95</sup>.

Na Guiné-Bissau, nos discursos políticos, quando se fala de paz, estabilidade, harmonia, união e reconciliação nacional, quase sempre são feitas referências à cabaça, particularmente pela seguinte frase: *Pa mostra mundo kuma na um cabaz kunó ta kumé* (“para mostrar ao mundo que comemos em uma cabaça”).

Por se tratar de um país pluricultural, de línguas, costumes, músicas, danças, comidas, ves-tuários e modos de vida diferentes, é possível que haja uma harmonia entre diferentes grupos étnicos que compõem a população do país. Por isso, o título *Cabaz Garandi* tem uma dimensão nacional, pois todos os guineenses espalhados por esse mundo afora podem se sentir incluídos. Este termo traz sentimento de pertencer a algo.

A cabaça na sociedade guineense está presente no uso doméstico, em cerimônias tradi-cionais e em festividades, inclusive como instrumento musical. Nas palavras de Semedo (2010, p. 109), na sua tese *As Mandjuandadi - Cantigas de Mulher na Guiné-Bissau: da tradição oral à litera-tura*, ela “é um símbolo do ventre, que traz a vida dentro de si”. A cerimônia da cabaça no grupo pepel, que mantém viva a linhagem materna, é nomeada como “cerimônia de andar/carregar a cabaça” — *landa cabaz*. O mesmo grupo tem uma outra cerimônia na qual se utiliza a cabaça no propósito de se levar as oferendas às divindades — irãs — e aos ancestrais para se pedir proteção a eles.

A cabaça é muito produtiva no campo da simbologia social e religiosa (SEMEDO, 2010). Em diversas etnias, ela evidencia o nascimento de uma nova família, pois, para o pedido da mão de uma jovem em casamento, os familiares do pretendente têm que levar a cabaça com tudo que foi solicitado pela família da noiva. Em seguida, se ambas as partes cumprirem com tudo o que é necessário para um casamento tradicional, essa cabaça é que vai simbolizar o início da união entre

<sup>95</sup> Disponível em: <<https://bart1914.blogspot.com/?m=1>>. Acesso em: 18 Jun. 2020.

as duas famílias. Na cerimônia, os noivos têm que comer a comida na cabaça. Ao terminarem, é levada uma outra cabaça para lavarem as mãos.

No grupo social mandinga, a cabaça é utilizada para se transportar nela a comida dos circuncidados ou *fanados*. Em cerimônias fúnebres do grupo social pepel, as mais velhas utilizam a cabaça para lavarem os mortos. No grupo étnico mancanha, o luto nos homens é simbolizado por uma pequena cabaça que usam durante um ano na cabeça como se fosse um chapéu.

Também há rituais de cabaça não aberta. Acredita-se que com o chocalhar de pequenas cabaças não abertas atraem-se os espíritos de ancestrais e *irãs* para os santuários tradicionais, as *balobas*, nos momentos em que se procura saber do futuro (SEMEDO, 2010). Vale a pena afirmar que, em cada situação em que a cabaça é usada na Guiné-Bissau, a comunidade reconhece o ato tradicional que está sendo realizado.

Segundo o músico e compositor Manecas Costa, um dos guitarristas guineenses mais conhecidos no mundo, os mais velhos contam que na região de Cacheu, a tradição das mulheres era lavar suas roupas nos rios e apanharem água para outras necessidades nas cabaças. Esse era o seu cotidiano. Um dia, uma delas deixou a cabaça cair na água e ela produziu um som parecido com um zumbido. Quando as mulheres voltaram para casa, pegaram um tanque e colocaram nele água e a cabaça, criando assim este instrumento musical tradicional guineense, também conhecido como *tina* ou tambor de água, ilustrado na Fig. 6 abaixo, com que as *Mandjuandadi*, acompanhando-se também de palmas, cantam e dançam nas rodas de Tina.

**Figura 6:** Tina e palmas



**Fonte:** SEMEDO (2010, p. 110).

## Tina

A Tina, segundo Maria Odete Semedo, cuja tese citamos anteriormente, não pertence a nenhum grupo étnico específico. Todavia, ela é praticada apenas por membros de grupos étnicos considerados cristãos. Ela tem a sua origem nos grupos de mulheres chamados de *Mandjuandadi*. Dentre as muitas funções sociais desses grupos, também chamados de irmandades, uma delas é as mulheres aproveitarem os seus momentos de encontro para expressarem os seus sentimentos e também denunciarem maus-tratos ou conflitos familiares.

Semedo (2010) ainda realça a tradição das cantigas de dito, tradição poética oral dessas coletividades, nas quais o que é narrado ou contado não é obrigatoriamente a história ou biografia de quem cria e/ou canta essas cantigas. Embora nelas se tenha em conta as próprias experiências, isso não significa que expressem a própria vida e/ou os próprios sentimentos de quem as entoa. Desde o momento em que a cantiga é cantada, ela deixa de pertencer a quem a criou, passando a ser propriedade de toda a comunidade que se revê nela. Nas cantigas de dito, verificam-se críticas em relação a muitas práticas e muitos sentimentos considerados nocivos para uma vida harmônica. Por essa razão, elas acabam sendo, tanto para as mulheres como para a sociedade, uma forma institucional e comunitária de ensinamento e aprendizagem.

Há mulheres que, por iniciativa própria, criam suas próprias músicas. Em alguns casos — mais comuns no tempo de antigamente —, as mulheres se encontram em casamentos polígamos e se sentem revoltadas perante algo que não querem ou não podem revelar explicitamente, então o caminho para passar as suas mensagens de forma implícita é nessas cantigas. Antigamente, no descontentamento de *Dona Casa*, a primeira mulher a se casar com um marido, no seu medo de ele se apaixonar e gostar mais da *noiba nobo*, ou mulher mais recente, no rio ou na lagoa, ao lava-rem a louça ou as roupas, as diferentes esposas ou kumbossas usavam as suas cabaças para tocar e cantar seus desaforos.

A dança de Tina é feita em formato de círculo. Na roda, uma só pessoa canta enquanto o restante das participantes respondem. Na coreografia da música entra uma ou duas pessoas no meio do círculo, enquanto as outras continuam batendo palmas e cantando. As dançarinas/os vão se revezando sucessivamente, uma ou duas entrando na roda por vez. Para dançar a tina, equili-bra-se o corpo para frente e se coloca a mão no peito ou se abana, o pé para frente e para trás, de lado, acompanhado com um giro.

**Figura 7** Roda de tina



**Fonte:** Semedo (2010, p. 202).

Geralmente, na dança de Tina participam mulheres que pertencem à mesma classe social e trabalho, que se conhecem e convivem entre si. A Tina engloba outras práticas que caminham de mãos dadas com ela. Como exemplo de uma dessas práticas temos a abota, que é uma espécie de

poupança feita coletivamente, na qual cada membro da mandjuandadi contribui com um valor específico. No final do período combinado para juntar a poupança, a pessoa para quem estava sendo feita leva todo o dinheiro, e assim sucessivamente, num rodízio entre as participantes. As irmandades de Tina participam ademais em cerimônias de casamento, durante a saída da noiva para o tribunal, na chegada à casa. Todos esses momentos são sempre acompanhados de músicas e danças de tina.

## Gumbê

O *Gumbê*, *N'gumbé* ou *Ngumb* também não pertence a nenhum grupo étnico específico. Ele é tido como aquilo que representa a identidade nacional na música da Guiné-Bissau e como o principal meio de divulgação da música e da cultura guineense. De fato, o Gumbê é o gênero musical mais famoso, conhecido, cantado, ouvido e dançado no país. O gumbé é, sem dúvida, o gênero que identifica a Guiné-Bissau em termos musicais, tal como kuduro ou o semba identifi-cam Angola, a morna Cabo Verde ou a marrabenta Moçambique.

O gumbé está associado a Cacheu, Geba e Bissau, as primeiras zonas urbanizadas e europeizadas do território guineense. São historicamente antigas praças-fortes, entrepostos comerciais criados durante a colonização portuguesa, daí serem locais de confluência de diferentes povos e etnias (MONTEIRO, 2016).

É comum ouvir que a origem do Gumbé na Guiné-Bissau se deu no período da Guerra de Luta de Libertação Nacional, entre 1963 e 1973, ano em que foi proclamada a Independência do País. Porém, alguns estudiosos do tema apontam que o surgimento desse gênero não é exclusivo da Guiné-Bissau, pois teria parentes como, por exemplo, o Osibisa e o High-Life, que nasceram em Ghana já nos anos 1920 (JACKSON, 2012).

Ouvimos em entrevistas de rádio que, no período da guerra, quando se dava o cessar-fogo, os antigos combatentes se reuniam em forma de roda munidos de tampas, bidons, botijões e talheres e, de maneira engenhosa, criavam melodias, ritmos e compassos. Foi então que surgiu a palavra *rumba*, que é uma forma de cantar e dançar Gumbé, e foi então que surgiram canções, de-nominadas de autoria popular, que ficaram famosas até os dias de hoje no meio social guineense. Ao longo do tempo, essas músicas têm sido gravadas por diversos artistas, como, por exemplo, Bidinte (*Otcha mundo i era ba mel pa mi, Gumbe 45*) ou Yano Saluki (*Duarte Camba Lalá*).

Com relação a sua organização social, é sabido que nenhuma manifestação cultural é es-tática: o Gumbê não foge à regra. Esse estilo musical sofreu transformações ao longo do tempo, desde a sua criação até os dias atuais, tanto no canto, como nos instrumentos usados e na dança em si. Pode-se dizer que o Gumbê tem se desenvolvido por dois caminhos: a rumba e o estilo mo-derno. A Rumba é a origem do próprio estilo, como acabamos de descrever. Esta modalidade vai estar presente, dentre outros eventos, em cerimônias fúnebres, casamentos tradicionais, ou em *Djumbais*, encontros de pessoas da mesma faixa etária com intuito de confraternizar e conversar sobre diversos assuntos do cotidiano.

Já o estilo moderno pode ser encontrado numa escala macro, como em discos de artistas,

vídeos e concertos. No estilo moderno, vamos encontrar instrumentos musicais como a bateria, o piano, a viola, o baixo e, claro, o djembé. Na Rumba, encontramos, dentre outros, os seguintes instrumentos: *sikó*, garrafas, talheres, tampas, botijões e palmas. A dança do Gumbê apresenta se-melhanças com os movimentos da dança marfinense *Decalé*, porém, os movimentos e o seu papel não estão rigidamente definidos. Pode-se afirmar que a dança de gumbê recebe influências de danças dos grupos étnicos; cada qual vai contribuindo um pouco. Por outro lado, os movimentos vão depender muito da criatividade do próprio dançarino, que pode se inspirar em outras danças ou criar novos movimentos.

## Djambadon

A dança de *djambadon* é uma manifestação do grupo social mandinga na celebração dos circuncidados ou *fanados*. A circuncisão no grupo social mandinga ocorre tanto nos homens como nas mulheres. Nos homens, ocorre pela retirada cirúrgica do prepúcio, ao passo que, nas mulheres, ocorre pela remoção de uma parte do clitóris. As *fanatecas* ou cirurgiões herdam essa prática e conhecimento dos seus antepassados.

A prática acontece num lugar que fica sempre a uma certa distância da aldeia, chamado de *barraca*. Feito de folhas de palmeira, ele é vigiado por mais velhos circuncidados, conhecedores do ritual, jovens que já passaram pela experiência, conhecidos como *Lambés* ou padrinhos, e por uma figura denominada *Kankuram*, que se acredita ter poderes sobrenaturais para repelir forças malignas e demoníacas. A barraca dos meninos deve permanecer longe do alcance das mulheres. A barraca das meninas, embora fique um pouco mais perto da aldeia, também veda o acesso aos homens. Apesar dessa peculiaridade, o funcionamento da barraca obedece a mesma lógica para ambos os sexos.

**Figuras 8, 9, e 10:** Kankuram e circuncidadas/os no Djambadon



**Fonte:** Paula da Cost<sup>96a</sup> e Hamady<sup>97</sup>.

<sup>96</sup>COSTA, Paula da. O fanado, ritual de iniciação. Against FGM in Guinéa Bissau. Disponível em: <<http://conframgf.blogspot.com/2011/01/o-fanado-ritual-de-iniciacao.html>>. Acesso em: 18 Jun. 2020.

<sup>97</sup>Hamady. Djanbadon en Casamance. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=dFti7J20NmQ>>. Acesso em: 18 Jun. 2020.



As barracas não só sediam a circuncisão como também a recuperação dos circuncidados/as e os processos de educação em que são envolvidos/as para se tornarem homens ou mulheres. A circuncisão é considerada como uma fase de transição na vida de um menino/a, isto é, depois da circuncisão ele/a passa a ter voz na tomada de decisões do grupo, a estar com os mais velhos/as e a usufruir prestígio na sociedade. O processo completo se estende em média por entre dois ou três meses.

Para a manutenção da barraca, os e as *lambés* fazem diariamente a recolha das refeições nas casas dos circuncidados/as. Eles/as também organizam o Djambadon, que é uma forma de demonstração cultural, em cuja dança se envolvem os familiares, os/as *lambés* e *kankuram*, ao ritmo de djembé, no intuito de angariar fundos e recrutar novos meninos/as para a circuncisão.

Para o djambadon, os pais dos/as circuncidados/as compram um tipo de tecido que será usado por toda a sua família e amigas/os para celebrarem esse momento único. Os/as *lambés* usam o mesmo tecido que aquele da família do seu afilhado/a. Já os/as circuncidados/as usam um tipo de roupa padronizado, que tem se mantido o mesmo de geração para geração. O uso dessa roupa é exclusivo para o dia da saída deles/as da barraca para casa, na qual são acompanhados/as pelos ritmos e pela dança do djambadon ao som do djembé, do apito, da *catana*, da *farda* e do *sadjó*, um instrumento feito com sementes de manga e amarrado aos pés para a dança.

O djambadon só acontecia na ocasião da circuncisão antigamente. Hoje em dia, com a *mo-dernização* da sociedade guineense, o djambadon é feito para angariar fundos para festas ou campeonatos de futebol. Nessas ocasiões, a roupa utilizada são os uniformes dos times.

## **Kussundé**

A dança desempenha um papel importantíssimo nas manifestações culturais africanas e, em específico, na cultura balanta de Guiné-Bissau. O kussundé é considerado como a dança mais importante no seio dessa comunidade. Ela é uma festa-dança, realizada de forma competitiva para a comemoração do bom ano de colheita de arroz nas *tabankas*, como são conhecidas as aldeias onde moram as comunidades consideradas tradicionais.

Os balantas ou *brasas* realizam esta dança comemorando o ano de prosperidade e fartura e, por outro lado, agradecendo o apreço, reconhecimento e prestando tributo aos seus ancestrais e aos *irãs* pelas suas clemências e proteções para com a *tabanka*. Os grupos de dançarinos, em muitos casos, fazem pactos com os *irãs* com o objetivo de serem vencedores.

Narrativas como a do nosso colega, egresso da UNILAB, Isna Gabriel Sia, autor do livro *Danças do Povo Brasa (Balanta) da Guiné-Bissau na contemporaneidade: Kussunde, Kanta Po e Broska*, o Kussundé foi criado pelos primeiros antepassados balanta existentes no mundo para se partilha-rem ideias e amizades entre habitantes das aldeias, principalmente para mostrar os talentos das novas gerações.

A responsabilidade pela organização da festa-dança fica ao cargo dos *blufu bindäg*, denominação daqueles que não passaram pelo rito de iniciação da circuncisão. Cada grupo de dançarinos nas *tabankas* possui esses chefes, que são os responsáveis por selecionar os dançarinos que vão

competir. O público atua como júri e o valor do prêmio é combinado entre os grupos, que pode ser um valor monetário e/ou outros produtos, como animais e/ou bebidas alcoólicas.

Existem duas modalidades de dança de kussunde: uma que se dança entre moradores da mesma aldeia e outra quando a dança é feita entre membros de aldeias diferentes. Os dançarinos são classificados em três fases: *nghaies*, *dany kussunde* e *n'guatch*, conhecidos também como *m'pebe*.

De acordo com os princípios da cultura balanta, todos deviam passar por esse rito. Porém, por conta da idade ou de condições econômicas, algumas pessoas não o fazem. As meninas participam por intermédio de *dany kussunde*, com o intuito de animar os *nghaies*, por meio de palmas e cantos. Cada grupo dança contra outros grupos da sua fase, ou seja, *nghaies* contra *nghaies* e *m'pebe* contra *m'pebe*, porque se leva em consideração a questão da idade. Como o público é júri, o grupo que conseguir atrair mais público para o seu lado é considerado vencedor. Não é permitida a participação de pessoas de outros povos da Guiné-Bissau, assim como de estrangeiros, que apenas podem assistir como espectadores, como afirma Sia (2017) em seu trabalho.

Este autor descreve também que cada grupo de kussundé contém entre 25 e 30 membros e que cada grupo canta de 15 a 20 músicas aproximadamente. Nelas abordam o cotidiano da tabanka, sobretudo. A festa-dança tem duração de quatro dias. Em relação ao modo de dançar, a nossa fonte aponta que:

O dançarino dança simulando estar embriagado, provocando risos e palmas. À festa não faltam 'palhaços' que, pintados de brancos, tentam fazer rir com danças disparatadas e outras tropelias. O 'palco' onde decorrem as danças é aberto a todos os que queiram participar [...] A festa é também um local para os dançarinos mostrarem os novos penteados. Além disso, usam na cabeça chapéus altos feitos de borlas de fios de lã com muitas cores e no corpo todo o tipo de adorno, de correntes ao pescoço, tiras de borracha nos braços ou penduradas à cintura. Mas também colares de ramos verdes, de pele ou de corda, braceletes de missangas, paus, machados e catanas nas mãos [...]  
] Tudo faz parte da encenação, mesmo quando o chão estremece com os seus pulos sincronizados (SIA, 2017, p. 42).

Na maioria das vezes, as letras das músicas contêm mensagens de indiretas e exaltações dos próprios dançarinos, em detrimento de outros. Os instrumentos utilizados são o bumbulum (tam-bor falante) menor, o chifre de carneiro como instrumento de sopro, braçadeiras sonoras amarrada nos pés, conhecidas por *kiseita*, o *siko*; *n'ghaies* também usam azulejos nos braços. Usam-se também latas no corpo, dentro das quais o chacoalhar das pedrinhas chama a atenção das pessoas.

**Figuras 11 e 12:** Participantes da festa-dança do Kussundê.



**Fonte:** Alin' Li - Guiné-Bissau<sup>98</sup> .

Enquanto realizávamos e qualificávamos nossa pesquisa sobre a Tina, o Gumbê, o Djamba-don e o Kussundê, cuja síntese trouxemos nesta seção, buscamos organizar e desenvolver oficinas de dança tradicional guineense, no intuito de socializar nossa dança e nosso aprendizado. Refleti-mos sobre essa experiência na seção a seguir.

### **3 OFICINAS DE DANÇATRADICIONAL GUINEENSE E APRESENTAÇÕES DO GRUPO CABAZ GARANDI**

Assim que demos início às atividades do projeto, divulgamos diversas chamadas — a modo da ilustrada na Fig. 13 abaixo — para inscrição em oficinas semanais de dança tradicional guineense, que ocorreriam às quartas de manhã, entre janeiro e março, no Campus dos Malês. Contudo, apenas recebemos duas inscrições, sendo que nenhum desses inscritos/as se fez presente no primeiro encontro. Acreditamos que os principais fatores que contribuíram para a falta de resposta da comunidade foram as oficinas só terem sido divulgadas por meios virtuais e no prédio dos Malês, assim como elas terem sido programadas de manhã em meses geralmente de férias de verão no calendário acadêmico<sup>99</sup> . Nesse período, muitas/os estudantes da UNILAB (e muitas/os das/os potenciais interessadas/os) quer trabalham quer estão desempregadas/os e, portanto, têm dificuldade de se locomover até o Campus se não for com o transporte gratuito oferecido apenas no período noturno pelas prefeituras (não só de São Francisco do Conde, como também de municípios vizinhos, como Santo Amaro da Purificação, Candeias e Madre de Deus).

<sup>98</sup> Alin' Li - Guiné-Bissau. Disponível em: <<http://marcoembissau.blogspot.com/2011/05/kusunde.html>>. Acesso em: 18 Jun. 2020.

<sup>99</sup> Por paralisações anteriores, alguns semestres da UNILAB têm acontecido na contramão dos calendários letivos habituais, no intuito de reposição.

**Figura 13:** Cartaz de divulgação



**Fonte:** Elaborado por Domingos Maweze Gabriel.

O Campus da UNILAB se encontra na entrada da cidade, distante da sede do município e de muitas das suas outras localidades, motivo pelo qual tanto a comunidade interna como a externa apenas têm condição de chegar até o *Malês* se locomovendo, o que se nem sempre é possível, principalmente por questões de indisponibilidade de opções e horários adequados de transporte, assim como por questões financeiras.

Para além disso, quando quisemos propor oficinas num outro horário ou período, vimo--nos impossibilitadas/os pela indisponibilidade para reservar qualquer espaço físico adequado no Campus para seu desenvolvimento. O Campus dos Malês conta apenas com nove salas de aula no seu único prédio, cedido pela Prefeitura do município. As obras paralisadas de dois prédios que começaram a ser construídos anos atrás — na Figura 14 abaixo — mal se mantêm em pé hoje, com um decadente aspecto de ruína, decorrente de más práticas de empresas construtoras, do descaso de sucessivas reitorias pró-tempore e do sucateamento da política educacional no nível federal, o qual, embora já começasse a se materializar em 2014, acirrou-se monstruosamente com a assunção de governos neoliberais extremistas em 2016 e 2019<sup>100</sup>.

**Figura 14:** Obras paralisadas de ampliação do Campus dos Malês



**Fonte:** Assecom UNILAB, 2019.

<sup>100</sup> MAZIEIRO, Guilherme. Em 4 anos, Brasil reduz investimento em educação em 56%; cortes continuam. UOL, Brasília, 2 maio 2019. Educação. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2019/05/02/em-4-anos-brasil-reduz-investimento-em-educacao--em-56.htm>. Acesso em: 15 Jun. 2020.

A maior ocupação no Campus dos Malês ocorre durante o período noturno, quando prédios auxiliares — particularmente outras escolas cedidas pela Prefeitura, cuja segurança, infelizmente, já foi violada em diversas ocasiões —, sediam grande parte das aulas que não cabem no Campus. Porém, atualmente, as salas encontram-se completamente ocupadas com aulas também nos períodos matutino e vespertino. Além disso, no Campus dos Malês, a UNILAB não conta com nenhum espaço ou equipamento específico destinado a atividades de extensão ou pesquisa. Inclusive, em nosso caso, em muitas ocasiões, nossas reuniões tiveram que ocorrer na sala dos professores, ocupada por tantas outras professores/as e projetos, ou à sombra na quadra de esportes, cadernos no colo, sentadas/os no chão.

Optamos então por tentar realizar oficinas de forma itinerante em diversas escolas do município e da região, para fazer jus de fato à palavra *extensão*. Graças ao apoio de uma colega discente do curso de Letras, entramos em contato com as professoras das escolas da sua comunidade, a comunidade quilombola do Monte Recôncavo de São Francisco do Conde, que conta com um número muito significativo de estudantes na UNILAB.

Conseguimos agendar e realizar três oficinas nos meses de maio e junho, em duas escolas diferentes, uma escola de educação infantil e outra de primeiras séries do fundamental, com crianças de entre três e onze anos de idade<sup>101</sup>.

**Figuras 15 e 16:** Oficinas de dança tradicional guineense em escolas públicas



**Fonte:** Fotografias de Carlos Maroto Guerola, 2019.

Embora as nossas oficinas junto às crianças e professoras do Monte Recôncavo constituíssem uma experiência extremamente rica e satisfatória, pela sua brevidade, não tiveram como passar de um primeiro contato superficial. Desenvolvemos as oficinas entre os dias 28 de maio e 15 de junho, em pouco mais de duas semanas, por dois motivos.

Em primeiro lugar, pelo desejo e insistência das professoras para que retornássemos o antes possível para dar continuidade à primeira oficina. A expectativa delas era que as oficinas fossem desenvolvidas periodicamente. Logo na nossa primeira atividade, recebemos o convite para trabalharmos com uma das turmas da escola para a sua apresentação no Voarte, programa da rede

<sup>101</sup> Ao longo do ano de 2019, outras oficinas, anteriores e posteriores a essas, foram realizadas pelo projeto no âmbito da UNILAB, particularmente nos pré-festivais em Candeias, Santo Amaro e São Francisco do Conde do IV Festival das Culturas; no próprio Festival em São Francisco do Conde; na VI Semana Universitária; e em parceria com o projeto de extensão “UNILAB na Praça”. Fora da UNILAB, realizamos uma oficina, especificamente no III Seminário Griô: Culturas Populares, Identidades e Resistência, na FACED/UFBA em Salvador.

municipal de educação que organiza eventos para apresentação conjunta de estudantes e turmas das escolas perante a comunidade. Segundo as professoras de ambas as escolas, o nosso projeto era muito pertinente para a sua realidade, pois, durante aquele ano acadêmico, desejavam tra-balhar eixos temáticos, como patrimônio local da comunidade e cultura e identidade do povo afro-brasileiro.

Um projeto de dança tradicional africana pareceu-lhes idôneo, não só para as crianças como também para mães e pais. As professoras afirmaram que as atividades relacionadas a identidade racial e cultural que davam mais certo com a comunidade como um todo são não as que abordam a questão de forma discursiva e teórica (palestras, rodas de conversa, etc.), mas as que favorecem a produção de corpos, cabelos, estéticas, movimentos e belezas, assim como outro tipo de ati-vidades de cunho mais aplicado ou prático. Nas duas escolas, a equipe do projeto foi recebida com tanta expectativa como acolhimento e boas avaliações, que geraram enfáticos e insistentes convi-tes para o nosso retorno. Isso nos deixou extremamente entusiasmadas/os.

É por isso que fizemos várias idas e voltas ao Monte Recôncavo desde a UNILAB para de-senvolvermos várias oficinas em tão breve espaço de tempo: pela vontade das/dos destinatárias/ os do projeto de extensão da comunidade externa, particularmente de escolas públicas da rede municipal em contexto quilombola, de receberem as atividades do projeto e se envolverem nele. As professoras e as crianças lembraram outras visitas de UNILAB com outras/os professoras/es, estudantes e projetos, que dizem sempre aguardar e receber de braços abertos. Mencionaram com gosto lembranças de atividades em que elas mesmas foram até a UNILAB para participarem em eventos, cursos, atividades culturais, etc. Durante a nossa articulação e conversas, as professo-ras aventaram a possibilidade de as crianças, após mais oficinas serem feitas, apresentarem-se em nosso Campus!

Nada disso foi possível. Infelizmente, a rapidez e a brevidade das nossas oficinas foram im-postas também por um segundo motivo: as restrições ao transporte dos veículos da UNILAB e, portanto, a indisponibilidade desse serviço para o funcionamento das atividades de ensino, pes-quisa e extensão. Nenhuma das tentativas posteriores para reservarmos um veículo para nosso transporte por parte da UNILAB para o Monte Recôncavo, distante a 9 km do Campus, foi frutífera. Em decorrência de contingenciamentos e bloqueios do orçamento das instituições federais de ensino em 2019, a disponibilidade de transporte se viu totalmente comprometida. Os nossos pe-didos foram sempre negados com justificativas como:

Não conseguiremos atender a solicitação, em virtude das limitações de gastos relacio-nados a transporte (combustível, diárias, etc). Sentimos por não atender ao pedido e entendemos a importância dessas atividades, entretanto, reiteramos as dificuldades impostas pelo contingenciamento ao qual estamos submetidos.

Informamos sobre as nossas limitações às nossas parceiras e elas, inconformes, comprometeram-se a nos mediar um transporte junto a secretaria municipal. Apesar de seus esforços, esse transporte foi confirmado apenas uma única vez, tendo sido cancelado, porém, quase uma hora depois do horário combinado, após a conseqüente e longa espera. O grupo encarou também outras frustrações no que diz respeito à carência de recursos de custeio para o projeto, uma vez que

o edital PIBEAC não prevê nenhum tipo de recurso de custeio e na UNILAB não há um programa específico para tal fim. Ao longo de 2019, não houve editais específicos das agências de fomento ou do Ministério da Educação para auxílio à realização de programas de extensão. Os projetos se desenvolveram na base da boa vontade, sem nenhum tipo de auxílio: sem espaço adequado para sediar atividades, sem opção de transporte para se deslocar para fora do espaço propriamente universitário, que é talvez a principal ideia conotada pela palavra *extensão*, sem nenhum recurso para custeio ou equipamentos.

Assim, embora para os ensaios semanais do grupo, por serem feitos à tarde dos sábados, houvesse disponibilidade de espaço adequado, em diversas ocasiões os membros do grupo se viram parcialmente ou completamente obstaculizados para ensaiar pela não disponibilidade de qualquer caixa de som — o que dizer de instrumentos como djembés, sikós ou cabaças, tanques de água e palmas. Obstáculos como esses não são incomuns, de fato; ocorrem sempre que projetos de extensão coincidem no mesmo horário de atividade em número superior ao número muito reduzido de caixas de som disponíveis, nunca mais de duas ou três. Outra dificuldade ligada à carência de recursos para o desenvolvimento do projeto disse respeito à necessidade de figurinos para as apresentações. Nunca conseguimos satisfazer essa necessidade, vendo-nos obrigadas/ os sempre a ter que pedir os figurinos emprestados e a poder nos apresentar apenas quando tal empréstimo fosse possível.

Tentativas de vir ao encontro de convites feitos para nos apresentarmos, como, por exemplo, quando da apresentação do cantor Ramiro Naka no Centro Cultural Casa de Angola na Bahia, em Salvador, viram-se frustrados por número de vagas insuficiente para nosso transporte ou indisponibilidade de figurino; enquanto outros, como a apresentação no Teatro Dona Canô, em Santo Amaro da Purificação, em parceria com outro projeto de extensão do nosso Campus, confirmou-se em cima do laço após consecutivas negativas<sup>102</sup>. Quando nos foi apresentada por uma gestora pública, logo após nossa oficina no *III Seminário Griô: Culturas Populares, Identidades e Resistência* na Faculdade de Educação da UFBA, em Salvador, a ideia de desenvolvermos oficinas em outras redes municipais, e fomos perguntados a respeito de algum material audiovisual das oficinas ou do grupo de dança, relembramos da ausência de transporte (inclusive estávamos no evento sem auxílio para transporte ou alimentação, apenas com o auxílio pessoal do professor), assim como da indisponibilidade de nenhum tipo de equipamento (câmeras filmadoras, notebooks e softwares adequados para edição de vídeo) à disposição na nossa universidade, nem viabilidade de aqui-siçã ou solicitação por meio dela.

Não buscamos, com este relato, expor um lamento à toa ou um amontoado sem sentido de insucessos e frustrações. Desejamos e devemos, porém, apontar para o severo desencontro entre, por um lado, a iniciativa, engajamento, mobilização e comprometimento institucional das e dos discentes e docente envolvidas/os na empreitada, o seu potencial e relevância social e, por outro,

---

<sup>102</sup> Apresentações do grupo aconteceram de forma satisfatória, porém, no Campus, em diversas ocasiões (no lançamento do projeto, após palestra do cantor guineense Ramiro Naka; durante o IV Festival das Culturas e durante a VI Semana Universitária), assim como fora do campus (no centro de São Francisco do Conde, no evento de encerramento do IV Festival das Culturas e durante a X Semana da África; e no Teatro Dona Canô em Santo Amaro, durante o lançamento do CD do grupo Botafala, fruto de um projeto de extensão homônimo).

a carência absoluta de meios, recursos e infraestrutura para a sua materialização efetiva e com qualidade.

A indisponibilidade de recursos, espaço físico e transporte para desenvolver as atividades fez com que as possibilidades de impacto e transformação social do projeto se vissem quase completamente cerceadas, para decepção e frustração dos seus membros e dos membros da comunidade externa com que o projeto conseguiu se articular.

#### **4 REFLEXÕES A PARTIR DA NOSSA EXPERIÊNCIA**

As reflexões em torno da experiência da primeira edição do projeto de extensão *Cabaz Ga-randi - Ritmos e danças tradicionais da Guiné-Bissau* na UNILAB dizem respeito a três eixos, quais sejam: Extensão universitária e educação superior no Brasil contemporâneo, epistemologia e produção de conhecimento sobre comunidades tradicionais, e produção de conhecimento sobre culturas e grupos étnicos da Guiné-Bissau por guineenses na diáspora.

#### **5 EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL CONTEMPORÂNEO**

Muito temos nos questionado sobre o sentido do cadastramento de projetos e distribuição de bolsas para estudantes extensionistas sem que os projetos contem com alguma possibilidade, dentro da instituição ou de outras agências e instituições que a amparam (CAPES, CNPq, MEC, etc.), de pleitear recursos de custeio que viabilizem a sua realização. É nitidamente indispensável dispor de recursos para providenciar água e alimentação para participantes e convidadas/ os quando necessário; providenciar transporte para deslocamentos de membros da comunidade universitária para outros lugares fora da universidade e de pessoas de fora da universidade para dentro dela; providenciar espaços, equipamentos e materiais necessários. Sem isso, haverá distribuição de bolsas — bem-vindas, necessárias decerto e muito caras às/aos estudantes, embora num valor ainda aquém em relação ao custo de vida nos seus lugares de residência e à carga horária efetiva de trabalho — e cadastramento de projetos, porém numa conjuntura que não fornece insumos para o seu desenvolvimento bem-sucedido e, portanto, para a consecução dos objetivos e do impacto social da extensão como prática de uma educação superior pública de qualidade.

Contudo, atividades do projeto, na medida das possibilidades, conforme tem mostrado este texto (principalmente no tocante a ensaios, apresentações e pesquisas), foram realizadas com tenacidade e perseverança e foram felizmente frutíferas. Apesar de tudo, os nossos objetivos específicos e, conseqüentemente, o objetivo geral, foram atingidos — fortalecimento do grupo de dança *Cabaz Garandi* em relação à periodicidade e sistematicidade dos seus ensaios e apresentações; desenvolvimento de oficinas abertas à comunidade externa de São Francisco do Conde e região sobre ritmos e danças tradicionais da Guiné-Bissau; organização de materiais multimodais de divulgação de danças tradicionais da Guiné-Bissau a partir de pesquisas documentais; iniciação teórico-prática à docência e à pesquisa em práticas corporais.



Atingimos nossos objetivos apenas na base do capital humano, um capital de imenso valor e talento, tanto entre nossas/os discentes como entre nossas/os docentes. É esse capital humano, as mulheres e homens que estudam e trabalham por uma educação pública de qualidade para populações tradicionalmente excluídas dos processos de ensino-aprendizagem no ensino superior, que torna possível que os sonhos, propostas e iniciativas da juventude com que trabalham se tornem um pouco mais reais, um pouco mais viáveis.

Sem espaços, infraestruturas e equipamentos apropriados para trabalhar; recursos, auxílios e bolsas para se desenvolver atividades com dignidade e qualidade; sem que talentos, trajetórias e carreiras sejam incentivados e tratados com respeito, tudo resulta, por vezes, infrutífero; muito complexo, desafiador e argiloso sempre. Não haverá limitações institucionais suficientes, porém, que sejam capazes de cercear a capacidade de contornar e transgredir as barreiras que se busca impor à nossa educação e à nossa aprendizagem.

## **6 EPISTEMOLOGIA E PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO DE COMUNIDADES TRADICIONAIS**

O fato de a universidade ser hoje uma instituição global, porém originalmente europeia, exportada/importada no âmbito do colonialismo e, portanto, ainda forçosamente inserida num quadro de relações permeado pela colonialidade do saber e do poder e pela violência epistêmica, faz com que exista um severo risco de que, mesmo pessoas originárias de outros quadros menos eurocentrados (estudantes guineenses, por exemplo) se vejam cooptadas/os, ou já o estejam, por perspectivas epistemológicas eurocentradas próprias dessa instituição (e das instituições escolares, de modo geral, também nos seus próprios países). Essas perspectivas e suas lógicas precisam ser reproduzidas necessariamente para ter possibilidade de se manter na academia e se progredir dentro dela, mesmo que se almeje e se tente (e se acredite) atuar contra elas.

Essa armadilha epistêmica pode acabar revertendo numa descontextualização e dessacralização de práticas tradicionais associadas a tempos-espacos, rituais e perspectivas cosmológicas e ancestrais africanas particulares e na sua possível comoditização num mercado capitalista que banaliza a diversidade cultural e a esvazia. Há uma separação muito tênue entre o trabalho acadêmico respeitoso, zeloso e cuidadoso em relação a práticas de comunidades tradicionais não brancas, inicialmente alheias ao âmbito acadêmico-intelectual ocidental branco, em processos educativos interculturais e interraciais — como esse em que nós nos envolvemos — e o risco de banalização ou museificação de tais práticas nesse âmbito. Essa separação tênue nos deixa alerta e nos leva à reflexão constante.

## **7 PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO SOBRE CULTURAS E GRUPOS ÉTNICOS DA GUINÉ-BISSAU POR GUINEENSES NA DIÁSPORA**

Ao longo do nosso trabalho nos deparamos constantemente com dificuldades para acessar materiais (textos, livros, artigos, dissertações, vídeos, etc.) que tratassem das danças do nosso inte-

resse. Estudantes guineenses na diáspora encaram obstáculos para pesquisarem sobre o próprio país. Se estivéssemos na Guiné-Bissau, o acesso ao pouco que já se produziu sobre essa temática seria mais fácil. Porém, se lá nos encontrássemos, encararíamos outro tipo de entraves, pois o país atravessa dificuldades em diversas áreas, sobretudo no acesso à energia elétrica e à água potável, dentre outras, que até hoje são um desafio para os governantes.

A produção de literatura, não só na área cultural, mas em outras áreas do conhecimento, não tem sido uma tarefa fácil para as/os escritores/as nacionais e estrangeiros/as interessados/as em pesquisar a Guiné-Bissau. O mercado literário não é convidativo, as/os alunas/os não são incenti-vados à leitura e, por isso, temos na conjuntura atual um percentual de leitoras/es muito baixo, o que desmotiva em parte a produção de pesquisas.

Uma parte muito significativa dos consumidores/es de bibliografia guineense e com poder de compra se encontram na diáspora. Desse modo, escrever sobre a Guiné-Bissau não tem sido uma tarefa fácil, sobretudo para os que estamos na academia, onde fontes escritas têm tido tradicionalmente mais legitimidade que fontes orais. Como sabemos, por muitos anos até hoje, há muitos processos de ensino-aprendizagem, cujos conhecimentos são gerados e transmitidos pela oralidade, no ambiente doméstico e comunitário extenso, de geração em geração. Com a colonização, a colonialidade, a violência epistêmica e o seu grafocentrismo, esta realidade tem mudado drasticamente e a escritura tem se colocado acima da oralidade: o documento escrito ou a assinatura, uma rele rubrica, uma simples tinta de caneta é mais importante que um testemunho vivo.

As sociedades europeias valorizam a escrita em detrimento da oralidade, enquanto as sociedades africanas valorizam mais a oralidade, a *palavra*, em detrimento da escrita. Esse contraponto foi constituído culturalmente ao longo do tempo, levando em consideração o acesso a bens e serviços e níveis de vida em que as populações dessas sociedades se encontram.

O grande intelectual africano Amadu Hampate Bá, em *História Geral da África I: Metodologia e pré-história da África*, traz uma citação do grande mestre maliano tradicionalista em assuntos africanos, Tierno Bokar, muito importante sobre esta discussão:

A escrita é uma coisa, e o saber, outra. A escrita é a fotografia do saber, mas não o saber em si. O saber é uma luz que existe no homem. A herança de tudo aquilo que nossos ancestrais vieram a conhecer e que se encontra latente em tudo o que nos transmitiram, assim como o baobá já existe em potencial em sua semente (BÁ, 2010, p. 167).

O saber precede à escrita, até porque para escrever algo a pessoa precisa ter conhecimento sobre aquilo: “Os primeiros arquivos ou bibliotecas do mundo foram o cérebro dos homens. Antes de colocar seus pensamentos no papel, o escritor ou o estudioso mantém um diálogo secreto consigo mesmo”, afirma Bá (2010, p. 168). Daí podemos compreender a importância que as fontes orais tiveram e ainda têm em determinadas localidades.

Neste sentido, para além das danças estudadas, encontramos dificuldades para escrever sobre a dança pepel *N`konkonobá* ou *Nkonkon*. Existem rituais de iniciação destinados a adolescentes, jovens e adultos que são transmitidos ensinamentos herdados de gerações em gerações. Esses ensinamentos são reservados a pessoas que participam do ritual. Essas pessoas, por sua vez, não dividem esses conhecimentos com pessoas que ainda não passaram por ele.

O *N'konkonoba* é uma dança praticada pelos novos circuncidados ou *fanados nobus*, que muitas vezes são ameaçados até de morte se porventura revelarem os conhecimentos da barraca para pessoas que não pertencem à comunidade ou que, mesmo pertencendo, ainda não estão autorizadas a aprender esses ensinamentos. Diante uma situação como esta, refletimos: é o segredo ou o silêncio sobre este e outros saberes associados uma forma de preservá-los? Por que, para que e para quem é necessário preservá-los? Se forem revelados pela escrita e deixarem de ser sagrados, o encanto de submissão aos rituais a eles associados continuará sendo significativo? São perguntas difíceis de responder e que trazem visões diferentes de quem está na academia e de quem não teve acesso a esse espaço ou o recusa.

Diz o célebre ditado africano que cada velho que morre é uma biblioteca que arde. De fato, muitas sábias e sábios de idade estão morrendo, muito mais ainda no contexto pandêmico da Covid-19. Diante esse gritante número de bibliotecas que estão se fechando, de quem é a responsabilidade? Do adolescente ou jovem que não está interessado mais em aprender esses conhecimentos ou dos anciões que, abdicando de ensinar, preferem levar o saber embora consigo? Questões decerto complexas para pesquisas e projetos vindouros.

Os tempos mudam a cada dia, a globalização se fortalece a cada segundo, avançam imparáveis as novas tecnologias. Muitas práticas e conhecimentos estão desaparecendo e muitos mais vão desaparecer. Vivemos uma conjuntura na qual as pessoas são forçadas a estar num determinado estágio. Sociedades africanas, embora por vezes conservadoras, vão transformando suas práticas e conhecimentos, abraçando e criando umas, deixando de lado ou relevando outras. A tendência das transformações é aumentar. Isso não significa que perderemos nossos costumes ou cultura, elementos que em si mesmos são invenções e estão sempre em mudança constante. Novos tempos e suas transformações nos obrigarão, porém, a (re)configurar certas práticas.

Temos toda uma juventude que sonha com a emigração como forma de conseguir melhores condições de vida para si e para a família. A cada ano, um contingente maior de estudantes tem saído do país para estudar no exterior. Adolescentes de zonas rurais, ao chegarem às áreas urbanas, não pensem mais em voltar. Quais serão os mecanismos de preservação de certos costumes se as pessoas não estão mais interessadas e/ou não estão sendo incentivadas para isso?

Acreditamos que este é um desafio não só para a Guiné-Bissau, mas para outros países africanos e também para o Brasil: o desafio de pensarmos e transmitirmos formas de enfrentar este novo tempo que, pelo visto, vai ser muito cruel com quem não conseguir acompanhar tantas transformações que estão correndo atrás de nós, nos assediando.

## REFERÊNCIAS

BARRETO, J. **História da Guiné**: 1418-1918. Lisboa: Beleza, 1938.

BARROS, F. **Informações sobre mandjuandadi, cantigas de mandjuandadi e cantigas de sua autoria**. Entrevistadora: Maria Odete da Costa S. Semedo. Bissau: INEP, 2008 (DVD 20 minutos).

CAMARGO, G. G. A. (Org.). **Antropologia da dança I**. Florianópolis: Insular, 2013.

CAMMILLERI, S. **A identidade cultural do povo Balanta**. Lisboa: Colibri, 2010.

FERREIRA, M. **Sons da Tradição**. Bissau: Radda Barnen / SNV, 1995.

FREIRE, I. M. Dança-educação: o corpo e o movimento no espaço do conhecimento. **Cadernos Cedes**, n. 31, v. 53, 2001.

GOMES, A. I. Entrevista a Odete Costa Semedo. Um dedo de conversa com a tia Antera Gumi sobre as cantigas de mandjuandadi. **Tcholona**, Revista de letras, artes e cultura do Grupo de Expressão Cultural (GREC), n. 6-7, 1996.

JAO, M. Aspectos da vida social dos mancanhas: a cerimónia do ulém. **Soronda**. Revista de Estudos Guineenses do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa (INEP), 1992.

JACKSON, R. The trans-atlantic journey of gumbé: where and why has it survived? **African Music**, v. 9, n. 2, 2012.

LABAN, R. **Domínio do movimento**. São Paulo: Summus, 1978.

MARQUES, I. A. Corpo, dança e educação contemporânea. **Pro-Posições**, v. 9, n. 2, 1998.

MARQUES, I. A. **Ensino da dança hoje**: Textos e contextos. São Paulo: Cortez, 1999.

MENEZES, H. M. **Dança e extensão universitária**: a composição coreográfica em foco. TCC Graduação em educação física, UEPB, 2013.

MONTEIRO, V. **A música na Guiné Bissau**. Disponível em: <[http://vozdaquine.com/ indice-livro-musica-guine-bissau/](http://vozdaquine.com/indice-livro-musica-guine-bissau/)>. Acesso em: 18 jun. 2020.

PÉLISSIER, R. **História da Guiné, portugueses e africanos na Senegâmbia (1841-1936)**. Lisboa: Editorial Estampa, 2001.

SABINO, J; LODY, R. **Danças de matriz africana**: Antropologia em movimento. Rio de Janeiro: Pallas, 2011.

SARAIVA, C.; CRISÓSTOMO, P. **Netos do N'Gumbé**: Os Sons da Tradição. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa, 2000.

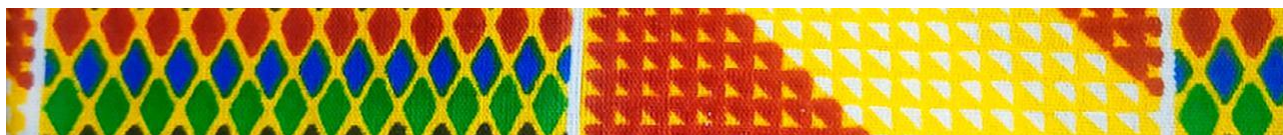
SIA, I. G. **Danças do Povo Brasa (Balanta) da Guiné-Bissau na contemporaneidade**: Kussunde, Kanta Po e Broska. Beau-Bassin, Maurícia: Novas Edições Acadêmicas, 2017.

SILVA, F. H.; SANTOS, M. B. **Da Guiné-Portuguesa à Guiné-Bissau: um roteiro.** Porto: Fronteira do Caos Editores, 2014.

SIMÕES, L. **Babel negra: etnografia, arte e cultura dos indígenas da Guiné.** Porto: O Comércio do Porto, 1935.

SOUZA, L. M. Dança, Escola e Educação referências para o ensino-aprendizagem. **Revista Tucun-duba**, v. 1, n. 1, 2010.





## AS RELAÇÕES DA SOCIOEDUCAÇÃO COM O DESENVOLVIMENTO ESCOLAR: FUNDAMENTOS DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA EM TERRITÓRIOS PERIFÉRICOS

Camila da Conceição<sup>103</sup>

Isadora Enéas Maia<sup>104</sup>

Francisca Raquel de Oliveira Temoteo<sup>105</sup>

James Ferreira Moura Junior<sup>106</sup>

### RESUMO

O presente capítulo tem como questão central a socioeducação desenvolvida pela reaPODERE com infâncias empobrecidas, sujeitas a diversas formas de discriminação, situadas na comunidade da Estrada Velha, em Acarape-Ce. Desenvolver atividades socioeducativas, que tem o intuito de , compartilhar conhecimentos, fortalecer vínculos comunitários e de respeito através de discussões sobre temas pertinentes à infância e à adolescência, se torna um vetor importante para impulsionar as potencialidades encontradas. Tendo também em vista que, o papel da extensão universitária é dialogar com a comunidade, e através desse diálogo levar uma interpretação sobre a realidade, possibilitando uma ação transformadora entre os atores. Por tanto, este capítulo tem como objetivo analisar as atividades socioeducativas e como esta influencia no desenvolvimento escolar a partir da experiência de extensão universitária desenvolvida na comunidade da Estrada Velha em Acarape/CE.

**Palavras-chave:** extensão universitária, infâncias, socioeducação,

### Abstract:

This chapter has as a central issue the socio-education developed by reaPODERE (Network of Studies and Confrontations of Poverty, Discriminations and Resistances) with impoverished children located in the community of Estrada Velha, in Acarape-Ce. So, the socio-educational activities have the purpose of sharing knowledge and strengthening community bonds through discussions and dynamics on themes pertinent to childhood and adolescence. These activities are developed through the University extension, becoming an informal education strategy that can impact school development. Thus, this chapter aims to theoretically analyze the relationship between socio-education and school development from the university extension experience developed in the community of Estrada Velha in Acarape/CE.

**Keywords:** university extension, childhood, socio-education.

<sup>103</sup>Graduanda em Pedagogia. Instituto de Humanidades – UNILAB. camillas659@gmail.com

<sup>104</sup>Graduanda em Sociologia. Instituto de Humanidades – UNILAB. isadora.emaia@gmail.com

<sup>105</sup>Graduanda em Antropologia. Instituto de Humanidades – UNILAB. rakelwho@gmail.com

<sup>106</sup>Doutor em Psicologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Professor do Instituto de Humanidades, Coordenador da Rede de Estudos e Afrontamentos das Pobrezas, Discriminações e Resistências (REAPODERE) da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB). james.mourajr@unilab.edu.br

## INTRODUÇÃO

A reaPODERE - Rede de Estudos e Afrontamentos das Pobrezas, Discriminações e Resistências, constituiu-se como um espaço de ensino, pesquisa e extensão universitária. A rede é constituída de forma interdisciplinar e constitucional, com membros de graduação e pós-graduação. Baseia-se na perspectiva interdisciplinar, envolvendo diversas formas de produção e difusão do conhecimento, mas baseada na crítica ao empirismo lógico e à observação pura. Assim, atua na produção e difusão de um conhecimento localizado e crítico no Sul Global, partindo especificamente da realidade do Maciço de Baturité. No entanto, observa-se que a pobreza e as desigualdades educacionais são questões também presentes nos territórios lusófonos na África e Ásia a partir do Timor Leste, mas que, apesar da distância geográfica, podem se aproximar concretamente a partir de ações da produção de conhecimento na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB). O foco deste capítulo será sobre as atividades socioeducativas e suas contribuições no desenvolvimento escolar das infâncias que se encontram em situações de pobreza, podendo ser utilizado para diálogos futuros nos espaços lusófonos. Portanto, este capítulo tem como objetivo analisar teoricamente as relações da socioeducação com o desenvolvimento escolar a partir da experiência de extensão universitária desenvolvida na comunidade da Estrada Velha em Acarape/CE.

## 1 A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA DA REDE DE ESTUDOS E AFRONTAMENTOS DAS POBREZAS, DISCRIMINAÇÕES E RESISTÊNCIAS

No mês de maio do ano de 2016 se iniciou a inserção na comunidade da Estrada Velha<sup>107</sup>, a qual se localiza na cidade de Acarape-CE, no maciço de Baturité<sup>108</sup>. A localidade foi escolhida pelo fato de ser invisibilizada tanto pela cidade de Acarape, como pela própria universidade. Esta última deveria trabalhar em um viés de aproximar universidade e comunidade e compartilhar conhecimentos. Diante dessa inserção em campo, podemos perceber: 1) o contato com as crianças que se encontravam em situação de vulnerabilidade social se tornava necessário; 2) a maioria dos/as moradores/as são negros/as; e 3) a dinâmica da comunidade e suas formas de resistências. Como podemos observar, é uma comunidade estigmatizada tanto pelas pessoas de localidades vizinhas como pela própria cidade, existindo uma ausência de políticas públicas. Deste modo, as atividades no local se iniciaram diante a observação das necessidades apresentadas pela comunidade.

As crianças foram as que abraçaram a iniciativa da rede para que as atividades acontecessem. O público se destacava por crianças de meses a quinze anos de idade, as quais, durante as

<sup>107</sup> A comunidade Estrada Velha se situa na cidade de Acarape-CE, uma das que compõem o Maciço de Baturité, que fica a 60 km da cidade de Fortaleza, capital do Ceará. A comunidade fica próximo ao campus dos Palmares, da Universidade Internacional da Integração da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB).

<sup>108</sup> O maciço de Baturité atualmente divide-se em Aratuba, Guaramiranga, Mulungu, Pacoti, Palmácia, Acarape, Aracoiaba, Redenção, Baturité, Capistrano, Itapiúna, Barreira e Ocara.



dinâmicas, eram separadas em grupos de acordo com as idades. Como nos diz Sugahara (2012), ao se deparar com a realidade múltipla surgem as oportunidades da extensão mediante as inter-venções e trabalhos educativos como prática para a transformação social articulada ao ensino e à pesquisa. Desta forma, atualmente as atividades não ocorrem mais separadas em grupos por idade, mas usamos a estratégia de turnos diferentes, para, assim, acolher as crianças no contraturno escolar. As atividades são realizadas em dois dias da semana, com dois grupos de extensionistas diferentes.

A partir dessa inserção em campo, podemos perceber que a situação da pobreza tem um impacto significativo na vida e no desenvolvimento das crianças. Desse modo, constatou-se a necessidade de criar estratégias e formas de resistências para que elas possam entender o mundo ao seu redor com um olhar diferenciado e buscar perspectivas críticas sobre a realidade. Dessa forma, as atividades socioeducativas realizadas pela reaPODERE se caracterizam em trabalhar temas relacionados ao fortalecimento comunitário, a identidade de si e do outro, aos Direitos Humanos, a família e ao gênero, utilizando uma perspectiva emancipadora com foco formação de indivíduos críticos que estejam dispostos a mudar sua realidade. “Paulo Freire busca trazer a conscientização de educadores à medida que tenta dar à educação um caráter emancipatório como instrumento de libertação da consciência e da necessidade de atuação do homem na sua própria existência” (PADILHA et al., 2019, p. 65)

As atividades de extensão da reaPODERE são produzidas para fortalecer vínculos, trabalhar o lúdico e estimular o cooperativismo entre as crianças, além de incentivar a permanência na escola. Há atividades com o objetivo de trabalhar o conhecimento sobre a comunidade, a atenção, a representação dos núcleos familiares, a imaginação, o respeito e a convivência. “Portanto, o papel da extensão desenvolvida na reaPODERE é fortalecer a comunidade e os processos de resistência desenvolvidos por indivíduos em contextos de privação.” (MOURA JR; LIMA; FERREIRA, 2016, p. 435)

Vinculam-se a essas ações as atividades socioeducativas que têm “como objetivo geral de desenvolver ações socioeducativas para discutir temas pertinentes à infância e à adolescência, a fim de formar cidadãos críticos, conscientes e participativos” (SCHUCH; MERIGO, p. 9). Tendo em vista que a extensão tem um papel de dialogar com a comunidade, e por meio desse diálogo levar uma interpretação sobre a realidade, possibilitando uma ação transformadora, essas atividades permitiram a criação de um vínculo afetivo, principalmente entre as crianças e os extensionistas. Conseqüentemente, ocorreu a realização das atividades que permitiram uma maior facilidade de comunicação e seu desenvolvimento.

Com base na interdisciplinaridade e em seu papel na transformação social, a extensão por meio de atividades socioeducativas permite haver uma interpretação mais eficaz dos fatores sociais e do meio em que se inserem. Segundo Fernandes (2011), elas possibilitam um maior aprendizado quando se trabalha com a cultura, com discussões e com experiências vividas. Para Sugahara (2012), a extensão universitária, que está presente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, com o nº 9.394 de 1996, demonstra que é considerada um processo educativo, cultural e científico, pois articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável, afinal impacta no desen-

volvimento de um trabalho cooperativo pelas atividades socioeducativas, podendo possibilitar melhorias para o meio em que vive. Para Sugahara (2012, p. 167),

A ação pedagógica da extensão se desenvolve através de uma leitura da realidade da-queles que fazem parte do processo, permitindo visualizar potencialidades e situações significativas ao seu redor, que se refere a um dos pontos relevantes da extensão da rede.

A extensão universitária pode ser uma importante ferramenta para entendimento das ini-quidades que fazem parte do Sul Global, que, historicamente, tem sofrido com violências histó-ricas a partir de uma sociedade desigual. Assim, essas ações das universidades podem contribuir para transformações desses contextos periféricos, sendo a atividade socioeducativa importante ferramenta nesse processo.

## **2 ATIVIDADES SOCIOEDUCATIVAS EM CONTEXTOS DE POBREZA**

A situação de pobreza traz impactos negativos no desenvolvimento escolar das crianças, que vai desde a estereótipos e preconceitos vinculados às questões de classes sociais, como a uma falta de projetos pedagógicos que tratem dessas questões em sala de aula (MOURA; ZUCHETTI, 2010). Outros aspectos que têm impactos negativos no desenvolvimento escolar é a falta de aces-sibilidade a materiais escolares, como também escolas não estruturadas adequadamente. “O Bra-sil detém indicadores educacionais de ensino fundamental semelhantes aos dos países pobres, com altas taxas de analfabetismo funcional, distorção idade-série, [...], professores mal formados, baixos salários” (DUARTE, 2012, p. 69), proporcionando, assim, a classe pobre uma educação sem qualidade, resultando, muitas vezes, em uma maior taxa de desistência escolar.

Diante dessas questões, as atividades socioeducativas trabalham no viés de ser uma alter-nativa para essas crianças e adolescentes, promovendo atividades no contraturno escolar. De-senvolvem o reconhecimento do meio em que vive, buscando potencialidades na comunidade e tendo em vista que a educação é o meio mais apropriado de ressignificar a realidade. “A inserção em projetos socioeducativos constitui uma forma de resgatar as crianças e jovens que estão fora da escola e de promover sua reaproximação ao espaço escolar.” (MOURA; ZUCHETTI, 2010, p.11).

É necessário relatar também neste trabalho o olhar sobre o percurso de desistências escola-res vinculados à pobreza. Para Duarte (2012), o ingresso da classe popular em espaços escolares foi conquistado por meio de muita luta e pressões realizadas por movimentos sociais, mais espe-cificamente da classe trabalhadora e de profissionais da educação, conseqüentemente marcado por opressões e decepções.

Com isso, o fracasso escolar está ligado a contextos socioeconômicos e políticos, além da estigmatização da pobreza, que faz com que se abram pressupostos do “sucesso” escolar dos ricos e o fracasso escolar dos pobres. A não existência de projetos para trabalhar questões voltadas à pobreza nas escolas fortalece estereótipos, como o aluno pobre ser indisciplinado, lento e atra-sado. Para Freire (1996), o sistema educacional nem sempre corresponde à necessidade dos estu-

dantes, principalmente, daqueles mais vulneráveis.

A pobreza não está somente ligada a questões financeiras, mas a um sistema político-social, que contribui para essa proliferação de vulnerabilidade social. Cidade et al. (2016) nos diz que a pobreza tem múltiplas expressões no nosso cotidiano, por dimensões materiais, culturais, políticas, ideológicas e psicológicas. E se voltarmos o olhar sobre as carências monetárias, como bem aponta Moura (2016), veremos que os artifícios da renda e do poder de consumo dos indivíduos foram utilizados para justificar uma distinção entre os ditos ricos e os pobres durante boa parte da história. No entanto, é necessário perceber a pobreza como privação para além da renda, mas que dizem respeito à saúde, à educação, a políticas de geração de emprego e renda, ao esporte e ao lazer.

Esta pobreza “unidimensional considera apenas um fator ou uma análise baseada nas necessidades nutricionais ou de abordagem monetária” (XIMENES et al., 2016, p. 269). Tendo em vista que a pobreza se caracteriza por uma abordagem mais ampla, Cidade et al. (2012) trazem um olhar multidimensional da pobreza, podendo compreender a pobreza como uma junção de fatores que está relacionada a situações de privação de uma pessoa ou um determinado grupo. A pobreza “é realidade enfrentada por uma parcela significativa da população brasileira, mas que as crianças podem ser atingidas de forma específica por esse contexto” (MOURA JR., 2018, p. 445).

Quando inserida nesse contexto, as infâncias passam a se ressignificar, não apenas levando um olhar de tranquilidade e brincadeiras, mas passam a visualizar e conviver em sociedades onde se presenciam violências e exclusões. Sarmiento (2002) faz uma análise sobre os fatores estruturais que nos fazem compreender a imagem da infância como propulsora de paz e de inocência, mas, diante da exclusão social que atinge de forma expressiva as crianças, é necessário também discutir os fatores que levam a essa exclusão social.

Tendo em vista que a posição social das crianças ou até mesmo onde se inserem geograficamente se tornam categorias fundamentais para a construção da identidade, Sarmiento (2002) cita também que essa exclusão social lhes traz fatores adicionais, possibilitando-as construções grupais que são consideradas estigmatizadas pela sociedade. “Esses bandos, porém, comportam geralmente formas muito criativas de expressão das culturas de crianças e jovens (as músicas Rap, associadas a grupos infanto-juvenis euro-africanos ou afro-americanos são um exemplo disso)” (SARMENTO, 2002, p. 277). Martí (2004) relata que as crianças no seu processo evolutivo têm capacidade tanto de aprender com os pais, como com o meio social em que vivem.

Percebe-se que a pobreza impacta de forma significativa a vida e o desenvolvimento das crianças. Dito isto, é necessário perceber que essas infâncias em situações de pobreza fazem com que essas crianças elaborarem formas de pensar e se relacionar consigo, com a família e com a comunidade em que vivem. Os efeitos dessa pobreza diante do desenvolvimento infantil “são a violência e a crise que predominam na imagem relatada dos quotidianos das crianças” (SARMENTO, 2002, p. 267).

A promulgação da Lei Federal nº 8.069, a qual tem o papel de assegurar a proteção de crianças e aos adolescentes, é regulamentada pelo Art. 227 da Constituição Federal. Diante isto, Marchewicz (2013) cita que, a partir da regulamentação deste artigo, as crianças e os adolescentes

no Brasil são tidos como prioridades. Este dever não apenas é destinado às famílias das crianças e dos adolescentes, mas passam a ser um papel da sociedade e do Estado, sendo um direito ao tratamento igualitário, livre de privilégios e discriminações, afirmando, assim, que as crianças são compreendidas como sujeitos de direitos em fase peculiar de desenvolvimento.

Vale ressaltar que o termo socioeducação pode ser considerado complexo. Como podemos perceber, este nasce conforme o ECA<sup>109</sup>, e se relaciona a medidas que devem ser estabelecidas para jovens infratores. Nesse cenário, Bisnotto et al. (2015) diz que a socioeducação corresponde ao caráter educativo, e não mais punitivo das medidas estabelecidas pelo ECA. Com isso, o autor destaca um ponto importante em seu texto, que é necessário compreender o que é a socioeducação e a educação social, pois esta última surge em virtude da semelhança do trabalho que o pedagogo realizava com jovens abandonados, infratores ou privados de liberdade. Então, para entender a socioeducação deve-se recorrer à educação social.

Segundo Gadotti (2012), a educação social condiz com todas outras formas de educação e é constituída por diversas práticas educativas, que vão desde a educação escolar à educação em prisões, tendo em comum o compromisso social e a construção de um mundo mais possível. Como vimos, para Bisinotto et al. (2012), o conceito de educação social está vinculado ao de exclusão social. Com isso, as ações socioeducativas estão presentes na educação social por meio de metodologias necessárias para atuar na sociedade a qual está repleta de processos de dominação e exclusão.

O termo “socioeducativo”, segundo a Fundação Itaú Social (2007), está diretamente ligado ao desenvolvimento de habilidades, aos valores éticos, políticos, cognitivos e com o intuito de propiciar a capacidade de acessar informações e desenvolver a convivência em grupos, além de fazer o indivíduo ter uma melhor desenvoltura na participação da vida pública. Essas práticas se estabelecem de acordo com atividades voltadas à educação, a fim de desenvolver a criticidade sobre a realidade vivida. Ou seja, a “educação é, assim, uma prática humana, uma prática social, que modifica os seres humanos nos seus estados físicos, mentais, espirituais, culturais, que dá uma configuração à nossa existência humana individual e grupal” (LIBÂNEO, 2001, p. 7).

Ao permitir, por meio da educação, uma emancipação e transformação de mundo em um trabalho, “esta superação exige a inserção crítica dos oprimidos na realidade opressora, com que, objetivando-a, simultaneamente atuam sobre ela” (FREIRE, 1987). Garante-se, assim, autonomia para as pessoas transformarem sua visão do mundo. Para Freire (1996), a educação é uma forma de intervenção de mundo, pois permite adquirir um conhecimento tanto do bem como do mal, implicando tanto na reprodução da ideologia dominante, como o desvelamento dos processos de dominação que os indivíduos estão vinculados.

Com isso, as atividades socioeducativas, segundo Moura e Zucchetti (2010), são ofertadas com o intuito de ocupar o tempo livre das crianças e dos adolescentes. Elas têm como papel principal atender, por meio de atividades que envolvam temas regionais e tratem de forma crítica de

---

<sup>109</sup> Estatuto da Criança e do Adolescente é o conjunto de normas do ordenamento jurídico brasileiro que tem como objetivo a proteção integral da criança e do adolescente, aplicando medidas e expedindo encaminhamentos para o juiz. É o marco legal e regulatório dos direitos humanos de crianças e adolescentes.

assuntos referentes à vida daqueles sujeitos, que se encontram em situações de vulnerabilidade, a fim de resgatar e os aproximar da escola. Dito isto, “os Núcleos Socioeducativos atendiam as resoluções do Estatuto da Criança e do Adolescente tendo a sua importância enfatizada como prática social e educativa, de apoio à escola” (MOURA; ZUCCHETTI, 2010, p. 13-14). E podemos relacionar essas estratégias, como a usada pela reaPODERE, nas atividades socioeducativas com as crianças da comunidade Estrada Velha em Acarape-CE.

Segundo a Fundação Itaú Social (2007), essas atividades são construídas por processos vinculados ao sistema escolar. Com isso, possibilitam aprendizagens voltadas ao desenvolvimento social e pessoal de cada indivíduo; tais conhecimentos complementam as experiências já trazidas do contexto social e familiar. Segundo Silva e Perrude (2013), os programas de assistência social, mais conhecidos como “apoio socioeducativo”, são meios que realizam atividades em prol de melhorar as trajetórias nas escolas das crianças e dos adolescentes, por meio de atividades desenvolvidas no contraturno escolar, dando destaque às populações menos privilegiadas, a fim de reduzir a desigualdade social.

Perante o que foi citado anteriormente, podemos compreender que as atividades socioeducativas buscam alcançar crianças e adolescentes que se encontram em situação de vulnerabilidade, por meio de atividades, buscando desenvolver suas potencialidades pessoais, sociais e intelectuais. Neste viés, a Fundação Itaú social (2007) estabelece alguns critérios para a aprendizagem básica em prol da convivência social, a qual se consiste em: aprender a se comunicar; a não agredir o semelhante; a se cuidar; a cuidar do lugar em que vivem; e a valorizar o saber social. É de suma importância compreender as histórias, as culturas e as dificuldades de cada um, a fim de que se torne significativo o desenvolvimento das atividades socioeducativas e a proteção social<sup>110</sup> dessas crianças e adolescentes que se encontram em situação vulnerável.

Essas atividades mencionadas acima são relacionadas à educação integral, nas quais são repassados conhecimentos gerais sem ser de forma padrão, buscando incentivar a imaginação, a criatividade e a criticidade. Tem como foco a promoção do lazer, da convivência familiar, do prazer de viver em comunidade e do desejo de aprender e de buscar novas formas de conhecimento. Assim, o/a socioeducador/a necessita compreender os fundamentos da socioeducação, ou seja, os fundamentos jurídicos, políticos, sociológicos, étnicos, pedagógicos, filosóficos e históricos, como cita a Secretaria Especial dos Direitos Humanos (2006).

### **3 CONTRIBUIÇÕES DAS ATIVIDADES SOCIOEDUCATIVAS NO DESENVOLVIMENTO ESCOLAR**

O processo de ensino-aprendizagem da criança começa muito antes das primeiras idas à escola. Dito isto, podemos compreender que a criança chega ao ambiente escolar com uma experiência já adquirida, seja de linguagens e conhecimentos de mundo. Essas aprendizagens são

---

<sup>110</sup> Proteção social é uma política pública voltada para cidadãos que se encontram fora das redes de segurança, ou seja, que não estão incluídos nos serviços básicos, como saúde, educação e habilitação (FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL, 2007).

adquiridas em contextos familiares, religiosos, sociais, etc. Entende-se, então, a escola como um ambiente para ampliar e fundamentar esses conhecimentos, sendo de fundamental importância utilizar os conhecimentos já adquiridos por elas para dar significado ao processo de ensino-aprendizagem (GONZALÉZ, 2006).

Conforme o que se foi citado anteriormente, destacam-se, assim, três formas de educação: a formal, a informal e a não formal. De acordo com Gohn (2010), a educação formal se destaca pela normalização no espaço escolar, a qual necessita de um currículo e de certos padrões. E, para Gohn (2009), as atividades da educação não formal são realizadas tanto em espaços fechados, como em ONGs, em projetos sociais, em extensões universitárias. Podem, assim, possibilitar processos de inclusão social no resgate da riqueza cultural expressa na diversidade de práticas. Para Silva e Perrude (2013), a educação informal se caracteriza por englobar todas as formas educativas adquiridas durante o percurso da vida de um indivíduo.

Diante dessas discussões sobre educação, podemos compreender que as atividades socioeducativas estão ligadas de forma direta à educação não formal, fazendo parte de um conjunto de atividades que envolva aprendizagem de forma complementar e fora do ambiente de ensino formal. Segundo Zuchetti e Moura (2010), os termos utilizados para definir essas práticas de educação são muitos, alguns deles são: educação informal, educação não formal, educação não escolar, atividades extraclasse, ou apoio socioeducativo. Contudo, voltando às questões de pobreza e ao fracasso escolar, como já citado, a escola é uma das que mais auxiliam para essa desistência escolar por falta de preparação e de atividades que contribuem para uma emancipação e um enfrentamento desses preconceitos. Diante desse processo de exclusão, a implementação de atividades socioeducativas contribui, segundo González (2006), para a construção de uma educação voltada ao cotidiano e o desenvolvimento individual e coletivo dos sujeitos, permitindo um processo de educação social do adolescente, levando em consideração os aspectos afetivos, intelectual e coletivo.

Portanto, as atividades socioeducativas contribuem no desenvolvimento escolar de forma significativa, no momento que melhora os níveis de “fracasso” e desistência escolar. Elas possibilitam uma maior interação dos alunos por meio do trabalho coletivo e para o desenvolvimento individual, como também na formação de sujeitos críticos. Tem-se o fomento de práticas de emancipação e olhares críticos sobre a realidade, podendo transformá-la a partir da educação. No entanto, a escola tem que se colocar no papel de um lugar da viabilização da educação emancipadora, precisando, assim, criar coragem de olhar para as suas práticas pedagógicas, estruturas e concepções. Assim, o ambiente escolar seria como ponte de diálogos estendidos da vida das crianças e adolescentes para suas relações familiares e seus espaços sociais e comunitários. Diante deste pensamento sobre as atividades socioeducativas, Silva e Perrude (2013) citam a forma que essas atividades estão sendo produzidas e por quem estão sendo realizadas.

Algumas entidades, sejam governamentais ou não, por meio de seus trabalhos, vêm desenvolvendo atividades que visam ao desenvolvimento de potencialidades não trabalhadas no ensino formal. Elas colaboram para a formação das crianças e jovens, impactando no desenvolvimento escolar, pois essas ações não se limitam apenas a tirar as crianças e adolescentes das

ruas e ocupá-los. Portanto, podem ser utilizadas como práticas em contextos periféricos do Sul Global como uma estratégia para fortalecimento do desenvolvimento escolar, sendo um apoio na Educação Formal, assim como tem acontecido na extensão universitária na Estrada Velha/CE desenvolvida pela Rede de Estudos e Afrontamentos das Pobrezas, Discriminações e Resistências (reaPODERE) na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vimos que as ações socioeducativas de intervenção na extensão universitária devem ser conduzidas de modo participativo em um processo respeitando o ambiente e seus atores. Há dificuldades presentes em diversos campos em que a educação se faz presente, mas as potencialidades fazem com que trabalhos voltados à socioeducação, como o desenvolvido pela reaPODERE e ONGs, sejam essenciais. Além disso, as atividades socioeducativas orientam a qualificação pro-fissional, estímulo à reflexão na práxis e a criação de um ambiente de colaboração e respeito entre os sujeitos.

A questão que se quer apontar aqui é a do trabalho interdisciplinar da socioeducação no desenvolvimento escolar, a fim de ser uma forma propositiva de discutir alternativas abertas às demandas populares respeitando a experiência da comunidade envolvida no processo. Como apontamos no texto, as atividades socioeducativas que utilizam a estratégia do contraturno escolar, possibilitam ajudar crianças e adolescentes a permanecerem na escola. A educação é o meio mais apropriado de ressignificar a realidade, pois atividades promovem a reaproximação do sujeito ao espaço escolar.

## REFERÊNCIAS

BISNOTO, C. et al. Socioeducação: origem, significado e implicações para o atendimento socioeducativo. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 20, n. 4, p. 575-585, out./dez. 2015.

CIDADE, E. C.; MOURA JR., J. F.; XIMENES, V. M. Implicações psicológicas da vida em condições de pobreza para o povo latino-americano. **Psicologia & Argumento**, v. 30, n. 68, p. 87-98, 2012.

DUARTE, Natalia de Souza. **Política social: um estudo sobre educação e pobreza**. 2012. 259 f. Tese (Doutorado em Política Social). Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

FERNANDES, Mônica Abranches (Org.). Trabalho Comunitário: uma metodologia para ação coletiva e educativa da extensão universitária em comunidades. **Transcendendo fronteiras: a contribuição da extensão das instituições comunitárias de ensino superior (ICES)**. Santa Cruz do Sul. EDUNISC, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 28. ed. São Pau-

lo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL. **Parâmetros socioeducativos**: proteção social para crianças, adolescentes e jovens: Igualdade como direito, diferença como riqueza. Caderno 2: Conceitos e políticas. CENPEC: São Paulo, 2007.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros para formação do socioeducador**: uma proposta inicial para reflexão e debate. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2006.

GADOTTI, M. Educação Popular, Educação social, Educação Comunitária: conceitos e práticas di-versas, cimentadas por uma causa comum. **Revista Diálogos**: pesquisa em extensão universitária, v. 18, n. 1, p. 10-32, 2012.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não-formal, educador(a) social e projetos sociais de inclusão social**. Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 28-43, jan./abr. 2009.

\_\_\_\_\_. **Educação não formal e o educador social. Atuação no desenvolvimento de projetos sociais**. São Paulo: Cortez, 2010.

GONZALEZ, Alberto Brusa. **Experiências socioeducativas bem-sucedidas: subsídios para a discussão de políticas públicas nas unidades de internação socioeducativas (UISE)**. In: ILANUD et al. (Orgs.). Justiça, adolescente e ato infracional. São Paulo: ILANUD, 2006.

LIBÂNEO, J. C. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Educar**, v. 17, p. 153-176, 2001.

MOURA JR, J. F. ; LIMA, A. A. S. ; FERREIRA, F. G. S. Infâncias em situação de pobreza: relatos de experiências interseccionais da extensão universitária na Estrada Velha-Acarape/CE. In: Geranilde Costa e Silva; Evaldo Ribeiro Oliveira. (Org.). **Experiências em ensino, pesquisa e extensão na UNILAB**: caminhos e perspectivas. 1ed. Fortaleza: Imprence, p. 434-448, 2018.

MOURA JR., J. F. Psicologia comunitária revisitada: potências e lacunas em tempos de crise. **Revista de Psicologia Política**, v.18, n. 42, p. 428-432, 2018.

SARMENTO, Jacinto Manuel. Infância, Exclusão social e educação como utopia realizável. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 78, abr. 2002.

SCHUCH, Noemia; MERIGO, Janice. As ações socioeducativas desenvolvidas pelo programa cidadão crescente no CRAS Santa Rita no município de Rio do Sul. **7º Semana Integrada de Ciências**



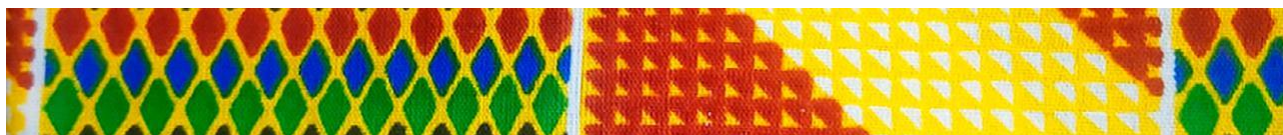
**Humanas e Sociais Aplicadas**, v. 01, p. 01-20, 2010. Disponível em: <[http://www.egem.org.br/arquivosbd/basico/0.830943001324991966\\_as\\_acoes\\_socio\\_educativas\\_desenvolvidas\\_pelo\\_programa\\_cidadao\\_crescente\\_no\\_cras.pdf](http://www.egem.org.br/arquivosbd/basico/0.830943001324991966_as_acoes_socio_educativas_desenvolvidas_pelo_programa_cidadao_crescente_no_cras.pdf)>. Acesso em: 10 Dez. 2020.

SILVA, Ana L.F; PERRUDE, M.R. Atuação do pedagogo em espaços não-formais: algumas reflexões. **Revista eletrônica pro-docência/uel**. edição v. 1, n. 4,, jul./dez. 2013.

SUGAHARA, Cibele Roberta. **A extensão universitária como ação socioeducativa**. Universidade Católica de Campinas: Campinas, 2015.

XIMENES, V.M. et al. **Implicações psicossociais da pobreza: diversidades e resistências**. Fortaleza: Expressão geográfica editora, 2016.

ZUCCHETTI, D. T.; MOURA, E. Práticas sócio educativas e formação de educadores: novos desafios no campo social. **Ensaio (Fundação Cesgranrio. Impresso)**, v. 18, p. 9-28, 2010.



## O SER E O ESTAR NA UNILAB: O OLHAR DAS/OS ESTUDANTES AFRICANAS/OS SOBRE A INTEGRAÇÃO

Carla Craice da Silva<sup>111</sup>  
Cristiane Santos Souza<sup>112</sup>  
Aldine Valente Bathillon<sup>113</sup>

### Resumo:

Atravessar oceanos, colocar-se ao encontro do desconhecido, vivenciar a universidade e... se integrar? Afinal, o que significa a integração? Este artigo busca traçar uma das diferentes dimensões da integração promovida pela UNILAB: a perspectiva do/a estudante africano/a. Para a realização do objetivo traçado, partiu-se do material levantado em grupo focal e em entrevistas realizadas entre 2016 e 2018, além de observações cotidianas no Campus do Malês, investigação esta realizada pela equipe do Observatório da Vida Estudantil. A presença dos/as estudantes internacionais tem despertado desde olhares do exótico, do preconceito, da admiração, da curiosidade, de saber mais sobre as histórias, as culturas e os modos de vida dos países parceiros, bem como provocado uma reflexão sobre o racismo e o sexismo que são estruturantes à sociedade brasileira. A UNILAB potencializa o conhecer e a se reconhecer pelo deslocamento do olhar, permitindo uma maior compreensão sobre o que une e o que diferencia as Áfricas e Diásporas espalhadas pelo Sul Global.

**Palavras-chave:** Estudantes internacionais; Integração; UNILAB.

**Resumen:** ¿Cruzar océanos, colocarse al encuentro de lo desconocido, vivenciar la universidad e... integrarse? Al final, ¿Qué significa la integración? Este artículo buscar trazar una de las diferentes dimensiones de la integración promovida por la UNILAB: la perspectiva del/a estudiante africano/a. Para la realización del objetivo trazado, partimos del material levantado en grupos focales y en entrevistas realizadas entre 2016 y 2018, además de las observaciones cotidianas en el Campus de Malês, investigación conducida por el equipo del Observatorio de la Vida Estudiantil. La presencia de los/as estudiantes internacionales ha despertado miradas dirigidas hacia lo exótico, de prejuicio, admiración, curiosidad, de saber más sobre las historias, las culturas y los modos de vida de los países, además de provocar una reflexión sobre el racismo y el sexismo que son estructurantes a la sociedad brasileña. La UNILAB potencializa el conocer y el reconocer a través de la mirada, permitiendo una mayor comprensión sobre lo que une y lo que diferencia las Áfricas y Diásporas esparcidas por el Sul Global.

<sup>111</sup>Docente do Instituto de Humanidades e Letras Malês (IHLM) da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). Cientista social e demógrafa pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Pesquisadora permanente do Grupo de Pesquisa: Processos Sociais, Memórias e Narrativas Brasil/África – NYEMBA/UNILAB. Contato: carlacs@unilab.edu.br.

<sup>112</sup>Docente do Instituto de Humanidades e Letras Malês (IHLM) da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). Doutora em Antropologia Social pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP); Pesquisadora permanente do Grupo de Pesquisa: Processos Sociais, Memórias e Narrativas Brasil/África – NYEMBA/UNILAB; Professora associada do Programa Multidisciplinar de Pós-Graduação em Estudos Étnicos e Africanos, Pós-Afro/UFBA. Contato: criskasouza@unilab.edu.br.

<sup>113</sup>Bacharela em Humanidades e Graduada em Ciências Sociais, ambas na UNILAB; atualmente é mestranda do Programa de Pós-graduação em Sociedade, Ambiente e Território, na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Contato: aldinevalente@outlook.com.

**Palabras-clave:** Estudiantes internacionales; Integración; UNILAB.

**Abstract:** Crossing oceans, meeting the unknown, experiencing the university and... integrating? After all, what does integration means? This paper outline one of the different dimensions of integration promoted by UNILAB: the perspective of the African student. We collected the material in a focus group and in interviews carried out between 2016 and 2018, in addition to daily observations at the Malês Campus, an investigation carried out by the team of the Observatório da Vida Estudantil. The international students perceive that their presence evoked ideas regarding the exotic, prejudice, admiration and curiosity towards their stories, cultures and ways of life. It as also provoked a reflection about the structural racism and sexism present in the brazilian society. UNILAB empowers to know and recognize by shifting the view, allowing a deep understanding of what gather and what differ the Africas and Diasporas across the Global South.

**Keywords:** internacional students; integration; UNILAB.

*“saber é não querer esquecer”*  
(Filipe Buba N’Hada<sup>114</sup>, 2016)

A noção de provisoriedade inerente à condição de migrante trazida por Sayad (1998) desenha o quão complexo significa mudar de país. Uma dupla contradição perpassa a vivência do migrante: o sujeito que migra continua mantendo o vínculo de pertencimento com o lugar que deixou para trás, ao mesmo tempo em que vivencia, mesmo que não plenamente, o lugar onde se habita, construindo, muitas vezes, laços de pertencimento. Tratando de estudantes internacionais, os paradoxos permeiam o próprio sonho de conquistar o diploma do Ensino Superior, atravessando fronteiras físicas que, no caso da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), são oceanos com a certeza que o retorno à terra natal significará uma nova condição de vida. Além disso, existem as particularidades inerentes ao projeto de internacionalização proposto pela instituição, lugar que proporciona um profundo conhecimento da lusofonia africana, afro-brasileira e outras Áfricas, o que significará um retorno diferente às suas origens.

Este trabalho busca discutir uma das diferentes dimensões vivenciadas pelas/os estudantes internacionais, em particular as/os africanas/os na UNILAB: os processos de integração. Considere-se que a formação proporcionada pela instituição traz uma nova forma de entender as Áfricas e suas Diásporas e de se entender nessas relações por conta do seu caráter internacional. Isso envol-ve tanto a presença de diferentes nacionalidades nas vivências cotidianas – Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, São Tomé e Príncipe e Timor Leste, além do Brasil, ao mesmo tempo em que se conhece com maior profundidade estas nações<sup>115</sup>. Assim, busca-se entender quais os espaços onde a integração é forjada na perspectiva dessas/es estudantes internacionais<sup>116</sup>.

<sup>114</sup>Filipe Buba N’hada é Bacharel em Humanidades pela UNILAB e atualmente cursa Licenciatura em Ciências Sociais na mesma instituição; tem produzido e publicado trabalhos de literatura e música que versam sobre questões filosóficas e existenciais a partir de suas experiências na Guiné-Bissau e no Brasil.

<sup>115</sup>O Campus dos Malês, onde foi realizada grande parte da pesquisa, ainda não recebeu estudantes vindos do Timor Leste.

<sup>116</sup>A Integração proposta pela UNILAB tem sido tema recorrente de reflexão a partir de diferentes dimensões. Destaque para o trabalho de Malomalo (2015) que discute a integração no âmbito da cooperação Sul-Sul.

Para a realização da pesquisa foram feitas entrevistas e grupo focal<sup>117</sup>. As entrevistas realiza-das contavam com o formato semiestruturado, o que almeja atingir tópicos relevantes ao tema, ao mesmo tempo em que proporciona uma maior abertura de fala ao entrevistado (HAGUETTE, 2010). Foram trabalhadas entrevistas realizadas com estudantes guineenses, que representam a maioria dos estudantes internacionais na UNILAB, material esse que foi produzido e utilizado por Bathillon (2016) e recuperado para este artigo. Já o grupo focal<sup>118</sup> teve como objetivo entender concepções - próximas e divergentes – das/os estudantes das diferentes nacionalidades (ALMEI-DA, 2016) com temáticas associadas à integração e suas possibilidades. Reuniu-se, para isso, um grupo com estudantes do Campus dos Malês de todos os países africanos presentes na UNILAB ingressantes entre os anos de 2014 e 2016 para uma discussão estimulada por um facilitador, con-forme preconiza o método.

Esta pesquisa tem sido conduzida pelo Observatório da Vida Estudantil do núcleo do Cam-pus dos Malês na Bahia (Observe-Malês)<sup>119</sup>, que iniciou suas atividades em junho de 2016 com o objetivo de “conhecer e compreender a trajetória de vida e acompanhar a vivência pessoal e acadêmica dos estudantes da UNILAB, com vistas a viabilizar sua permanência exitosa na Universi-dade” (UNILAB, 2016). Ao longo desses quatro anos de existência, o Observatório tem promovido reflexões sobre o cotidiano estudantil com um olhar sobre as problemáticas que as/os estudantes vivenciam, tanto por meio de ações, o desenvolvimento de pesquisa, quanto a sua difusão a partir da participação em eventos acadêmicos, ingressos de ex-bolsistas em programas de pós-gradua-ção dentro e fora do Brasil.

## 1 ESTUDANTES AFRICANOS NO BRASIL

Sair do seu país se apresenta como uma das possibilidades, se não a principal, de formação no Ensino Superior para as/os jovens dos países africanos de língua portuguesa, fato este que não é recente. Muitas vezes, cursar a universidade e viajar se mostram como sinônimos, porém as características desta saída se alteraram ao longo do tempo, em termos de intensidade de fluxos, motivações ou as principais nações de acolhimento (GUSMÃO, 2014).

Até a década de 1970, a presença de estudantes africanos era pequena no Brasil, sendo Por-tugal o principal destino por conta das relações estabelecidas historicamente (GUSMÃO, 2014). Ainda assim, o Brasil ainda era responsável pela formação de intelectuais africanos, mesmo que de forma esporádica, destacando-se a ação diplomática pioneira da então Universidade da Bahia (UBA), atual Universidade Federal da Bahia (UFBA) para a vinda de estudantes oriundos de paí-ses da África Ocidental, principalmente Nigéria e Gana (REIS, 2010). Com apoio do Itamaraty, um

<sup>117</sup>Os nomes das/os entrevistadas/os e participantes do grupo focal foram alterados para preservar suas identidades.

<sup>118</sup>Para a realização do grupo focal contou-se com o apoio de Dilson Gonçalves, Emanuel Semedo, Calido Mango e Ivo Aloide.

<sup>119</sup>O Observe-Malês contou, ao longo deste período de sua existência no campus, com a contribuição do corpo técnico envolvendo as docentes Cristiane Santos Souza, Cristina Teodoro, Carla Craice da Silva, além de Dilson Lima Gonçalves (psicólogo). Entre os estudan-tes que passaram pela equipe: Aldine Valente Bathillon, Calido Mango, Dairine Carvalho, Emanuel Correia Semedo, Hipólito Mendes, Ivo Aloide Ié, Jesiane Rodrigues e Yacine Tavares.

grupo de quinze estudantes chegou à Bahia em 1961 para realizar um curso de português e, posteriormente, seguir para diferentes instituições para cursar a graduação e a pós-graduação. Para além da formação, o intercâmbio cumpria o papel de propagandar a suposta democracia racial aos países do continente (REIS, 2010).

A partir da década de 1970, com a independência de parte dos países africanos, a presença se torna crescente (TCHAM, 2012; SUBUHANA, 2005). Contou, para isso, com a expansão da rede de ensino brasileira como a ratificação de acordos de cooperação (GUSMÃO, 2014). Em 1964 e em 1981 surgem, respectivamente, o Programa de Estudantes-Convênio (PEC-G) e o Programa de Estudantes-Convênio de Pós-Graduação (PEC-PG) com a intenção de normatizar as parcerias internacionais de formação estudantil das universidades brasileiras que vinham sendo estabelecidas (MRE, 2020). Por meio dos programas buscava-se garantir condições equânimes aos estudantes internacionais em termos de acolhimento nas instituições. 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, diversificando o cenário acadêmico brasileiro.

Quando o programa foi criado, as vagas do PEC-G se destinavam estritamente a candidatas/os latino-americanas/os, fato que se alterou a partir de 1971, quando o programa passou a incluir candidatas/os dos países africanos. De momento, o Programa PEC-G é administrado pelo Ministério das Relações Exteriores (MRE) e conta com a participação de 59 países parceiros, dos quais 25 são da África, 25 das Américas e 9 da Ásia. Entre 2000 e 2019, mais de 9.000 estudantes ingressaram no Programa, sendo que a África se configura como o principal continente de origem das/os estudantes. Destaca-se, ainda, a presença de estudantes da Comunidade de Países de Língua Oficial Portuguesa (CPLP) entre os maiores quantitativos: Cabo Verde com 3.169 estudantes; Guiné-Bissau com 1.416; e Angola com 753 (MRE, 2020).

A década de 1990 apresentou um impulsionamento nas relações Brasil-África, inclusive em termos educacionais. O fim da União Soviética, região para onde até então a mobilidade estudantil de origem africana era mais frequente, implicou no redesenho das relações internacionais e, conseqüentemente, educacionais por parte dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) localizados no continente africano. A formação internacional de estudantes passou a ser um instrumento de integração para os governos de países africanos aos países do bloco capitalista (TCHAM, 2012).

Neste momento de transformações de relações dos países houve a criação da CPLP, especificamente em 1996. Apesar da sua natureza comercial, o bloco oportuniza o fortalecimento das relações entre os PALOP, lançando o Brasil a uma posição de destaque e uma alternativa às relações com Portugal (GUSMÃO, 2014). O que se tem, na verdade, é uma reestruturação da ordem econômica internacional, em especial após 2000, o que reflete nos movimentos migratórios. Entender a circulação das migrações internacionais também significa observar o estabelecimento de relações transnacionais (BAENINGER, 2014), ou seja, uma articulação de lugares de uma forma mais profunda e que potencializa a circulação de bens materiais e simbólicos entre os PALOP.

As relações entre Brasil e países africanos no século XXI, em especial durante o governo de Luís Inácio Lula da Silva (2002-2010) e Dilma Rousseff (2011-2016), refletiram avanços importantes

no sentido de inserir a relação com a África em termos históricos e culturais na área educacional. Estas ações estão conectadas com demandas e proposições que, historicamente, os movimentos sociais em particular os movimentos negros brasileiros, já reivindicavam (GOMES, 2011; MUNANGA, 2018). O grande exemplo foi a aprovação da Lei 10.639 de 2003, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (BRASIL, 1996; 2003; 2008) e tornava obrigatória o ensino da história e cultura afro-brasileira e a história da África e dos africanos nas escolas; depois alterada pela Lei 11.645, que amplia para as histórias e culturas indígenas.

A UNILAB surgiu nesse contexto, “fruto das ações e demandas do Movimento Negro brasileiro por um maior compromisso do Brasil com o continente africano e a superação do racismo em nosso país” (GOMES et al., 2018, p. 97), com início das atividades em 2010 no Ceará e em 2014 na Bahia. Como o próprio nome da instituição indica, a UNILAB traz a internacionalização dentro da sua própria organização, prevendo formas específicas de acesso aos estudantes, de contratação de docentes, de elaboração de currículos, de relações interinstitucionais, entre outros aspectos. O documento com as Diretrizes Gerais da instituição, elaborado pela Comissão de Implantação da UNILAB, traça estratégias de efetivação do modelo de internacionalização como a formação de um corpo discente e docente constituído por pessoas dos PALOP e também a inclusão de disciplinas que tratem especificamente do contexto africano (UNILAB, 2010).

Com seus 10 anos de existência, passos foram dados para efetivar o projeto. Porém, ainda há desafios a serem enfrentados. Por exemplo, as/os estudantes internacionais compõem 25% do corpo discente (UNILAB, 2019)<sup>120</sup>, enquanto a proposta inicial previa uma paridade com estudantes brasileiros. Além da própria presença deste grupo fundamental ao projeto de universidade internacional, coloca-se como desafio a construção de um espaço de integração em nível local, com intercâmbio sociocultural, artístico e científico.

## 2 OLHAR DAS/OS ESTUDANTES INTERNACIONAIS SOBRE A UNILAB: INTEGRAÇÃO EM FOCO

Diante das dificuldades de acesso à universidade nos PALOP do continente africano, a UNILAB surge como uma via possível de formação no ensino superior. Para o contexto guineense, ela é uma via democrática e transparente para acesso ao ensino superior, diferente de outras formas possíveis. Uma parte dos estudantes entrevistados alimentava sonhos de estudar nas universidades nos próprios países, porém a corrupção mostrava-se como um empecilho, sendo necessário possuir um “contato”, ou seja, algum conhecido ou uma indicação para conseguir uma vaga nas instituições ou conseguir uma bolsa de estudo.

[...] 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

<sup>120</sup>Segundo o site UNILAB em Números (UNILAB, 2019), dentre os 4.619 estudantes, 3.463 são brasileiros (74,9%), 661 vieram da Guiné-Bissau (14,3%), 325 de Angola (7,0%), 58 de Cabo Verde (1,3%), 57 de São Tomé e Príncipe (1,2%), 45 de Moçambique (0,7%), 9 de Timor Leste (0,2%) e 1 estudante da Itália.

que tirar dinheiro, porque o concurso que se faz lá não basta. Qualquer pessoa, tem que ter um contato **(Ernesto, guineense)**

Quando eu terminei o ensino secundário, o meu nome foi levado para o Ministério da Educação para bolsa de Marrocos. Eu fui lá várias 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. **(Nelson, guineense)**

Na verdade, a formação universitária é associada pelas/os estudantes à saída do país, sendo comum encontrar países como China, Cuba, Canadá, Marrocos, Rússia ou Portugal como primeiro horizonte de destino desejado. As escolhas apontadas tinham diversas justificativas: questões linguísticas, religiosas, por já terem algum conhecimento nas universidades ou proximidade com estudantes universitárias/os em tais localidades. Entretanto, apesar da língua, o Brasil não se encontrava como opção de destino. Isto é, em certa medida, consequência da imagem construída do país pelos meios de comunicação locais, que veiculam produtos brasileiros como novelas e filmes que ilustram um país da diversão, do carnaval e festa, e da violência, circunscrito em um conjunto restrito de localidades do Rio de Janeiro e de São Paulo. Outro fator citado refere-se à língua, já que o português falado no Brasil se diferencia em termos de sotaque e vocabulário do português dos outros países lusófonos, português que se aproxima ao de Portugal. Consideram, assim, o português brasileiro um português incorreto.

Vim a conhecer um pouquinho do Brasil desde pequeno, né, embora aqui era uma re-idade diferente do filme do Zé Pequeno. A gente vem se inspirar nesses filmes, das novelas que nos trazem um Brasil de paraíso, né, desde a Malhação. Quando eu passei aqui, eu falei: “vou chegar num Brasil da Malhação; chegar, sentar, andar conforme faz aqui na Malhação”. Quando tivemos a reunião lá na Embaixada, me falaram “olha, tudo que você vê na TV é que você não vai ver lá”, eu disse: “como assim não vou chegar ‘tô a andar sem camisa, Copacabana” que eu ‘tava pensando um Brasil. **(Agostinho, angolano)**

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 [...] **(Huco, guineense)**

Agostinho traz duas referências que influenciaram na construção de um imaginário e das representações do Brasil: o filme Cidade de Deus, no qual “Zé Pequeno” é um dos personagens principais, que retrata a violência no Rio de Janeiro de uma perspectiva estereotipada e racista; e a novela Malhação, que traz a classe média carioca branca, em sua maioria, como projeto de vida. Estas realidades se distanciam em diversos aspectos das localidades onde a UNILAB está presente, interior do Ceará e da Bahia, Maciço do Baturité e Recôncavo Baiano, respectivamente, bem como do seu contexto universitário, não retratando a pluralidade de outros lugares em um país de ex-tensão continental.

A UNILAB, na verdade, faz-se conhecida entre as/os estudantes por meio de uma rede so-

lidária, de sociabilidade e de ajuda mútua entre as/os jovens para conseguirem ter o acesso ao ensino superior. Também as redes sociais se apresentam como fundamentais na divulgação da UNILAB e do processo seletivo entre os/as estudantes, além do Centro Cultural Brasil, em especial na Guiné-Bissau.

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

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. **(Auá, guineense)**

É certo que alguns estudantes esperavam encontrar o Brasil que conheciam pela televisão, aquele Brasil de novela e de grandes cidades. De certo modo, sabiam que teriam dificuldades de convivência, contudo não esperavam se deparar com o preconceito, o estranhamento, o racismo, a xenofobia e um desconhecimento tão grande sobre a África. Todos esses processos são reflexos do imaginário e representações negativas sobre a população negra manifestada no racismo estrutural (ALMEIDA, 2018) da sociedade brasileira, bem como no desconhecimento que se tem sobre o continente africano, com poucas informações, seja nas escolas ou nas mídias. O meio de conhecimento sobre o continente africano, aparentemente, se restringe à mídia, que, muitas das vezes, representa o continente de um modo homogêneo, tratando de surtos de epidemia e fome ou com imagens da natureza.

Eu acho que quando pensaram a integração e ainda trazendo a UNILAB aqui em São Francisco do Conde, a cidade não foi preparada para isso. Não houve aquelas questões, mobilização da população, porque quando a gente chegou aqui, aquele estranhamento de não querer aproximar, ou mesmo aproximando, mas é aquele olhar estereotipado de África. E eu consigo ver tudo aquilo, às vezes alguém escondia celular para fazer foto da gente, porque se tivesse uma política que mobilizasse consentimento da população talvez não aconteceria aquilo, até hoje acontece **(Titina, guineense)**

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 [...] **(Luís, guineense)**

A gente já tem, já estamos enfrentando a nossa luta de integração entre nós mesmos, né. E o que também nós tentamos passar, ou o que nós tentamos fazer e os brasileiros se integramos com a gente também. Porque quando eles olham pra gente, eles já falam tipo é africano, é todo mundo junto é uma coisa só. **(Eduardo, moçambicano)**

A fala de Titina expõe uma das dificuldades inerentes à interiorização do Ensino Superior, o estranhamento ao diferente<sup>121</sup>. No caso da UNILAB, esse estranhamento se potencializa pela internacionalização. A interiorização das migrações internacionais se é um fenômeno recente (BAENINGER, 2012), sendo que os espaços de circulação se concentravam nos grandes centros urba-



nos até recentemente. Sendo assim, as regiões onde a UNILAB se edifica não possuíam acesso ao ambiente universitário, tampouco a imigrantes internacionais. Deve-se reconhecer que a consti-tuição de redes de universidades, bem como as políticas de democratização ao acesso possuem grande potencial para enfrentar as desigualdades raciais e de gênero no interior (SANTOS, 2017). Contudo, este é um processo complexo, e o encontro promovido pela UNILAB envolve diferentes problemáticas, desde a curiosidade até o racismo.

O reconhecer-se e afirmar-se “ser negro”<sup>122</sup>, como Luís aponta, coloca-se necessário frente ao encontro à sociedade brasileira e suas relações permeadas pelo racismo estrutural (ALMEIDA, 2018). O reconhecimento do ser negro por parte dos estudantes foi um processo que, em grande medida, passou-se após a chegada ao Brasil, tendo em vista que não havia necessidade de tal afir-mação nos países de origem. Além disso, são imigrantes negros, e sentem o preconceito por parte dos afro-brasileiros, trazendo a dimensão da xenofobia também nas relações. Bendo (2019) apon-tou para o marcador da cor da pele como representativo inicial como migrante, pois estudantes africanas/os que não eram “tão negros” não eram discriminados em um primeiro momento, já que eram vistas/os como brasileiras/os. Contudo, assim que eram identificadas/os como africanas/os, o que acontecia principalmente após as trocas de palavra com o sotaque diferente, sentiam a discriminação.

O desconhecimento de outras nações do Sul global, mesmo aquelas que são próximas ter-ritorialmente, historicamente ou pela língua, parece permear os encontros promovidos pela UNI-LAB. É recorrente uma visão homogênea de outros membros dos PALOP, mesmo aqueles que se tem certa proximidade. Mesmo a música, uma arte que circula e que permite criar uma forma de reconhecimento de outros lugares, há ruídos sobre qual é o país de origem de cantores famosos, como se observa no diálogo abaixo.

**Agostinho** [...] enquanto eu estive em Angola, eu tinha mais conhecimento sobre Cabo Verde e Moçambique, porque antigamente Cabo Verde foi o país que mais, que mais influenciou Angola em termos musicais. Tanto que tinha músicos muito antigos, Cami-lo Domingos, Grace Évora, acho, e tantos outros nomes... **Alda:** Camilo Domingos é santomense!

**Agostinho:** Sim, eu vou falar. E tinha um cantor, um cantor guineense que já vem can-tando faz tempo em Angola. Aí a gente resumia todos eles em cabo-verdianos. É sério, porque era o país que mais influenciava Angola. Então a gente pegava “esse é cabo-ver-diano, esse é cabo-verdiano” e, em contrapartida, em Angola tem vários bairros que chamamos bairros cabo-verdianos. E aqui na UNILAB vim descobrir que esses cantores não são cabo-verdianos.

**(Agostinho, angolano; Alda, santomense)**

Na fala de Agostinho é possível observar a construção das representações dos africanos fa-lantes de português, denominado como cabo-verdiano, apesar de envolver diferentes nacionali-

<sup>121</sup>Sobre o estranhamento e a convivência na experiência dos estudantes africanos o trabalho de Bendo (2019) discorre sobre este processo a partir da chegada dos estudantes africanos no município de São Francisco do Conde, entre os anos de 2014 e 2016. Dentre várias dimensões, a autora trata sobre o gênero presente no encontro, com os olhares do exotismo e da sexualização sobre os corpos das estudantes africanas na cidade, aspecto considerado fundamental apesar de não aprofundado nesse artigo.

<sup>122</sup> Sobre essa temática, recomenda-se a tese de Langa (2016), que apresenta uma reflexão aprofundada a partir do contexto de estudan-tes africanos no contexto do Ceará.

dades como guineenses, são-tomenses, além dos próprios cabo-verdianos. Em São Francisco do Conde também é comum encontrar essa homogeneização, sendo as/os estudantes africanas/os denominados *angolanas/os* ou tratados como africanos independente das nacionalidades. Mes-mo fora de São Francisco do Conde, estudantes relatam serem tidos como haitianos, fluxo recente de imigrantes negros no Brasil e que teve destaque midiático, sendo conhecido nacionalmente.

Neste sentido, a UNILAB tem exercido um papel fundamental em desconstruir as diferen-tes escalas de homogeneização que perpassam a visão sobre os PALOP, permitindo conhecê-las/ os ou mesmo re-conhecendo seu próprio país. Sobre isso, **Cesária** relata: “agora estudando uma disciplina no meu curso e vi que eu não sei quase nada sobre o meu país, agora no final do curso”. Este processo de “descoberta” de que “quase nada” sabe sobre o próprio país pode ser extrapolado sobre o conhecimento sobre a realidade dos países dos/as colegas. É um dos resultados do deslo-camento do olhar, que reflete na mudança de perspectiva possibilitada pela problematização que ultrapassa o senso comum.

Os espaços de destaque desse encontro, muitas vezes, acontecem fora dos muros da univer-sidade. As comemorações das independências promovidas para cada um dos países são organi-zadas pelas/os próprias/os estudantes envolvendo diferentes momentos: palestras, oficinas e as festas com comida e música. No Campus dos Malês, estudantes de diferentes nacionalidades se unem para construir as comemorações de independência de cada um dos países.

Nas festas aqui a gente consegue ficar mais próximo e se sentir, por exemplo, mais são--tomenses, porque eu consigo comer a comida são-tomense, a comida cabo-verdiana e qualquer que seja nacionalidades. Escutar música, socializar um com o outro, eu acho enriquecedor também porque às vezes não é só na sala da aula, não é só tentar falar da política, mas é se divertir também, faz parte de nos integrar, ver a cultura do outro, eu acho, é uma das partes mais essenciais da integração (**Titina, guineense**)

[...] vai ter Independência de Cabo-Verde, todo mundo vai, apoiá-la. Na verdade, é claro, não são todos, mas a maioria vai. E lá, na verdade, você acaba adquirindo conheci-men-to, porque como ela falou, é aí aonde que se passa a verdadeira forma de cultura por-que cada traz a comida típica (**Eduardo, moçambicano**)

Titina se refere mais à festa do dia da África (25 de maio). As festas das nacionalidades, ulti-mamente, são organizadas pelos/as estudantes das respectivas nacionalidades, embora chamem outras nacionalidades para auxiliar em alguns casos. Isso tem acontecido após a constituição da Associação dos Estudantes Africanos (ASEA), com a conclusão que seria melhor que cada nacio-nalidade cuidasse da sua festa. A ASEA passou a se responsabilizar apenas pela festa da África, e, às vezes, abriam uma espécie de edital para grupos se candidatarem para a realização da festa.

A auto-organização dos/as estudantes se mostra como fundamental para diferentes ativi-dades, inclusive no enfrentamento aos casos de xenofobia, como mostra o relato sobre uma ação promovida pela ASEA:

Olhem, em 2015, se não me engano, a ASEA proporcionou um momento que eu achei fantástico, assim, de luta contra xenofobia. tanto na cidade como aqui na universidade. Onde as pessoas saíram para Cachoeira e tentaram mobilizar pessoas porque estava havendo uma questão entre pessoas da cidade contra a gente. Foi um mecanismo que

a própria faculdade não fez, mas a ASEA fez **(Titina, guineense)**

A experiência como estudante da UNILAB permite estabelecer uma relação diferente com o “outro”, promovendo contatos, permitindo conhecer culturas e ampliando as redes a partir de um olhar mais profundo para o que diferencia e o que une as nacionalidades. A própria integração passa pelo crivo da agregação e reconstrução das identidades das/os estudantes africanas/os: a nacionalidade específica, o ser africano e o ser negro. Evidente que estes encontros entre as/os jo-vens estudantes africanas/os colocam inúmeros desafios. O racismo, os estereótipos e a xenofobia aproximam muito as/os estudantes na sua condição de africanas/os e negras/os. Neste sentido, a união dos/as estudantes, em certa medida, para essa desconstrução e o combate das discrimina-ções, para além da ideia de uma “união africana”.

Hall (2004) trata disso como um processo identitário, compreendendo que a constituição das representações dos sujeitos é um processo social e contínuo. Social, pois se descentraliza apenas do sujeito e se desloca a outras esferas, principalmente após a globalização. Com isso, compreende-se a forma como um/a estudante negra/o africana/o é recolocado perante uma estrutura social brasileira racista e se recoloca a partir do “ser negra/o”. Porém, este é um processo contínuo, longe de ser estável ou imóvel, sendo que possíveis outros movimentos migratórios (inclusive para seus países de origem) podem trazer outras representações as diferentes dimensões que permeiam os sujeitos, um processo constante de identificação (HALL, 2004).

Aqui neste momento final, sintetizamos a ideia de integração que, de certo modo, atravessou todo o texto. Alda e Agostinho tratam da integração como encontro de lugares, de visões a partir de outro tipo de visão, o encontro de fato com aquelas/os que viveram nestes espaços:

Vou começar a definir integração como estudante da UNILAB, tendo em conta isso que estou aqui há dois anos e meio. Bom, vou olhar pela primeira proposta que a UNILAB traz, sobretudo aquela coisa de descolonizar a mente e tal, nesse caso eu defino a in-tegração, a gente abre o caminho para novos conhecimentos, novas culturas, e é isso para mim que a UNILAB quer. Ou seja, a integração da UNILAB, conhecer outros mun-dos, outras visões e principalmente como países que fazem parte dos membros da UNI-LAB, como países da CPLP. **(Alda, santomense)**

A UNILAB me proporcionou esse momento, de aprender um pouco da etnia balanta, da etnia manjaco, de aprender um pouco da Ilha de Santiago, da Ilha de Príncipe e transmitir um pouco de Luanda, de Benguela e outras coisas, então é nesse aspecto que começo olhar e nesse aspecto que começo definir a integração aqui dentro da UNILAB.

**(Agostinho, angolano)**

A ideia de descolonizar que Alda associa à ideia de integração está na estrutura do projeto da UNILAB. A descolonização do saber não se restringe aos temas abordados ou as/os autoras/es selecionados para a leitura em sala de aula. A descolonização perpassa a própria ideia de encontro, de convivência, quando as/os sujeitas/os de diferentes regiões, ilhas, etnias, bairros passam a contar sobre seus lugares, resignificando com profundidade as representações de si e desse mosaico diverso que se constitui na UNILAB, dentro e fora dos muros. Descoloniza-se, assim, o próprio processo identitário abordado por Hall (2004), já que se descola das perspectivas coloni-

zadoras que atravessam as imagens propagadas das nações para se reconstruir a partir de novas visões, vozes e reflexões.

Então como integrar com essas pessoas? Se vão utilizar essa palavra, temos que integrar, em termos de ação. Para mim, é assim: integrado eu já estou; agora ação é vi-ver essa cultura, é viver um pouco de Cabo Verde, de São Tomé, Moçambique, Angola, juntando com a Guiné-Bissau e ainda o Brasil, juntando essas, é isso que é integração. Junção e praticar as outras culturas juntas com a minha. **(Tito, cabo-verdiano)**

[A integração] é aceitar do outro e doar também um pouco do seu conhecimento. Esse caldeirão de cultura fez com que a gente crescesse em termos culturais, intelectuais. Eu também nunca esperava estudar com cabo-verdiano, guineense, são-tomense e tudo e tal, mas a UNILAB 'tá me proporcionando tudo isso, acho que é uma coisa inovadora para mim e eu 'tô aproveitando no máximo **(Titina, guineense)**

À Integração é atribuída, assim, uma dimensão prática e cotidiana. O encontro, o fazer junto, trazendo cada uma/um, um pouco de si, mas, sobretudo, estar aberto e presente ao que cada um traz e, de fato, adentrar e praticar a diversidade cultural do encontro. Assim, se reconhece que há diferença, como aponta Cesária, em hábitos, na perspectiva, porém, de entender a riqueza trazida pelo encontro e abre-se um espaço ao outro, agora em uma perspectiva dele próprio.

Falar da integração propõe várias coisas, né, entre elas a integração cultural, que de certa forma, se dá de forma pacífica [risos]. Às vezes, no nosso campus e, como os colegas falaram, aceitar o próximo igual a mim, mas distante de mim. E... apesar da nossa ligação histórica no passado tivemos um mesmo colonizador, mas, no nosso dia a dia, estando aqui, o grupo, estando um de cada nacionalidade, já se percebe as diferenças entre as nacionalidades, não só na fala, mas nos hábitos diários, na forma de pensar, na forma de ver o mundo, e isso se torna interessante. O que se dá aqui dentro, a gente respeita o espaço do outro, traz o outro para o nosso meio. A gente tenta se integrar no meio do outro, tanto por isso que falo que a integração se dá de forma pacífica até certo ponto, porque traz seus problemas é óbvio, mas a proposta da integração da UNILAB está se dando... até certo ponto. **(Cesária, cabo-verdiana)**

Esse processo cotidiano prático que pressupõe a integração não significa que não seja permeado por conflitos. Ao contrário, os conflitos fazem parte dos encontros. Souza (2019) aponta que o conflito em torno da questão racial possivelmente aconteceria antes mesmo dos primeiros estudantes colocarem os pés no Campus dos Malês<sup>123</sup>. Contudo, os conflitos também levam à necessidade de criação e refinamento das estratégias e instrumentos para a mediação e superação. Neste aspecto, vale destacar a criação do Coletivo das Mulheres Africanas (CMA), uma organização criada por estudantes africanas para servir como espaço de acolhimento e discussão de questões e situações de conflito vivenciadas por elas no cotidiano por elas na cidade e na própria Universidade acerca das questões de Gênero e os significados, posturas e ações de serem mulheres africanas, com a proposta de repensar o feminismo nas realidades africanas (BENDO, 2019). Ademais, o CMA colocava-se com um espaço para entender e trocar as diversas experiências delas, tendo em vista as realidades regionais diferentes, mas, principalmente, como lugar de acolhimento.

<sup>123</sup>Souza (2019) narra a implantação e os primeiros momentos no Campus dos Malês da UNILAB, a escolha da localidade, a recepção aos estudantes e o cotidiano vivenciado, em especial os primeiros impactos e as transformações.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

É, pois, no âmbito da vida universitária, ou melhor, desta (con)vivência universitária, que temos identificado pistas e estratégias para produzir conhecimentos. Uma universidade de intercâmbio internacional com os países africanos tem contribuído para que se possa conhecer um pouco mais de perto o continente africano e sua imensa diversidade, com o qual o Brasil, tem uma relação única. A UNILAB *aqui e acolá* tem contribuído sobremaneira para que seja construído outro imaginário sobre o lugar e o papel das/os africanas/os e afro-brasileiras/os nas muitas Áfricas e em suas Diásporas. A presença das/os estudantes internacionais, em particular das/os estudantes africanas/os dos PALOP, tem despertado desde os olhares do exótico, do preconceito, da admiração, da curiosidade, de saber mais sobre as histórias, as culturas e os modos de vida dos países parceiros, bem como nos tem feito refletir sobre o racismo e o sexismo que são estruturantes à sociedade brasileira como para outras sociedades marcadas pela experiência da diáspora africana em diferentes tempos.

Desta forma, a criação da UNILAB foi um dos eixos centrais da política educacional do go-verno brasileiro. A instituição se localiza no contexto da expansão da educação superior no Brasil e da reformulação e adoção de outras políticas de relação e cooperação internacional com os países africanos, especialmente com os PALOP, a partir do aumento de investimentos em ciência, tecnologia e cultura, e do número de instituições federais de educação superior (ampliação das existentes e criação de novas unidades). Este processo visou potencializar também o encontro da sociedade brasileira com outras narrativas sobre sua história, à medida que objetivou tornar-se um centro de pesquisa e formação de jovens brasileiros de diferentes territórios do país e de jo-vens dos países parceiros.

Sendo assim, a UNILAB situada, portanto, no contexto de internacionalização da educação superior, atendendo à política do governo brasileiro de incentivar a criação de instituições fede-raís capazes de promover a cooperação Sul-Sul com responsabilidade científica, cultural, social e ambiental. Atuando na perspectiva da cooperação solidária, ela valoriza e apoia o potencial de colaboração e aprendizagem entre países, como parte do crescente esforço brasileiro em assu-mir compromissos com a integração internacional no campo da educação superior. Entretanto, a Integração deve acontecer nas trocas cotidianas, e, nesse sentido, tem sido forjada por meio do encontro, descolonizando a produção do saber e, fundamentalmente, a construção das represen-tações identitárias na convivência prática.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Sílvio. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte - MG: Letramento, 2018.

ALMEIDA, Ronaldo. Roteiro para o emprego de grupos focais. In: **Métodos de pesquisa em Ciências Sociais: Bloco Qualitativo**. São Paulo: Sesc São Paulo/CEBRAP, 2016.

BAENINGER, Rosana. Rotatividade Migratória no Brasil: entre o local e o global. In: VI CONGRESO DE LA ASOCIACIÓN LATINOAMERICANA DE POBLACIÓN 2014, Lima. Anais... Lima, 2014. Disponível em: [http://www.alapop.org/Congreso2014/DOCSFINAIS\\_PDF/ALAP\\_2014\\_FINAL57.pdf](http://www.alapop.org/Congreso2014/DOCSFINAIS_PDF/ALAP_2014_FINAL57.pdf). Acesso em: 20 dez. 2019.

\_\_\_\_\_. **Fases e faces da migração em São Paulo**. Campinas, SP: Núcleo de Estudos de População - NEPO/UNICAMP, 2012.

BATHILLON, Aldine Valente. **Estudantes Guineenses: Da educação secundária na Guiné-Bissau à educação superior na UNILAB, Brasil**. 2016. Monografia - Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, São Francisco do Conde-BA, 2016.

BENDO, Margarida. **Estranhamento e Convivência de Estudantes Africanos: Em São Francisco do Conde - BAHIA (BRASIL)**. Lisboa: Novas Edições Acadêmicas, 2019.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases** (Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996). Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 20 Jun. 2020.

\_\_\_\_\_. **Lei no 11.645**, de 10 de março de 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm). Acesso em: 20 jun. 2020.

\_\_\_\_\_. **Lei no 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/l10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm). Acesso em: 20 jun. 2020.

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção dos saberes. *Política e Sociedade*, v. 10, n. 18, p. 133–154, 2011.

GOMES, Nilma Lino; LIMA, Aristeu Rosendo Pontes; SANTOS, Tomaz Aroldo da Mota. UNILAB - Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira: o desafio de uma experiência acadêmica na perspectiva da cooperação Sul-Sul. **Revista do PPGCS – UFRB – Novos Olhares Sociais**, v. 1, n. 1, p. 93–110, 2018.

GUSMÃO, Neusa Ma. Mendes de. Intelectuais negros: migração e formação entre conflitos e tensões. **O público e o privado**, n. 23, Fortaleza-CE, jun. 2014.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologias Qualitativas na Sociologia**. 12. ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 9. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

LANGA, Ercílio N. B. **Diáspora Africana em Fortaleza no século XXI: ressignificações identi-tárias de estudantes imigrantes.** Tese de Doutorado - Universidade Federal do Ceará (UFC), Fortaleza-CE, 2016.

MALOMALO, Bas'Illele. A integração Brasil-África: uso e sentido da cooperação solidária nos discursos de Luiz Inácio Lula da Silva. In: FREITAS, Raquel Coelho de; MACHADO SEGUNDO, Hugo de Brito (Orgs.). **Democracia, equidade e cidadania.** Curitiba: CRV, 2015.

MRE. **Programa de Estudantes-Convênio de Graduação - PEC-G (Website).** Brasília-DF [2020]. Disponível em: <http://www.dce.mre.gov.br/PEC/PECG.php>. Acesso em: 15 maio 2020.

MUNANGA, Kabengele. Relações África-Brasil: o que seria? **Novos Olhares Sociais.** Revista do PPGCS/UFRB, v. 1, n. 1, 2018.

REIS, L. N. "África volta à Bahia": o Centro de Estudos Afro-Orientais (CEAO/UBA) e o inter-câmbio de estudantes africanos (1961-1965). In: **Lugares, pessoas e grupos.** 2a ed. Brasília: ABA Publicações, 2012.

SANTOS, Pablo Henrique Lacerda. A Expansão e Interiorização do Ensino Superior na Bahia: O caso da UFOB. **Anais...** XVI Congresso Internacional Fórum Universitário Mercosul (FoMerco), Salvador, 2017.

SAYAD, Abdelmalek. **A Imigração ou os Paradoxos da Alteridade.** São Paulo: ed. da Universidade de São Paulo, 1998.

SOUZA, Cristiane. Treading Other Paths within Afro-Diasporic Contexts: UNILAB Students' Experiences, Challenges, and Perspectives. **Humanities**, v. 8, n. 76, 2019.

SUBUHANA, Carlos. **Estudar no Brasil: Imigração Temporária de Estudantes Moçambicanos no Rio de Janeiro.** Tese de Doutorado - Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Rio de Janeiro, 2006.

TCHAM, Ismael. **A África fora de casa: Sociabilidade, trânsito e conexões entre os estudantes africanos no Brasil.** Dissertação de Mestrado - Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Recife, 2012.

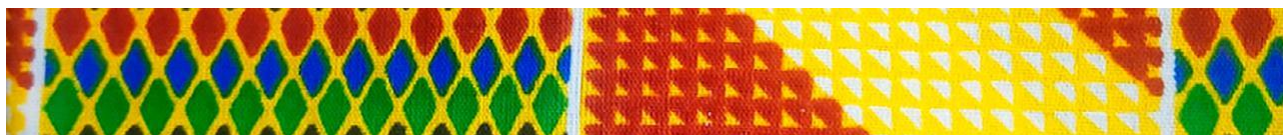
UNILAB. **Diretrizes Gerais.** Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB. Redenção/CE, 2010.

\_\_\_\_\_. **Portaria n. 337 de 05 de abril de 2016.** Dispõe sobre a instituição do Observatório

da Vida Estudantil da UNILAB (OBSERVE/UNILAB). 2016.

\_\_\_\_\_. **UNILAB em Números**. Redenção, CE, 2. sem 2019. Disponível em: <http://www.UNILAB.edu.br/UNILAB-em-numeros/>. Acesso em: 4 maio 2020.





## A OCORRÊNCIA DO -R RETROFLEXO NA FALA DE ESTUDANTES SANTOMENSES DA UNILAB

Cláudia Ramos Carioca<sup>124</sup>

Marlene Arminda Quaresma José<sup>125</sup>

### Resumo

Este artigo objetiva analisar a ocorrência do -R retroflexo na fala de estudantes santomenses da UNILAB com vistas a compreender como esse fenômeno interfere no processo de intercompreensão desses estudantes no Brasil, tanto no universo acadêmico como fora dele. Para tanto, utilizamos o corpus linguístico disponibilizado pelo grupo de pesquisa PROFALA, constituído mediante questionário metalinguístico aplicado em entrevistas feitas com vinte santomenses com tempo de permanência no Brasil de até seis meses e mais de seis meses. O trabalho é fruto do projeto de pesquisa “Análise descritiva dos aspectos semântico-pragmáticos que prejudicam a intercompreensão dos alunos santomenses da UNILAB” (Pibic/CNPq), contribuindo aos estudos de políticas linguísticas para a promoção da língua portuguesa e, em particular, no âmbito da intercompreensão.

**Palavras-chave:** Intercompreensão; Língua Portuguesa; -R retroflexo; São Tomé e

Príncipe. **Abstract**

This article aims to analyze the occurrence of the -R retroflex in the speech of students from Sao Tome and Principe at UNILAB in order to understand how this phenomenon interferes in the process of intercomprehension of these students in Brazil, both in the academic universe and outside it. For this purpose, we used the linguistic corpus provided by the PROFALA research group, constituted through a metalinguistic questionnaire applied in interviews with twenty Santomeans with time in Brazil of up to six months and more than six months. The work is the result of the research project “Descriptive analysis of the semantic-pragmatic aspects that hinder the inter-comprehension of São Toméans students at UNILAB” (Pibic / CNPq), contributing to the study of linguistic policies for the promotion of the Portuguese language and, in particular, in the scope of intercomprehension.

**Keywords:** Intercomprehension; Portuguese; -R retroflex; Sao Tome and Principe;

<sup>124</sup>Professora Adjunta do Instituto de Linguagens e Literaturas e do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira. E-mail: claudiacarioca@unilab.edu.br.

<sup>125</sup>Licenciada em Letras-Língua Portuguesa pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira. E-mail: mar-leneaquose@gmail.com.

## INTRODUÇÃO

Ao completar 10 anos de existência, a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) continua cumprindo o objetivo de sua criação ao receber estudantes oriundos dos países que fazem parte da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), especialmente dos países africanos de língua oficial portuguesa (PALOP's) – Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, São Tomé e Príncipe e do Timor-Leste.

Assim, a UNILAB abriga um contexto linguístico plural e único dentro do território brasileiro, pois a universidade apresenta em seu quadro discente 23% de estudantes internacionais na graduação presencial (379 angolanos, 46 caboverdianos, 680 guineenses, 45 moçambicanos, 53 santomenses e 8 timorenses)<sup>126</sup>, o que nos possibilitou desenvolver pesquisas no âmbito do fenômeno da intercompreensão. Este artigo objetiva analisar a ocorrência do -R retroflexo na fala de estudantes santomenses da UNILAB, com vistas a compreender como esse fenômeno interfere no processo de intercompreensão desses estudantes no Brasil, tanto no universo acadêmico como fora dele.

Para tanto, utilizamos o *corpus* linguístico disponibilizado pelo grupo de pesquisa PROFA-LA, constituído mediante questionário metalinguístico aplicado em entrevistas feitas com vinte santomenses com tempo de permanência no Brasil de até seis meses e mais de seis meses. O trabalho é fruto do projeto de pesquisa “Análise descritiva dos aspectos semântico-pragmáticos que prejudicam a intercompreensão dos alunos santomenses da UNILAB” (Pibic/CNPq), contribuindo aos estudos de políticas linguísticas para a promoção da língua portuguesa e, em particular, no âmbito da intercompreensão.

São Tomé e Príncipe constitui um arquipélago formado pela Ilha de São Tomé e a Ilha do Príncipe, equidistantes uma da outra por 250km e localizadas no Golfo da Guiné. O território possui uma área total de 1001km<sup>2</sup> e é decorrente de uma atividade vulcânica antiga com relevo irregular e com cimeiras montanhosas que atingem 1.500<sup>127</sup>. Conforme pesquisa do Banco Mundial, publicada em 2017, a população do país é de 204.33.000 habitantes.

São Tomé e Príncipe vivenciaram duas colonizações: a primeira se refere ao ciclo econômico da cana-de-açúcar, de 1486 até 1505, período marcado pela exportação de escravizados e brancos a serviço da coroa portuguesa (BRÁSIO, 1953 apud BANDEIRA, 2017, p. 115); a segunda colonização se deu no final do século XVIII e primórdios do XIX, com o ciclo do café e do cacau, período que se encaminhava para a abolição da escravatura, realizada em 1869, e pela formalização da condição jurídica dos libertos (AGOSTINHO, 2018). De acordo com Nascimento (2000 apud GONÇALVES, 2016), esse fato culminou em um novo marco sociolinguístico, pois adentraram no país trabalhadores de Cabo Verde, Angola, Moçambique, Benin e Gabão sob o regime de contrato.

Depois de ter permanecido colonizado durante cinco séculos, finalmente e com muitas lutas engendradas pelos autóctones contra os brancos portugueses, resultando em mortes de centenas de pessoas, o país tornou-se livre do domínio português em 12 de julho de 1975. A interação

<sup>126</sup>Dados referentes a 16 de maio de 2020, conforme relatório da Diretoria de Registro e Controle Acadêmico da UNILAB.

<sup>127</sup>Conferir no site do instituto nacional de estatística de São Tomé e Príncipe ([www.ine.st](http://www.ine.st)).

com outros povos e línguas permitiram a riqueza cultural e linguística presente nas ilhas do leleve-ve<sup>128</sup>. Estamos diante de um “país multilíngue em que as línguas autóctones, bem como as outras línguas faladas no arquipélago constituem, ao lado do português, a complexa ecologia linguística do país” (AGOSTINHO, 2015, p. 8).

O fluxo migratório resultante do processo de colonização portuguesa causou diversidade de falares, o que nos faz comparar as ilhas a uma pequena Babel<sup>129</sup>. De acordo com Nascimento e Rocha (2018)<sup>130</sup>, apesar de seu ambiente multilíngue, as ilhas de São Tomé e Príncipe têm como língua oficial o português, que coabita com outras línguas nacionais como o forro ou santomé, o lung'le ou principiense, o caboverdiano, o angolano, o português variante de São Tomé, e o Fá d'Ambô.

Partindo desse pressuposto, pretendemos refletir sobre a ocorrência do -R retroflexo na fala dos estudantes santomenses e de que forma tal fenômeno interfere no processo de intercompreensão desses estudantes no Brasil, tanto no universo acadêmico como fora dele.

## 1 OBSERVAÇÃO DO FENÔMENO DA INTERCOMPREENSÃO

Metodologicamente, essa pesquisa se baseia na concepção sociointeracional da linguagem. Por meio do método indutivo foram consideradas as seguintes etapas: 1) observação do fenômeno (intercompreensão); 2) descoberta dos fatores que prejudicam a eficiência do fenômeno; e 3) análise dos fatores. Utilizamos em nossa análise o *corpus* linguístico disponibilizado no site do grupo de pesquisa PROFALA, da Universidade Federal do Ceará, constituído de questionário metalinguístico adaptado, pertencente ao Projeto Atlas Linguístico do Brasil (ALIB), aplicado em entrevistas feitas com vinte informantes santomenses que vieram estudar na UNILAB, sendo dez do sexo feminino e dez do sexo masculino, com tempo de permanência no Brasil de até seis meses e mais de seis meses, respectivamente, com o devido termo de consentimento para a pesquisa.

## 2 PERFIL LINGUÍSTICO DOS ESTUDANTES SANTOMENSES DA UNILAB

Para auxiliar a nossa análise, esquematizamos nos gráficos abaixo o perfil linguístico dos estudantes santomenses da UNILAB:

---

<sup>128</sup>Leleveve é o termo utilizado em São Tomé e Príncipe que nos remete à cadência das ilhas, ao devagar, mas com cautela, à questão de esperar por um futuro melhor e trabalhar para que aconteçam melhorias. <sup>129</sup>Referente à Torre de Babel, à confusão de línguas.

<sup>130</sup>Conferir também em Ferraz (1979); Hagemeijer (2001, 2009) e Gonçalves (2016).

**Gráfico 1:** O número de línguas faladas pelos informantes



Fonte: Elaboração própria.

Além da existência das línguas nacionais, os entrevistados têm contatos com o Inglês e o Francês, quer em casa quer em ambiente escolar. O interessante é que os jovens tendem a aderir a tais línguas em detrimento das línguas nacionais, como se observa no trecho de uma entrevista a seguir:

**(N.A.A.C)<sup>131</sup>**

**Doc.** Certo e porque você não se interessou de aprender esse dialeto” não é importante”

**Inf.** Não se interessei tipo a gente já á repreendido a aprender o português

**Doc.** Ah sim vocês são repreendidos

**Inf.** Agora tamos tendo aula pra aprender a falar o dialeto mas só agora, trinta anos depois da independência.

Nesse sentido, identificamos a questão do não incentivo à prática da língua nacional, vista no período colonial como uma “língua de bicho”, cujo aprendizado atrapalharia a fluência em por-tuguês. Nesse momento, a língua portuguesa era vista como um mergulho necessário na civilização europeia. Também chama nossa atenção o não entendimento dos entrevistados em relação aos conceitos técnicos de linguagem, visto que se referem ao crioulo como um dialeto e não como uma língua. Ademais, fazem uma confusão entre os conceitos de língua materna e língua oficial. Vejamos:

**(J.B.F.C)**

**Doc.** Você fala algum dia/ diale/ Você sabe algum dialeto”

**Inf.** sim sei o dialeto do meu país que é foro sei o de cabo verde que é o cabo-verdiano sei falar tipo falar não no mínima sei escrever e traduzir mas falar não inglês Frances russo, alemão e espanhol.

**Doc.** MAS a sua língua materna é o português né”

**Inf.** a minha língua oficia oficial.

<sup>131</sup>Código de identificação dos entrevistados

**Doc. e a materna”**

**Inf.** a materna poderíamos dizer que é o foro mas é a (linha de pensamento) o foro só é falado por pessoas tipo mais idosa idosas e por também pessoas que ficam fora da cidade (...).

Nesse registro observamos alguns equívocos: para o entrevistado, o dialeto é o crioulo forro ou santomé, quando, na realidade, o dialeto é o que denominaríamos “português dos Tongas”, cujo legado contribuiu para o que hoje chamamos a variedade do português de São Tomé e Prín-cipe (GONÇALVES; HAGEMEIJER, 2015). Além disso, o estudante entrevistado considera que sua língua materna é o crioulo forro, porém, língua materna é a primeira língua a qual temos contato na infância, isto é, a língua da comunidade em que estruturamos laços afetivos que são determi-nantes para o envolvimento e o desenvolvimento cognitivo e social do indivíduo (SPINASSÉ, 2006 apud CARIOCA; PEIXOTO, 2012).

Por outro lado, é considerada Língua Oficial a língua adotada pela administração pública e cuja função é estabelecer relações de poder. Existem casos específicos no território santomense em que a língua oficial não corresponde à língua materna do falante, por exemplo, nas comunida-des em que os crioulos forro e angolar têm predominância.

**Gráfico 2:** Momentos de interação em língua portuguesa



**Fonte:** Elaboração própria.

No gráfico acima, observamos que a língua portuguesa é falada em situações mais formais: nas escolas, nas administrações do estado, no dia a dia dos santomenses. Todavia, também fica explícito que o crioulo tenta ocupar o seu espaço, sendo a língua aderida em momentos de descontração em ambientes mais informais, além de ser utilizada pela comunidade não alfabetizada. Ademais tanto o forro quanto o lung'le, línguas nacionais de São Tomé e Príncipe, constituem a linguagem da dor, da alegria, do afeto e do conselho. Portanto, apesar de o português ser a língua oficial, é difícil não se ouvir palavras, frases e provérbios em crioulo durante uma conversação.

### Gráfico 3: Tem dificuldades em se comunicar em língua portuguesa?



Fonte: Elaboração própria.

Constatamos que muitos entrevistados têm dificuldades em se comunicar em língua portuguesa. A reclamação da maioria é de se fazer entender nos primeiros seis meses como estudantes no Brasil por conta da variação linguística e por fatores de ordem pragmática, como o sotaque e a rapidez na fala. Vejamos os trechos abaixo:

#### (C.R)

**Doc.** Certo e quando você chegou aqui você sentiu dificuldade um pouco em se comunicar em língua portuguesa”

**Inf.** Cara quando cheguei aqui senti dificuldade em termo de entender a gíria mas o português é o mesmo o que o professor falava na sala de aula eu entendia sendo que o que **eu falava com os professores eles não entendiam direito eles diziam que o meu “R” eles falavam que meu r era muito carregado (...)**

#### (V.S.R)

**Inf.:** quando eu cheguei sim agora nem tanto

**Doc.:** qual era situação em tu sentia dificuldade”

**Inf.:** é:: eles não entendiam o que falava mas também eu não entendia o que eles fala-vam também era diferente e aqui tem muitas palavras que **Doc.2:** são diferentes

**Inf.:** bem diferentes lá a gente usa rapariga normalmente aqui não

**Doc.2:** aqui' fosse chamar uma mulher de rapariga

**Inf.:** é é briga

**Doc.2:** dá cadeia ((risos))

#### (M.M.D.A)

**Doc.** e você tem dificuldade de se comunicar em língua portuguesa”

**Inf.** de comunicar não mas algumas dificuldades da língua principalmente lá em são tome a gente tem usa muito o Português de Portugal né então tem algumas dificuldade de entender mas eu me comunicar com as pessoas aí eu tenho por exemplo eu to há (dois) anos e meus colegas ( ) dia desses aí o professor fez uma pergunta ( ) vocês escutaram a pergunta aí não pois fale aí aí eu falei expliquei assim aí um colega meu ei professor traduz aí (risos do documentador) **eu tenho dificuldades talvez de quando eu vou falar ne pelo fato de ( ) uso muito o português de Portugal que é o que eu é minha língua né aí acabo me enrolando.**

**(J.B.F.C)**

**Doc.:** certo (+) E você tem dificuldades em se comunicar em língua portuguesa?

**Inf.:** não

**Doc.** Você entende tudo que as pesso/ os brasileiros falam e é sempre entendido”

**Inf.:** uhum não eu não sou sempre entendido não dizem que eu falo rápido

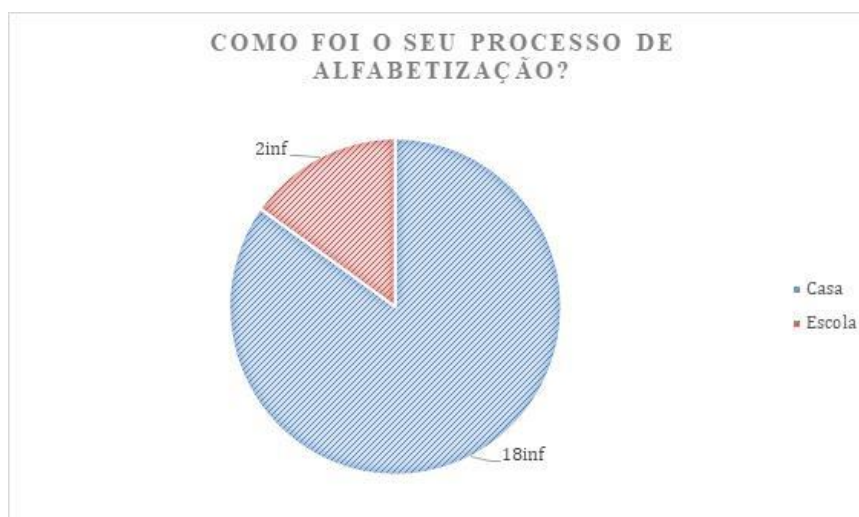
**Doc.:** ah porque fala rápido né” certo.

Desse modo, as particularidades do português brasileiro interferem no processo de inter-compreensão dos estudantes de São Tomé e Príncipe. Acreditamos, tal como nos afirma as pesqui-sadoras Santos e Andrade (2007, p. 7), que a intercompreensão se refere a um:

Processo de interação (em presença ou à distância, síncrona ou em diferido) entre sujei-tos, ou entre um sujeito e um dado verbal concreto, no qual os participan-tes (e confiantes) das suas capacidades para lidar com dados verbais desconhecidos, co-constroem sentidos, chegam a um entendimento, através do recurso ao seu reper-tório linguístico-comunicativo, discursivo e aquisicional, concretizado pela atualização, em situação, de uma Competência Plurilíngue que, por sua vez, se alimenta do ocorrido nessa mesma interação.

Caso não ocorra a interação entre os pares, torna-se comprometida a (re)construção de identidades. É o que se constata no relato dos entrevistados quando afirmam que a repetição, necessária como estratégia de intercompreensão na interação, causa certo constrangimento e sensação de inferioridade.

**Gráfico 4:** O processo de aprendizagem da língua portuguesa



**Fonte:** Elaboração própria

Conforme ilustrado acima, a maioria dos estudantes relatou que o processo de aprendizagem da língua portuguesa iniciou em casa. Reporta-se o contato com a língua já ao nascer e no ambiente familiar, sendo o contato com a escola, com a gramática tradicional e com a norma padrão da língua portuguesa decisivos no aperfeiçoamento da competência linguística.

Outros entrevistados afirmaram que o contato com a língua portuguesa ocorre apenas na escola, pois em casa os familiares usavam o forro ou santomé. Além disso, há estudantes filhos de

pais migrantes vindos da Rússia e do Gabão. Deriva disso um grau de dificuldade maior para esses discentes que no processo de alfabetização intercambiavam L1 e L2. Apesar disso, esses alunos relataram terem frequentado aulas intensivas de português, além de disporem do auxílio dos pais, fato que resultou na melhoria da sua proficiência linguística em português.

### 3 A OCORRÊNCIA DO “R” RETROFLEXO NA FALA DOS ESTUDANTES SANTOMENSES DA UNILAB

A partir da análise do *corpus* da entrevista é possível entender o perfil linguístico dos discentes de São Tomé e Príncipe, bem como refletir sobre como se constrói o seu processo de inter-compreensão para, assim, conduzir as nossas análises para um fator em específico que interfere na interação dos entrevistados santomenses da UNILAB. De fato, os sons de -R são diversos no que concerne à sonoridade, ao modo e ao ponto de articulação. Nesse sentido, tal como uma “família” (LINDAU, 1985, p.167) fazem parte de sua composição:

As vibrantes alveolar e uvular, tepes ou flepes alveolar e retroflexo, aproximantes alveolar e retroflexa e as fricativas velar, uvular e glotal, que, não obstante, em diferentes línguas, são representados graficamente por -r ou -rr e se comporta de forma similar quanto à sua distribuição contextual: num sistema fonológico, em que há grupos consonantais, os róticos costumam ocorrer próximos ao núcleo silábico; em posição de coda, tendem à vocalização e ao cancelamento; e frequentemente alternam com outros róticos a depender do contexto (BRANDÃO; PAULA, 2018, p. 96).

A pronúncia do “-R” no português de São Tomé e Príncipe é distinta da pronúncia desse segmento no português do Brasil, pois ocorre uma neutralização entre o róticos [+ant] e o [-ant] em que pode acontecer tanto um tepe quanto uma fricativa uvular, fato que anula por exemplo, as distinções entre caro e carro. Esse fato pode provocar confusão para o ouvinte inexperiente, como se pode observar em uma das respostas ao questionário metalinguístico:

#### (C.R)

**Doc.** Certo e quando você chegou aqui você sentiu dificuldade um pouco em se comunicar em língua portuguesa”

**Inf.** Cara quando cheguei aqui senti dificuldade em termo de entender a gíria mas o português é o mesmo o que o professor falava na sala de aula eu entendia sendo que o que eu falava com os professores eles não entendiam direito eles diziam que o meu “R” eles falavam que meu “R” era muito carregado (...)

O uso do “-R” forte é uma marca registrada na fala dos estudantes santomenses, portanto considerada uma marca identitária desses discentes. A variável uso do forro é descartada, visto que não existe a presença do “-R”, melhor dizendo, em lugar do “-R” se encontra o “-L”, como nas palavras roça (português) x lossa (forro), fenômeno denominado de rotacismo que, segundo Costa (2006, p. 4), “é uma regra variável que depende do contexto silábico em que ocorre e que está condicionada por fatores sociais, como a escolaridade e a faixa etária”, no caso em específico, relaciona-se às questões de formação linguística do crioulo.



Desse modo, acreditamos que a inexistência dos róticos no forro seria uma das razões para a sua pronúncia marcante em língua portuguesa.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constatamos em nossas análises que os estudantes entrevistados sentem dificuldade em se comunicar em língua portuguesa, porém essa dificuldade é mais presente até os seis meses de permanência no Brasil. Após isso, os discentes tentam se adaptar ao idioma imitando o sotaque brasileiro.

O que causa estranhamento na maioria é o fato de não serem entendidos pelos brasileiros, apesar de o português ser a língua oficial do país, como ocorre em São Tomé e Príncipe. Acontece que cada país se encontra inserido em um contexto de formação linguística diferente e, portanto, pode possuir termos que são próprios de cada região, bem como gírias, sotaques e predominância de róticos distintos. É essa variedade de usos que revela a beleza e a diversidade da língua portuguesa.

Essas diferenças linguísticas, como o caso específico o uso do -R “forte” pelos estudantes santomenses, interferem no processo de intercompreensão; todavia, os discentes recorrem a certas estratégias para serem melhor entendidos, como o uso da repetição e de uma fala menos rápida. Muito provavelmente, pelo fato de “falarem enrolados”, como se diz popularmente, alguns estudantes já obtiveram fraco rendimento na apresentação de seminários, embora não apresentem dificuldades na realização dos trabalhos acadêmicos escritos.

Quanto à análise da ocorrência do -R “forte” na fala dos estudantes santomenses, reconhecemos a relevância do assunto para campo de estudos da linguagem e pretendemos aprofundar a temática em trabalhos futuros.

## REFERÊNCIAS

AGOSTINHO, A. L. S. **Fonologia e método pedagógico do lung'le**. 2015. Tese (Doutorado em Filologia e Língua Portuguesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: <[https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8142/tde-22062015141126/publico/2015\\_AnaLiviaDosSantosAgostinho\\_VCorr.pdf](https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8142/tde-22062015141126/publico/2015_AnaLiviaDosSantosAgostinho_VCorr.pdf)>. Acesso em: 21 maio 2020.

BANCO mundial, 2017. Disponível em: <https://data.worldbank.org/indicador/SP.POP.TOT>. Acesso em: 27 nov. 2018.

BANDEIRA, M. **Reconstrução fonológica e lexical do proto-crioulo do Golfo da Guiné**. Tese de Doutorado em Filologia e Língua Portuguesa – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

BRANDÃO, S. F.; PAULA, A. de. Róticos nas variedades urbanas santomense e moçambicana do português. In. BRANDÃO, S. F. (Org.) **Duas variedades africanas do português: variáveis fonético-fonológicas e morfossintáticas**. São Paulo: Blucher, 2018. Disponível em: <<https://openaccess.blucher.com.br/article-details/04-21145>>. Acesso em: 21 maio 2020.

COSTA, L. T. **Estudo do Rotacismo**: variação entre consoantes líquidas. Dissertação de Mestrado em Teoria e Análise Linguística – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2006. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/8036/000565418.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 21 maio 2020.

GONÇALVES, R. M. G.; HAGEMEIJER, T. O Português num contexto multilíngue: o caso de São Tomé e Príncipe. **Revista Científica da Universidade Eduardo Mondlane**, Moçambique, v. 1, n. 1, p. 87-107, 2015.

GONÇALVES, R. M. G. **Construções ditransitivas no Português de São Tomé**. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2016, 286f.

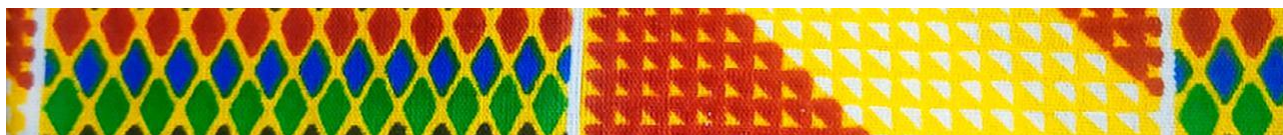
INSTITUTO Nacional de Estatística de São Tomé e Príncipe. Disponível em: <http://www.ine.st/pais.html>. Acesso em: 24 nov. 2018.

LINDAU, M. The story of /r/. In: FROMKIM, Victoria A. (Org.). **Phonetic Linguistics**: essays in honor of Peter Ladefoged. Orlando: Academic Press. p. 157-168, 1985.

NASCIMENTO, T. R. do; ROCHA, F. de M. V. da. São Tomé e Príncipe: aspectos históricos, econômico-sociais e linguísticos. In. BRANDÃO, S. F. **Duas variedades africanas do português: variáveis fonético-fonológicas e morfossintáticas**. São Paulo: Blucher, 2018.

PEIXOTO, C. M. M.; CARIOCA, C. R. As representações linguísticas dos acadêmicos guineenses: uma reflexão sobre o estatuto da língua portuguesa fundamentada no corpus do PROFALA. In: **Congresso Internacional de Dialectologia e Sociolinguística**, Belém: UFPA. p. 438-450, 2012.

SANTOS, L.; ANDRADE, A. I. Intercompreensão e ensino-aprendizagem de línguas: contributos para uma didática do plurilinguismo. In: **Actas do Colóquio Diálogos em Intercompreensão**, 2007 Disponível em: <http://redinter.cat/dialintercom/Post/Painel4/22.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2018.



## MAPEAMENTO DE ÁREAS MAIS VULNERÁVEIS À COVID-19 EM PEQUENAS CIDADES: O CASO DE REDENÇÃO, CEARÁ

Eduardo Gomes Machado<sup>132</sup>

Regina Balbino da Silva <sup>133</sup>

Jorge Luiz Oliveira Lima<sup>134</sup>

Nathalia Alves de Oliveira<sup>135</sup>

Valdelia Carlos Chagas de Freitas<sup>136</sup>

Vladimir Bucal<sup>137</sup>

### Resumo:

Apresentamos aqui uma experiência no contexto de pandemia da COVID-19, no primeiro semestre de 2020, de constituição e aplicação de uma metodologia de identificação de áreas mais vulneráveis à contaminação em pequenas cidades. Desse modo, apresentamos as variáveis, a metodologia, os resultados e as possíveis ações de evitação ou redução da velocidade de contaminação e de apoio à população residente, particularmente nas áreas mais vulneráveis, e considerando a integração de ações diferentes. A metodologia foi desenvolvida por uma equipe do Grupo Diálogos Urbanos, da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), e aplicada para a cidade de Redenção, situada no Maciço de Baturité, no estado do Ceará, Nordeste do Brasil.

**Palavras-chave:** Mapeamento; Pandemia; Pequenas Cidades; Universidade.

### Abstract:

This chapter presents an experience in the context of the COVID-19 pandemic, in the first half of 2020, for the constitution and application of a methodology for identifying areas in small cities most vulnerable to contamination. Therefore, we present the variables, methodology, results, and possible actions in order to avoid or reduce the spread of contamination and to support the resident population, particularly in the most vulnerable areas, in addition to considering the integration of different actions. The methodology was developed by a team from the “Urban Dialogues Group”, from the University of International Integration of the Afro-Brazilian Lusophony (UNILAB),

<sup>132</sup>Professor Associado da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). Colaborador Permanente do Programa de Pós-Graduação em Sociologia (PPGS) da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Coordenador do Grupo Diálogos Urbanos de Extensão e Pesquisas Interdisciplinares.

<sup>133</sup>Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade - UFC. Pesquisadora do Grupo Diálogos Urbanos de Extensão e Pesquisas Interdisciplinares - UNILAB.

<sup>134</sup>Bacharel em Humanidades; Licenciando em História pela UNILAB; Integrante do Grupo Diálogos Urbanos de Extensão e Pesquisas Interdisciplinares; Bolsista na Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FUNCAP).

<sup>135</sup>Bacharel em Humanidades; Licencianda em Sociologia pela UNILAB; Integrante do Grupo Diálogos Urbanos de Extensão e Pesquisas Interdisciplinares; Bolsista na Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FUNCAP).

<sup>136</sup>Graduanda em Sociologia - UNILAB. Graduada em História e em Humanidades – UNILAB. Pesquisadora do Grupo Diálogos Urbanos de Extensão e Pesquisas Interdisciplinares - UNILAB

<sup>137</sup>Bacharel em Humanidades; Licenciando em Sociologia pela UNILAB; Integrante do Grupo Diálogos Urbanos de Extensão e Pesquisas Interdisciplinares.

and it was applied to the city of Redenção, located in Baturité Massif, in the state of Ceará, northe-ast of Brazil.

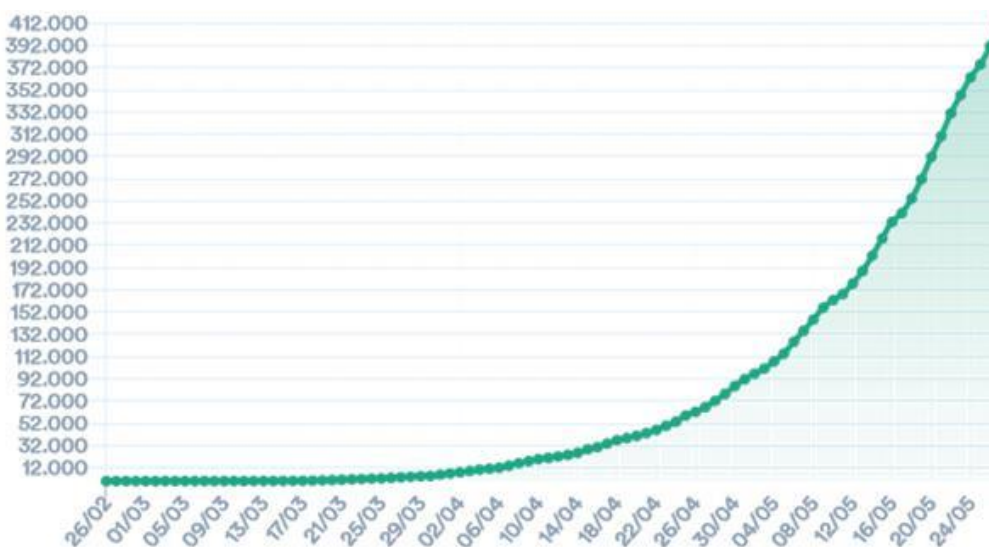
**Keywords:** Mapping; Pandemic; Small Cities; University.

## INTRODUÇÃO

Em 11 de março de 2020, a Organização Mundial de Saúde (OMS) declarou a pandemia do Coronavírus, ou COVID-19, quando o vírus já havia chegado a 114 países (BBC NEWS BRASIL, 2020), indicando que o “número de pacientes infectados, de mortes e de países atingidos deve aumentar nos próximos dias e semanas” (MOREIRA; PINHEIRO, 2020, s./p.). A pandemia envolve uma doença “espalhada por vários continentes com transmissão sustentada entre as pessoas” (MOREIRA; PINHEIRO, 2020, s./p.), revelando uma epidemia com viés global ou mundial, tendendo a ocorrer simultaneamente em todo o mundo.

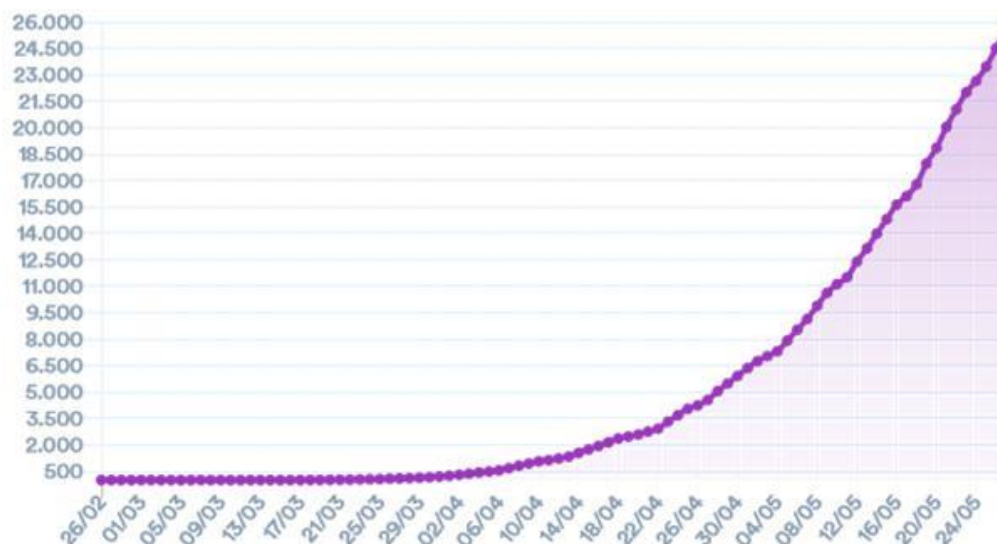
Os Coronavírus são “vírus causadores de infecções respiratórias em uma variedade de animais”, com sete deles sendo “reconhecidos como patógenos em humanos” (LANA et al., 2020, p. 1), tendo o “novo Coronavírus, denominado SARS-CoV-2, causador da doença COVID-19”, sido “detectado em 31 de dezembro de 2019 em Wuhan, na China” (LANA et al., 2020, p. 1). O Coronavírus, incluso o COVID-19, revela uma “síndrome respiratória aguda grave” (CANDIDO et al., 2020, s./p.). O primeiro caso, na América Latina, foi detectado em 26 de fevereiro de 2020, em São Paulo (CAN-DIDO et al., 2020, p. 2). No Brasil, 374.898 casos de COVID-19 foram confirmados até 25 de maio de 2020, com 23.473 óbitos (CEARÁ, 2020, p. 4). No Gráfico 1, temos a evolução do número de casos no Brasil, já o Gráfico 2 indica a evolução no número de óbitos no país.

**Gráfico 1:** Casos acumulados de COVID-19 no Brasil, por data de notificação



**Fonte:** Ministério da Saúde (2020).

**Gráfico 2:** Óbitos acumulados de COVID-19, por data de notificação



**Fonte:** Ministério da Saúde (2020).

A “chegada do novo vírus” coloca à prova a estrutura de vigilância existente no país, principalmente em um momento em que a redução de investimentos no Sistema Único de Saúde (SUS) e na pesquisa fragiliza a capacidade de detecção precoce e de resposta” (LANA et al., 2020, p. 3). Mais do que isso, interpela a capacidade estatal/governamental de atuação política, visando à garantia de direitos, e, no limite, à garantia da própria vida. Evidenciando, ao mesmo tempo, a importância do conhecimento científico, das universidades públicas, do Sistema Único de Saúde (SUS), e, de modo geral, de uma atuação político-estatal que fortaleça sistemas, instituições, programas, projetos e políticas públicas destinadas a garantir o acesso e o usufruto universal de direitos fundamentais. Essa discussão é ainda mais importante se considerarmos que nos últimos anos, no Brasil, a força de vetores neoliberais vem fragilizando os fundos/orçamentos públicos e a própria atuação estatal/governamental.

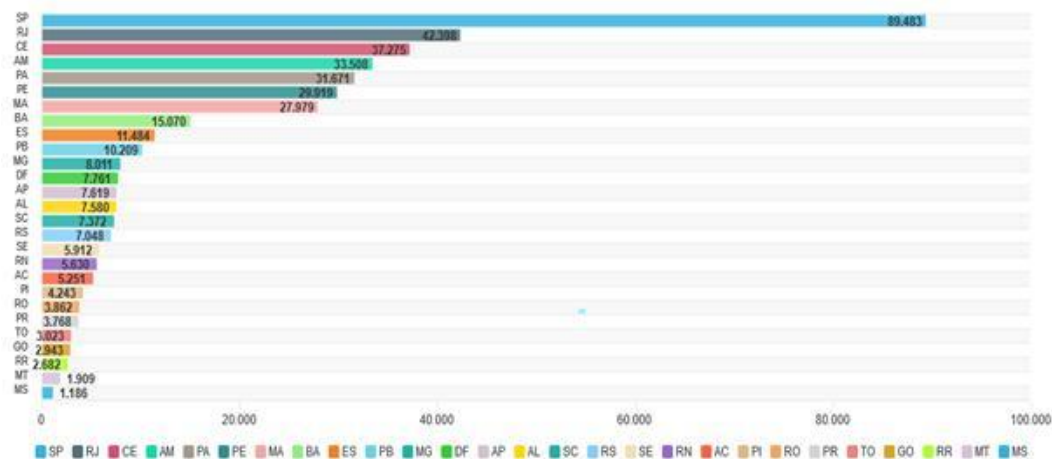
## 1 A PANDEMIA, A UNIVERSIDADE E AS CIDADES

Em 2 de abril de 2020, o Ceará registrava 445 casos de Coronavírus, a grande maioria em Fortaleza (CEARÁ, 2020). Menos de dois meses depois, o Ceará evidenciava-se como o terceiro estado mais atingido pela pandemia, no Brasil, como revela o Gráfico 3. Até as 14h00 de 25 de maio de 2020 haviam sido confirmados 36.183 casos de COVID-19, no Ceará, com 2.540 óbitos pela doença (CEARÁ, 2020).

**Gráfico 3:** Casos totais por estado

### Casos totais por Estado

Dados até o dia 27 de maio de 2020 (<https://covid19br.wcota.me/>)



Fonte: UFV (2020, s./p.).

Nesse contexto, cabe destacar duas questões. Primeira, as diferenças nas vulnerabilidades, nos riscos, nos contágios, nas transmissões e nos enfrentamentos, considerando-se clivagens de classe, nacionalidade, raça, gênero e geração, e afetando medicamentos, equipamentos, políticas e sistemas no âmbito na prevenção e tratamento.

Nesse sentido, em um país como o Brasil, por exemplo, cabe considerar a existência de dezenas de milhões de domicílios precários, com as taxas de contaminação, de agravamento das condições e de óbitos agravando-se nas periferias, particularmente nas grandes cidades, mas também em municípios interioranos, inclusive pequenos núcleos urbanos e localidades rurais. Segunda, o desmonte, a privatização e a precarização de fundos, orçamentos, sistemas, instituições, redes, programas, projetos e políticas públicas – no âmbito do chamado neoliberalismo ou políticas de austeridade fiscal – impactando diretamente as estruturas, as dinâmicas e os agentes de saúde, mas também a educação superior e básica e a ciência, tecnologia e inovação (DAVIS, 2020).

Esse contexto é ainda mais grave se considerarmos, com Harvey (2020, p. 16), que “uma das desvantagens da crescente globalização consiste no fato de ser impossível deter uma rápida di-fusão internacional de novas doenças”, posto que vivemos “em um mundo altamente conectado, onde quase todos viajam”, e onde as “redes humanas de difusão potencial são vastas e abertas”. Nesse sentido, Davis (2020, p. 12) afirma que:

[...] a globalização capitalista parece agora biologicamente insustentável na ausência de uma verdadeira infraestrutura de saúde pública internacional. Mas tal infraestrutura nunca existirá enquanto os movimentos populares não quebrarem o poder da indústria farmacêutica e dos cuidados de saúde com fins lucrativos.

Em Redenção, o primeiro caso foi confirmado em 5 de abril, com outros quatro casos sob investigação; em 27 de abril havia 9 casos confirmados, 14 sob investigação e um óbito; 30 dias depois, em 27 de maio, o município tem 269 casos confirmados, 150 sob investigação e 9 óbitos (SECRETARIA DE SAÚDE DE REDENÇÃO, 2020a). Trata-se, dentre os 13 municípios do Maciço de

Baturité, do que detêm o maior número de contaminações, com os casos confirmados ou sob suspeita, atingindo pessoas em dezenas de bairros, núcleos urbanos e localidades rurais, revelando uma capilarização preocupante (SECRETARIA DE SAÚDE DE REDENÇÃO, 2020b). Avaliamos que essa situação se ancora no fato de Redenção ser um dos maiores e mais importantes municípios do Maciço, considerando a dinâmica econômica e a infraestrutura regional, inclusive quanto aos equipamentos de saúde. Nesse sentido, a cidade de Redenção é um dos principais lugares de agregação e atração de pessoas e mercadorias, atravessada por fluxos variados, inclusive comerciais, que a tornam lugar de passagem e de mediação entre as regiões do Maciço de Baturité e da Grande Fortaleza. A implantação da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) também compõe esse contexto. A Figura 1 indica a situação ao final de maio.

**Figura 1:** Boletim Epidemiológico – Coronavírus (COVID-19) – Redenção – 27/05/2020



Fonte: Ceará (2020, s./p.).

A UNILAB foi implantada a partir de 2011, acolhendo alunos dos países que compõem a Comissão dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), particularmente Timor Leste, Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe. Redenção e Acarape acolhem essa universidade federal pública interiorizada e internacionalizada, que detêm, no primeiro semestre de 2020, 3599 discentes de graduação presencial, de várias nacionalidades, como indica a Tabela 1.

**Tabela 1:** Discentes de Graduação Presencial no Ceará, UNILAB, mulheres e homens, por nacionalidade

PAÍS	MULHERES	HOMENS	TOTAL
<b>Angola</b>	66	178	244
<b>Cabo Verde</b>	16	30	46
<b>Guiné-Bissau</b>	147	336	483
<b>Moçambique</b>	14	28	42
<b>São Tomé e Príncipe</b>	19	28	47
<b>Timor Leste</b>	03	06	09
<b>SUB-TOTAL</b>	265	606	871
<b>Brasil</b>	1493	1244	2737

**Fonte:** Adaptado de UNILAB (2020).

Machado et al. (2020) indicam como residem em Redenção e em Acarape, respectivamente, 34,2%, e 21,5%, desse contingente estudantil; aproximadamente 1230 estudantes em Redenção e 774 em Acarape, representando, portanto, um universo de mais de 2000 discentes em dois pe-quenos municípios/cidades. Desses estudantes, é possível projetar que 65,9% estão fazendo a quarentena e 34% afirmaram estar fazendo a quarentena precariamente, ocasionalmente ou não estarem fazendo (MACHADO et al., 2020).

Questionados se estavam saindo de casa nesse período da pandemia, 16,9% indicaram que não; 31,9% afirmaram sair uma vez por semana; e 24,7% duas vezes por semana. Portanto, 73,5% revelaram sair de casa, no máximo, duas vezes por semana, demonstrando, conseqüentemente, um contingente estudantil bastante relevante que realiza a quarentena, considerando, inclusive, os parâmetros da Organização Mundial da Saúde (OMS). Destaque-se que 7,9% dos discentes informaram sair de casa para trabalhar; 11,9% para apoiar familiares ou amigos; 80% para buscar mantimentos/fazer compras; e 14,6% por outros motivos não especificados. Esses dados indicam, em nossa avaliação, uma preocupação, um cuidado e um esforço dos estudantes para cumprir a quarentena, sobretudo em um contexto em que são variados os relatos de fragilização emocional e psíquica e de sofrimento, inclusive porque há estudantes que tiveram pessoas das famílias e amigos contaminados, até mesmo com casos de óbitos no Brasil ou em outros países de origem.

## **2 O MAPEAMENTO DAS ÁREAS MAIS VULNERÁVEIS À COVID-19 EM REDENÇÃO**

A situação de aumento dos casos da COVID-19, em Redenção, revela a importância das instituições e agentes públicos efetuarem ações concretas de prevenção, evitação ou redução da velocidade de contaminação, mas também de apoio às famílias e comunidades, de vigilância, cuidado e melhoria das condições de atendimento da rede pública de saúde, inclusive considerando a necessidade de equipamentos, infraestruturas e insumos. Nesse contexto, e considerando as recomendações da Organização Mundial da Saúde (OMS), a equipe do Diálogos Urbanos formulou uma metodologia para identificar áreas urbanas mais vulneráveis à contaminação pela COVID-19,



aplicando essa metodologia na cidade de Redenção.

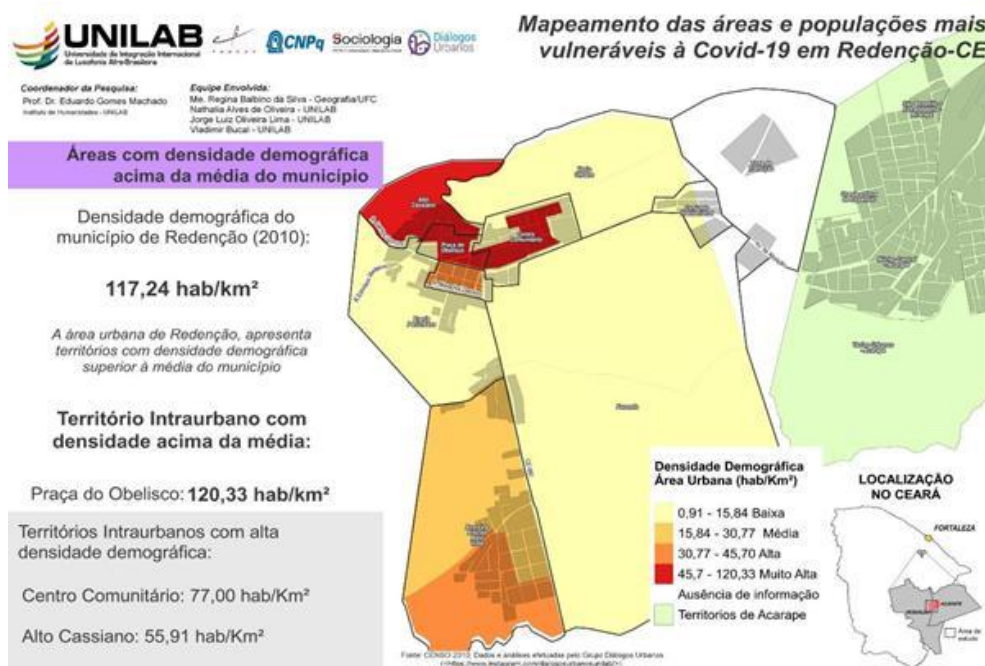
Inspirados por uma ação da Fundação FEAC (2020) e também considerando outras experiências, constituímos uma metodologia que permite identificar necessidades e delimitar prioridades de atuação, socioespacialmente ancoradas. O mapeamento fundamenta ações de prevenção, evitação ou redução da velocidade de contaminação e de proteção às populações citadinas, espacialmente fundamentadas e a serem decididas, planejadas e executadas pelos agentes da sociedade civil e política, particularmente da universidade e do município.

O trabalho foi realizado entre os dias 6 e 16 de abril de 2020. Trata-se de uma experiência inovadora, considerando que várias pesquisas, à época, buscavam identificar, ou projetar espacialmente, o espalhamento da contaminação em áreas intraurbanas. Em nosso caso, buscamos identificar áreas mais vulneráveis, e, desse modo, o mapeamento agrega informações espacializadas que podem estimular e fundamentar ações e políticas públicas adequadas, concretas e pragmáticas para diferentes áreas da cidade.

Utilizamos dados microterritoriais do censo (IBGE, 2010), na escala de Setores Censitários, e agregamos dados gerados pela equipe em atividades de campo, associando seis variáveis socioespaciais: (i) áreas com densidade demográfica acima da média do município; (ii) áreas com maior número de moradores sem abastecimento da rede geral de água potável; (iii) identificação das centralidades e periferias urbanas; (iv) identificação de equipamentos e ruas comerciais que tendem a gerar aglomerações; (v) áreas com maior concentração de pessoas acima de 60 anos; (vi) áreas com maior concentração de moradias estudantis.

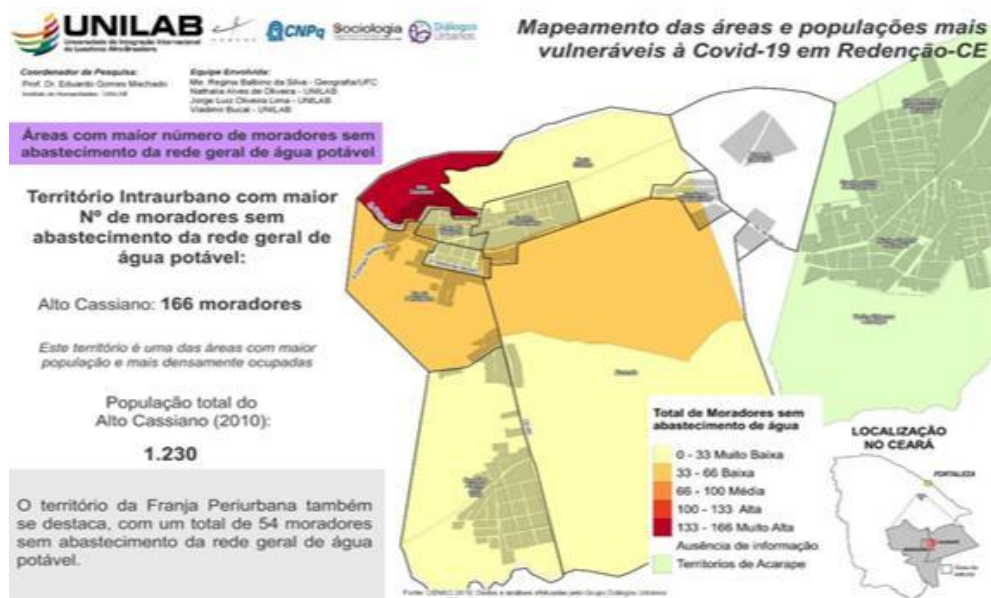
As etapas metodológicas envolveram: identificação e classificação de cada variável; coleta dos dados censitários e recorte da área urbana de Redenção; organização e tratamento dos dados e importação para um *software* SIG; importação dos dados de campo para o *software* SIG; identificação das áreas com as maiores taxas, de acordo com cada variável, e a sobreposição das variáveis, buscando identificar os pontos de interseção entre as variáveis; a extração dessas áreas comuns, sendo assim classificadas como as mais vulneráveis e susceptíveis à proliferação da COVID-19, e, portanto, as que mais requerem ações imediatas e emergenciais; produção textual e cartográfica; publicização visando à ampla difusão e apropriação social; acompanhamento dos impactos e acolhimento de críticas e sugestões. A seguir, apresentamos os resultados do mapeamento na cidade de Redenção, na forma de Figuras.

**Figura 2:** Áreas com densidade demográfica acima da média do município



Fonte: Grupo Diálogos Urbanos (2020).

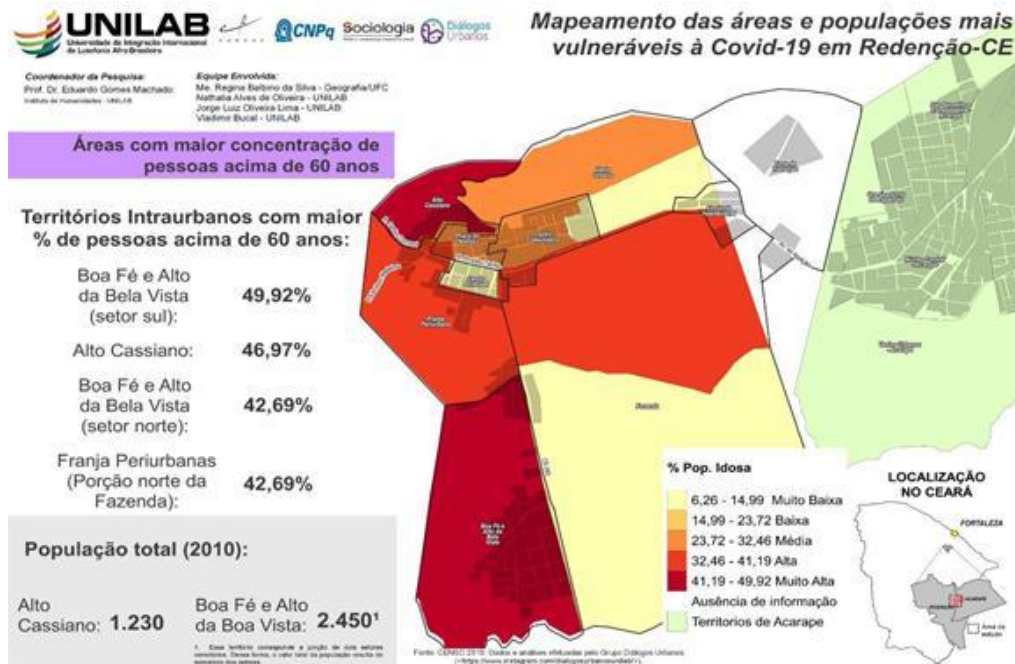
**Figura 3:** Áreas com maior número de moradores sem abastecimento da rede geral de água potável



Fonte: Grupo Diálogos Urbanos (2020).

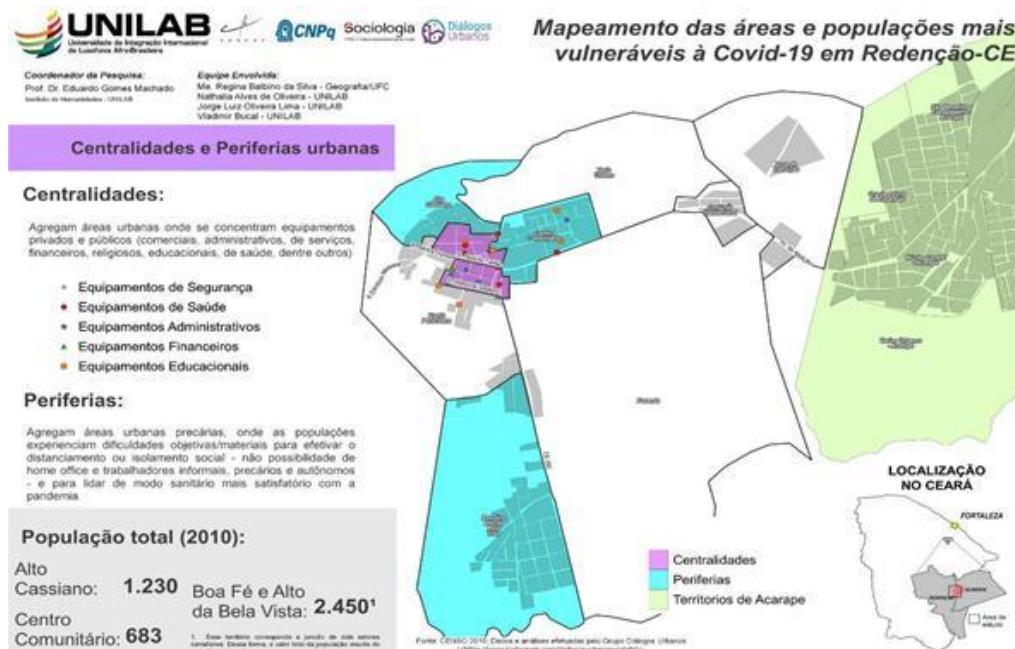
<sup>138</sup>Composto pelos pesquisadores: Eduardo Gomes Machado, Regina Balbino da Silva, Jorge Luiz Oliveira Lima, Nathalia Alves de Oli-veira, Valdelia Carlos Chagas de Freitas, Vladimir Bucal.

Figura 4: Áreas com maior concentração de pessoas acima de 60 anos



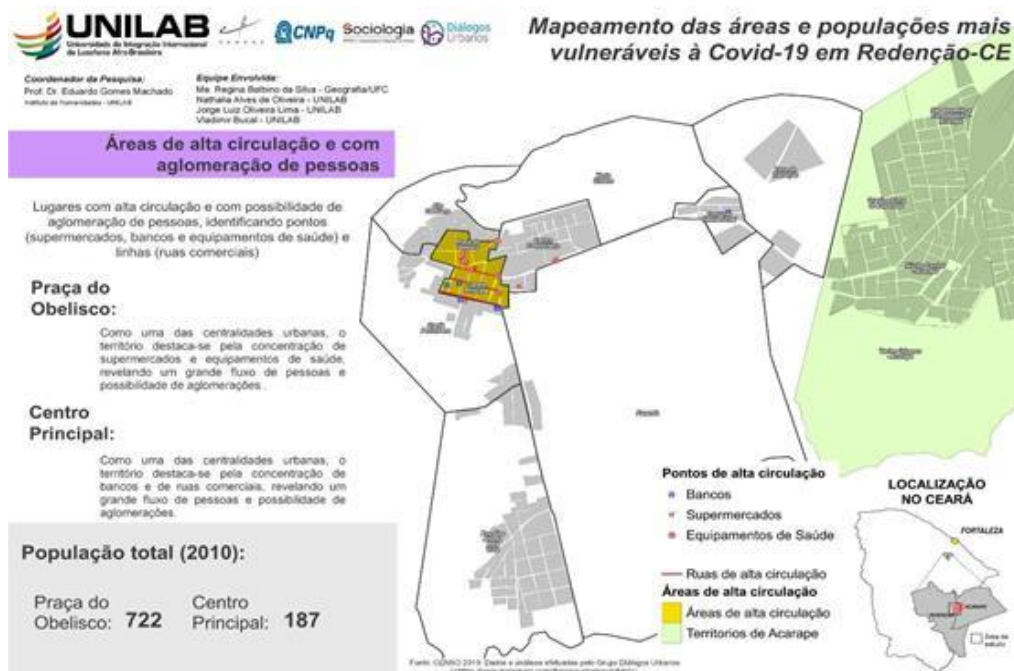
Fonte: Grupo Diálogos Urbanos (2020).

Figura 5: Centralidades e Periferias Urbanas



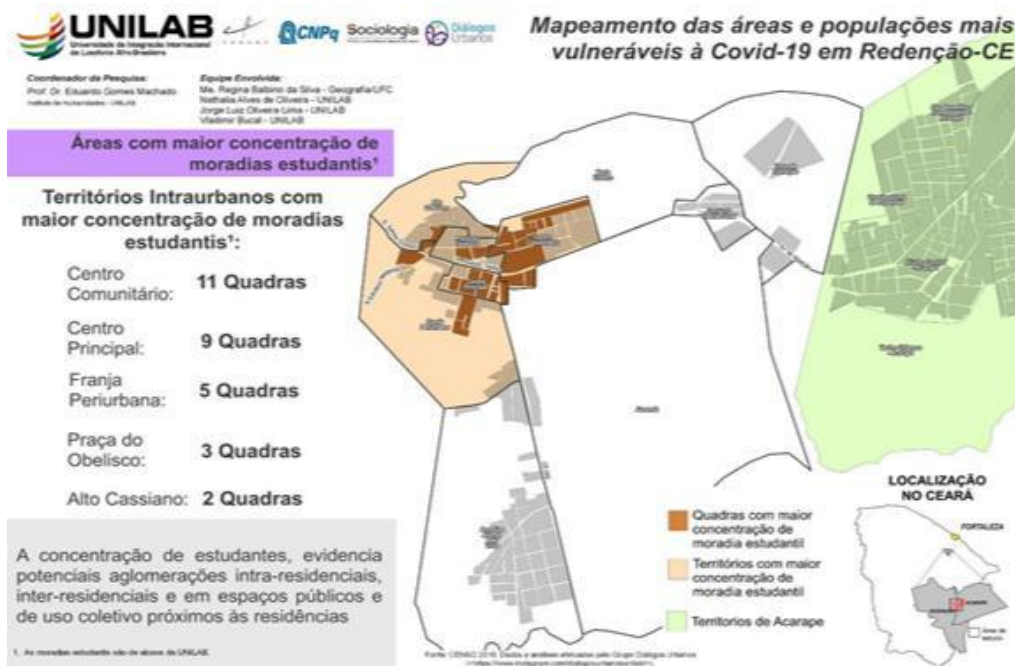
Fonte: Grupo Diálogos Urbanos (2020).

**Figura 6:** Áreas de alta circulação e com aglomeração de pessoas



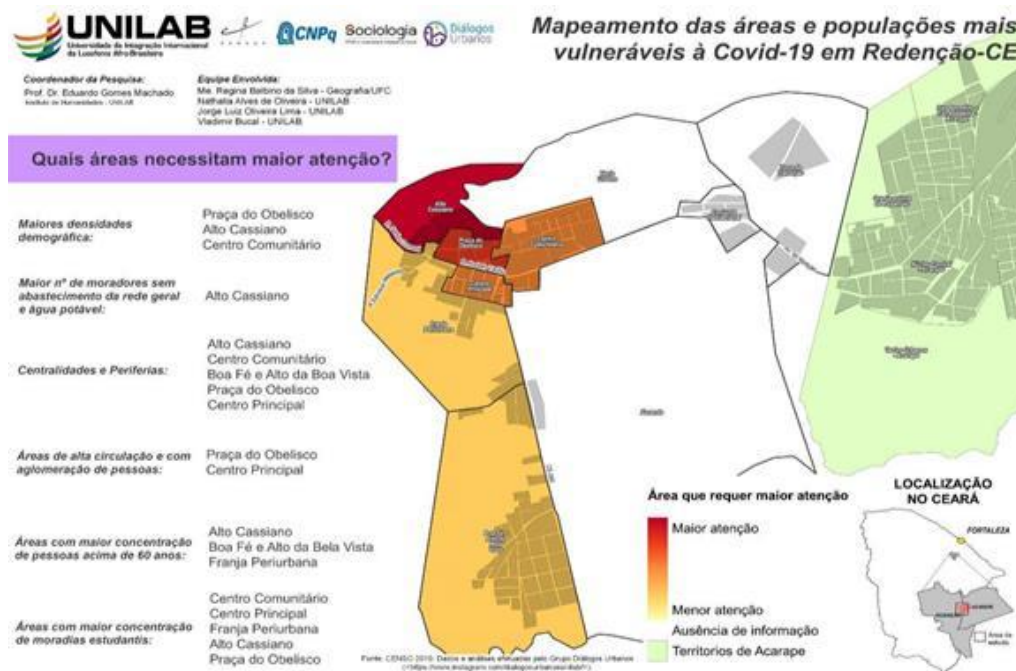
Fonte: Grupo Diálogos Urbanos (2020).

**Figura 7:** Áreas com maior concentração de moradias estudantis



Fonte: Grupo Diálogos Urbanos (2020).

**Figura 8: Áreas que necessitam de maior atenção**



Fonte: Grupo Diálogos Urbanos (2020).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O mapeamento demonstra a relevância da universidade e reforça como a pesquisa e a ciência são essenciais para a sociedade e, particularmente, para pequenos municípios e cidades. Geralmente, os órgãos públicos, em pequenos municípios/cidades, não têm estrutura para esse tipo de coleta, sistematização e análise de informações; e, portanto, essa ação pode influenciar a construção de uma estrutura/cultura institucional, em que a espacialização das informações e dados e o próprio geoprocessamento possam estar presentes no planejamento, gestão e políticas públicas.

A análise por variável, ou sobrepondo variáveis, evidencia a prevalência socioespacial da vulnerabilidade em certas áreas e a presença de populações mais vulneráveis, considerando as escalas de territórios intraurbanos, mas também de quadras na cidade. E, assim, permite planejar e executar ações mais adequadas a cada área e direcionadas a certos segmentos da população, inclusive com ações diversas e integradas em certas áreas. Os impactos do mapeamento decorrerão, em parte, da apropriação que os agentes da sociedade civil e política, particularmente da universidade e da prefeitura, farão dos dados e das potenciais ações decorrentes. De todo modo, indicamos ações necessárias/possíveis, considerando que pode haver diversas outras:

- **Periferias urbanas:** monitoramento de acesso aos auxílios governamentais (federal, estadual e municipal); identificação de demandas emergenciais/urgentes, envolvendo alimentação,

acesso à água, máscaras e álcool gel;

• **Lugares com alta circulação e com possibilidade de aglomeração de pessoas:** possibilidade de instituição de normas de ordenamento nas ruas e nos estabelecimentos privados e públicos; regulação e fiscalização no acesso, permanência e circulação de pessoas às ruas e aos equipamentos públicos e privados; visitas educativas e de fiscalização aos estabelecimentos; carros de som transmitindo informações;

• **Lugares de concentração residencial de estudantes:** monitoramento da necessidade e do acesso aos auxílios, a apoio psicológico e a outras formas de apoio da UNILAB; identificação de demandas emergenciais/urgentes, envolvendo, por exemplo, acesso à alimentação, à água, a máscaras e álcool gel, bem como ao sistema de saúde; efetivação de estratégias informativas e educacionais;

• **Lugares com alta densidade demográfica:** avaliação das situações de isolamento, contenção e distanciamento social, para redefinição das estratégias de gestão desses processos;

• **Lugares com maior concentração de idosos:** monitoramento da quarentena desses idosos e suas famílias de modo prioritário;

• **Lugares com piores índices de saneamento básico:** identificação de residências e famílias em situação mais grave e definição de estratégias de apoio.

Para finalizar, cabe indicar a possibilidade de replicação da metodologia/ levantamento para outras cidades/municípios, considerando, também, que o mapeamento se insere em pesquisas ainda em desenvolvimento, não totalmente consolidadas.

## REFERÊNCIAS

BBC NEWS BRASIL. **O que é pandemia e o que muda com declaração da OMS sobre o novo Coronavírus.** 2020. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/geral-51363153>. Acesso em: 30 maio 2020.

CANDIDO, Márcia Rangel et al. **Política e pandemia:** os primeiros dias do novo Coronavírus na América do Sul. Horizontes ao Sul, 2020. Disponível em: <https://www.horizontesaosul.com/single-post/2020/04/23/POLITICA-E-PANDEMIA-OS-PRIMEIROS-DIAS-DO-NOVO-CORONAVIRUS-NA-A-MERICA-DO-SUL>. Acesso em: 30 maio 2020.

CEARÁ. **Boletim Epidemiológico Novo Coronavírus (COVID-19).** Fortaleza: Governo do Estado do Ceará, 2020. Disponível em: <https://indicadores.integrasus.saude.ce.gov.br/indicadores/indicadores-coronavirus/coronavirus-ceara>. Acesso em: 30 maio 2020.

DAVIS, Mike. **A crise do Coronavírus é um monstro alimentado pelo capitalismo.** In: DAVIS, Mike et al. Coronavírus e a luta de classe. Brasil: Terra sem Amos, p. 5-12, 2020.

FUNDAÇÃO FEAC. 2020. Disponível em: <https://www.feac.org.br/>. Acesso em: 30 maio 2020.

HARVEY, Davis. Política anticapitalista em tempos de COVID-19. In: DAVIS, Mike et al. **Coronavírus e a luta de classe**. Brasil: Terra sem Amos, 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Demográfico**. Brasília: IBGE, 2010. Disponível em: <http://www.sidra.ibge.gov.br/>. Acesso em: 30 maio 2020.

LANA, Raquel Martins et al. Emergência do novo Coronavírus (SARS-CoV-2) e o papel de uma vigi-lância nacional em saúde oportuna e efetiva. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 36, n. 3, 2020.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Coronavírus Brasil**. 2020. Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/>. Acesso em: 30 maio 2020.

MOREIRA, Ardilhes; PINHEIRO, Lara. OMS declara pandemia de Coronavírus. G1, 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/bemestar/coronavirus/noticia/2020/03/11/oms-declara-pandemia-de--coronavirus.ghtml>. Acesso em: 30 maio 2020.

SECRETARIA DO ESTADO DE REDENÇÃO. Disponível em: <https://www.instagram.com/sauderedencao.ce/>. Acesso em: 30 maio 2020.

\_\_\_\_\_. Disponível em: <https://www.facebook.com/prefeituraderedencao>. Acesso em: 30 maio 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA (UFV). **COVID-19**. Viçosa: Ufv, 2020. Disponível em: <https://covid19br.wcota.me/>. Acesso em: 30 maio 2020.

UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA (UNILAB). **UNILAB em números**. Redenção: UNILAB, 2020. Disponível em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrljoiNTkzZjY2MWQtNjMzNS00MjkzLWI4YTAtOGJjY2NmNjdmNzI1IiwidCI6IjkwMjlkZG-NILWFmMTItNDJiZS04MDM3LTU4MzEzZTRkYzVzMjY5>. Acesso em: 30 maio 2020.



## OS CAMINHOS DA EXTENSÃO EM UMA UNIVERSIDADE INTERNACIONALIZADA NO NORDESTE BRASILEIRO: O CASO DO DIÁLOGOS URBANOS NA UNILAB

Eduardo Gomes Machado<sup>139</sup>

Ricardo Cesar Carvalho Nascimento<sup>140</sup>

Anne-Sophie Marie Frédérique Gosselin<sup>141</sup>

Maria Valdelia Carlos Chagas de Freitas<sup>142</sup>

Stefania Maria Francolino da Silva<sup>143</sup>

Regina Balbino da Silva<sup>144</sup>

Adriano Paulino de Almeida<sup>145</sup>

**Resumo:** Este capítulo tem por objetivo explicitar a trajetória do Grupo Diálogos Urbanos de Extensão, trazendo os percursos metodológicos, aprendizados e constituição de um entendimento de extensão enquanto componente fundamental na produção de conhecimentos múltiplos, prezando por um caráter dialógico que conduz a proposição das atividades extensionistas e sua articulação com ensino e pesquisa. Traz, ainda, vetores que norteiam a sua atuação, que se pauta em fundamentos de uma educação popular, sobretudo à luz de Paulo Freire, mas que também vem constituindo novas abordagens e metodologias capazes de agregar conhecimentos, ressignificar aprendizagens e construir novos caminhos possíveis.

**Palavras-chave:** Educação Popular; Extensão; Movimentos Sociais; Universidade.

**Abstract:** This chapter aims to explain the trajectory of the “Urban Dialogues Group”, highlighting the methodological paths, learning, and constitution of an understanding of extension as a fundamental component of the production of a wide range knowledge, focusing on a dialogical character that leads to the proposition of extension activities and its articulation with teaching and research. Besides bringing elements that guide its performance, which is based on the foundations

<sup>139</sup>Professor Associado da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). Colaborador Permanente do Programa de Pós-Graduação em Sociologia (PPGS) da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Coordenador do Grupo Diálogos Urbanos de Extensão e Pesquisas Interdisciplinares.

<sup>140</sup>Professor Efetivo da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira, atuando na Licenciatura em Sociologia e no Bacharelado em Humanidades. Coordenador do Grupo Diálogos Urbanos de Extensão e Pesquisas Interdisciplinares.

<sup>141</sup>Professora adjunta do curso de Sociologia e Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades (BHU), Instituto das Humanidades (IH) da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), Ceará. Vice coordenadora do Diálogos Urbanos de Extensão.

<sup>142</sup>Graduanda em Sociologia - UNILAB. Graduada em História e em Humanidades – UNILAB. Pesquisadora do Grupo Diálogos Urbanos de Extensão e Pesquisas Interdisciplinares - UNILAB

<sup>143</sup>Bacharel em Humanidades; Licencianda em Sociologia pela UNILAB; Integrante do Grupo Diálogos Urbanos de Extensão e Pesquisas Interdisciplinares; Bolsista PIBEAC – Diálogos Urbanos.

<sup>144</sup>Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade - UFC. Pesquisadora do Grupo Diálogos Urbanos de Extensão e Pesquisas Interdisciplinares - UNILAB.

<sup>145</sup>Defensor de direitos humanos, com foco no direito à cidade e à memória social. Espiritualista. Bacharel em ciências sociais (2005) e Mestre em linguística aplicada (2014), ambas pela UECE. Membro titular do Comitê Consultivo do Programa Pontos de Memória IBRAM MINC, portarias 315/2017 e 301/2019, representante dos 12 Pontos de Memória Pioneiros do Programa Pontos de Memória



of popular education, especially in the light of Paulo Freire, but which has also been constituting new approaches and methodologies capable of aggregating knowledge, reframing learning, and building new possible paths.

**Keywords:** Popular Education; Extension; Social Movements; University.

## INTRODUÇÃO<sup>146</sup>

O Grupo Diálogos Urbanos detém um projeto de extensão, com o mesmo nome, que está, atualmente, em sua quinta edição (MACHADO, 2015; 2016; 2017; 2018; 2019). Por meio dele, desenvolvemos ações em que buscamos constituir espaços de atuação acadêmica, de articulação com agentes acadêmicos e da sociedade civil e política e de formação dos agentes envolvidos nas ações, inclusive os próprios componentes do Grupo. Considerando esses percursos, buscamos, aqui, registrar e publicizar memórias e histórias do Diálogos Urbanos, apresentando ações desen-volvidas e evidenciando vetores teórico-empíricos que fundamentam nossa atuação.

É preciso entender que os vetores teórico-empíricos vão sendo identificados e incorpora-dos, aos poucos, à medida que nos deparamos com desafios variados nas ações desenvolvidas. Portanto, os vetores revelam a incorporação de disposições que referenciam, impõem e habilitam as práticas cotidianas e as ações coletivas efetivadas pelo/com o grupo.

Desse modo, estamos continuamente aprendendo, o que revela uma dinâmica de incorpo-ração e operação de disposições significativas, com dimensões e implicações que evidenciam a densidade, intensidade e complexidade – ontológica, cosmológica, teórico-empírica, epistemoló-gica e metodológica – que atravessa e constitui a extensão.

## 1 VETORES TEÓRICO-EMPÍRICOS QUE GUIAM AS AÇÕES

Um primeiro vetor essencial ao grupo é a educação crítica e dialógica, tendo como princípio central a educação popular, à luz de Paulo Freire. Acreditamos que as atividades de extensão têm, acima de tudo, um caráter formativo, capaz de impactar positivamente a comunidade externa e acadêmica, incluídos os cursos de licenciatura da UNILAB, dando oportunidade aos docentes e discentes de terem contato com agentes externos e com experiências teórico-práticas essenciais à sua formação. Buscamos, assim, formar profissionais, inclusive professores, mais comprometidos com os processos socioeducacionais e político-educacionais, capazes de articular teoria e prática e incorporar as interlocuções entre educação: (i) formal, que “pressupõe ambientes normatizados, com regras, legislações e padrões comportamentais definidos previamente”; (ii) não formal, que “ocorre em ambientes e situações interativas construídos coletivamente, segundo diretrizes de

---

<sup>146</sup>Os autores agradecem o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), da Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FUNCAP), da Rede de Desenvolvimento Local, Integrado e Sustentável do Grande Bom Jardim, da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PROPPG) e da Pró-Reitoria de Extensão, Arte e Cultura (PROEX) da UNILAB.

dados grupos”; e (iii) informal, que “opera em ambientes espontâneos, em que as relações sociais se desenvolvem segundo gostos, preferências ou pertencimentos herdados” (GOHN, 2010, p. 48).

Na medida em que avançamos na construção de ações de extensão que incorporam a educação popular, aprendemos a valorizar diversos saberes, buscando uma participação ativa, interacional e dialógica de todos os agentes envolvidos, reconstruindo e ressignificando conhecimentos, dando vazão a outros modos possíveis de ensinar e de aprender; entendendo que é “fundamental conhecer o conhecimento existente”, mas também estarmos “abertos e aptos à produção do conhecimento ainda não existente” (FREIRE, 1996, p. 28); valorizando, nessa perspectiva, as interpelações mútuas entre conhecimentos tácitos e codificados; bem como considerando o conhecimento codificado como advindo dos agentes acadêmicos – “corresponde aos saberes de base científica e tecnológica” e o tácito como aquele inerente à formação e experiência dos agen-tes, “das práticas e dos saberes desenvolvidos pelos indivíduos nas suas rotinas diárias de trabalho e lazer” (FERRÃO, 2002, p. 20-22).

A educação popular se evidencia enquanto metodologia relevante ao grupo na atuação junto aos movimentos sociais no Grande Bom Jardim, na região Sudoeste de Fortaleza, Ceará, tendo como principal parceiro a Rede de Desenvolvimento Local, Integrado e Sustentável do Grande Bom Jardim – inclusive porque várias lideranças populares deste território também têm Paulo Freire como um referencial relevante (MACHADO; FAUSTINO, 2018; MACHADO; PEREIRA, 2020). Nesse território, mobilizamos um viés etnográfico e operamos com as referências da cartografia social, da pesquisa-ação e da pesquisa participante.

Trabalhar com movimentos sociais é estar em constante processo de recriação de conceitos e práticas, é perceber-se enquanto participante ativo de um processo continuado de autorreflexão/autoavaliação, é aprender a articular conhecimentos tácitos e codificados, é dotar de sentido e efetividade uma dinâmica reiterada, e minimamente cumulativa e sequencial de produção de conhecimento. Particularmente, se considerarmos influências e aprendizagens recíprocas, envolvendo agentes acadêmicos e populares, constituindo uma dinâmica de respeito mútuo e de construção coletiva e democrática, capaz de pautar a interdependência entre ensino, pesquisa e extensão, e trazer à tona a necessidade continuada de metodologias participativas.

### **Fotografia 1:** Intercâmbio de juventudes brasileiras e africanas no Grande Bom Jardim



**Fonte:** Acervo do projeto Diálogos Urbanos (2019).

Nesse contexto, vamos percebendo, a cada momento, nosso lugar, bem como o caráter e as implicações de nossa atuação, considerando que efetuamos um trabalho que se configura como assessoria acadêmica aos movimentos sociais. E isso se faz no acompanhamento cotidiano da dinâmica da rede, das reuniões, lutas e processos variados, pensando juntos o planejamento e a gestão da própria rede. Dito de outro modo, atuamos, na extensão, na assessoria acadêmica a movimentos sociais, considerando, particularmente, dimensões, dinâmicas e implicações so-ciológicas – de reconstituição de vínculos e sentidos partilhados, mas também de disposições e referências identitárias; e políticas – vinculadas à mediação de conflitos, à construção de consensos, ao exercício do poder e à formação das decisões políticas. Tudo isso pressupõe, fomos percebendo, uma dinâmica educacional bastante intensa, densa e complexa, que se faz em situação e contexto.

A equipe foi percebendo, ao atuar no território do Grande Bom Jardim, que estava efetivando uma assessoria acadêmica aos movimentos sociais, com a dinâmica de atuação em momentos e em atividades diferentes, efetivando um acompanhamento etnográfico do cotidiano da rede, mesclando vieses extensionistas, educacionais e de pesquisa. Nesse sentido, cabe a referência à Pesquisa Perfil da Rede DLIS do GBJ (MACHADO; FAUSTINO, 2018). Uma ação que permitiu aos agentes da rede, em parceria com agentes acadêmicos, gerarem dados e análises que subsidiassem uma autoavaliação capaz de fundamentar a redefinição das estratégias, políticas, valores, práticas e prioridades de atuação. Em uma mesma ação, portanto, integraram-se vieses ou vetores extensionistas, de pesquisa e educação, considerando as visitas às entidades e as entrevistas efetuadas, mas também a sistematização e a análise dos dados e sua apresentação, discussão e consolidação pública, bem como as análises decorrentes, nas instâncias da rede – reuniões das comissões, encontros mensais e encontro anual. A Fotografia 2 registra o momento da entrega do Relatório da Pesquisa Perfil da Rede DLIS, com a presença de agentes da UNILAB e da rede.

### **Fotografia 2 – Entrega do Relatório da Pesquisa Perfil da Rede DLIS do GBJ**



**Fonte:** Acervo do projeto Diálogos Urbanos (2018).

Outro exemplo da incorporação da educação popular envolve a constituição de uma metodologia de ensino e aprendizagem, aplicada no Ensino Fundamental, na escola Padre Antônio

Crisóstomo do Vale, em Acarape, no Ceará. A atividade *Diálogos na escola: caixa de memórias*, envolvendo o uso e interpretação do que nomeamos como imagens geradoras, promove um diálogo sobre a história local; vinculando, desse modo, a abordagem histórica ao contexto no qual os alunos se encontram inseridos, estimulando e permitindo que estes atribuam significados às imagens, recriando um assunto que, para eles, era tido como pouco instigante e mediando a possibilidade de cada aluno “dizer a sua palavra” (FREIRE, 1989)<sup>147</sup>. Tudo isso em um contexto de par-tilha com outros alunos, isto é, um contexto dialógico de reconstrução ativa de conhecimentos, em que se torna possível, também, a construção coletiva de interpretações e sentidos partilhados e a mobilização de conhecimentos codificados, além da emergência dos conhecimentos tácitos.

Outro vetor que, aos poucos, vem sendo incorporado à atuação do grupo, na articulação entre extensão e pesquisa, é a cartografia social, em dois sentidos. Primeiro, enquanto uma abordagem epistemológica e teórico-prática que incorpora um viés próprio à atuação etnográfica, nos termos discutidos por Passos, Kastrup e Escóssia (2015), e da forma como foi exposta em Machado et al. (2020). Um segundo sentido remete à produção participativa de mapas, com a realização de oficinas de construção de mapas participativos, várias delas buscando gerar/coletar vivências, interpretações e significados interindividualmente construídos sobre as cidades de Redenção e Acarape, possibilitando aos participantes, assim, externar sentimentos e experiências a respeito de suas percepções sobre os territórios, construindo espaços e tempos dialógicos de construção de conhecimentos, com variados agentes partilhando percepções e sentimentos diversos sobre as cidades. Nesse sentido, inclusive, é gratificante perceber que essas metodologias estão sendo incorporadas por professores e professoras de Sociologia, egressos da UNILAB, em sua atuação na Educação Básica no Maciço de Baturité.

A partir dessas experiências, um vetor significativo que vem sendo incorporado pela equipe, e que cabe pontuar, envolve a incorporação de referências pragmáticas, entendendo que a construção de saberes passa pela valorização e discussão pública das experiências cotidianas, nos termos da lida reiterada dos agentes com situações problemáticas (CEFAÏ, 2009), as quais reque-rem/possibilitam mediações coletivas (CEFAÏ, 2017) que lhes permitem enfrentar essas situações, reconstituindo identidades e conhecimentos e reposicionando-se no mundo. Nesse viés, enten-demos que, para que o processo educacional possa ser, de fato, libertador ou emancipatório, é importante considerar que os próprios agentes refletem sobre as diversas realidades e contextos sociais, culturais, étnicos, de gênero, etc., em que estão inseridos, os quais experienciam. E, por-tanto, cabe inscrever nas atividades que detêm vieses extensionistas uma dinâmica de reflexão, interpretação e lida com as situações experienciadas, o que remete a um reiterado vai-e-vem en-tre teoria e prática, entre educação formal, não formal e informal e entre conhecimentos codifica-dos e tácitos.

Outro vetor relevante ao grupo, em incorporação, atualmente, é perceptível pela categoria encruzilhada, a qual é gerada a partir de agentes e movimentos africanos e afrodescendentes, que

<sup>147</sup> Mais informações na Revista E-Mosaicos, em relato de experiência submetido e aprovado para publicação. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/e-mosaicos/index>. Acesso em: 30 Mai. 2020.

permite perceber sua força analítica, se considerarmos a UNILAB uma universidade de migrantes, marcada por diásporas, pelo pluralismo histórico e pela inter-historicidade (SEGATO, 2012). Aqui, trazemos a encruzilhada como possibilidade e potencialidade de um debate necessário, que permite abrir as portas para outros caminhos e saberes que constituem o corpo de conhecimentos populares, oriundos de lutas sociais e aprendizagens em que a corporeidade e a resistência ensinam e produzem novos artefatos epistêmicos. A encruzilhada é por nós compreendida como lugar de confluências de saberes, encontros que tematizam a sociedade como espaço de conflitualidades e tensões que as epistemologias retilíneas lineares têm dificuldades de compreender.

Considerando esses vetores, inscrevemos nossa atuação nas frestas, trânsitos, fluxos, redes, tensões e vínculos onde se inscrevem: (i) as disputas de narrativas, as construções de sentidos, os relatos, e, ao mesmo tempo; (ii) as experiências cotidianas concretas, envolvendo as lidas dos agentes – individuais, coletivos, institucionais – com situações problemáticas. Nessa cruz, buscamos constituir, apoiar e participar de espaços, situações e dinâmicas nos quais os agentes efetivaram, disputam e reconstróem sentidos partilhados e práticas cotidianas, ancoradas em mediações coletivas.

Nesse momento, o grupo também incorpora o conceito de minoria, nos termos do que afirma o mestre Muniz Sodré (2005, p. 2), quando entende a minoria para além de uma dimensão quantitativa, enquanto “um lugar onde se produz um fluxo de discursos e ações com o objetivo de transformar um determinado ordenamento fixado no nível de instituições e organizações”. Desse modo, as minorias não são entendidas “como um sujeito coletivo absolutamente idêntico a si mesmo e numericamente definido”, e sim enquanto “um fluxo de mudança que atravessa um grupo, na direção de uma subjetividade não capitalista” (SODRÉ, 2005, p. 2). Logo, as minorias são agenciamentos que carregam fluxos de transformação, capazes de tensionar e polarizar, evidenciando a emergência de estéticas, sociabilidades e políticas outras, devires, mesmo minoritários, fragmentários, descontínuos, e linhas, espaços e possíveis existentes.

As minorias, portanto, evidenciam-se enquanto um lugar “de transformação e passagem”, “polarizador de turbulências, conflitos, fermentação social”, em que “se animam os fluxos de transformação de uma identidade ou de uma relação de poder”, evidenciando “um dispositivo simbólico com uma intencionalidade ético-política dentro da luta contra-hegemônica” (SODRÉ, 2005, p. 1). Aqui, podemos falar de mulheres, LGBTs, indígenas, quilombolas, negros, juventudes periféricas. De modo geral, agentes subalternizados do Sul Global, afetados pela colonialidade, mercantilização e propriedade privada/reprodução da terra e do capital, revelando, apesar das violências que experienciam, resistências e potências significativas.

Aqui, também cabe conectar as minorias ao axé, outro conceito potente, que também emerge das tradições africanas e afrodescendentes, capaz de se revelar, nas palavras do mestre Muniz Sodré (2002, p. 93), a partir da ideia de que as “forças não existem, portanto, como unidades individualizadas, isoladas, mas sempre em conexão e em exercício da influência umas sobre as outras”. Desse modo, o axé remete a “um princípio-chave de cosmovisão”, que “assegura a existência dinâmica, que permite o acontecer e o devir. Sem axé, a existência estaria paralisada, desprovida de toda possibilidade de realização” (ELBEIN, apud SODRÉ, 2002, p. 94).

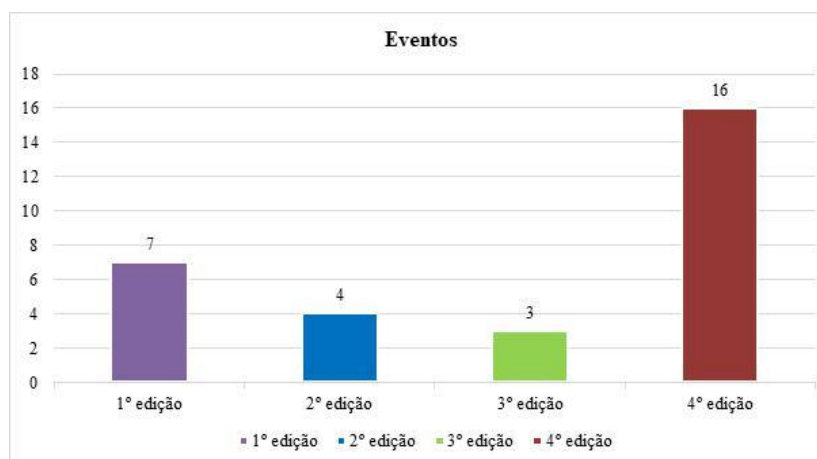
Assim, o axé é entendido como o “elemento mais importante do patrimônio simbólico preservado e transmitido pelo grupo litúrgico de terreiro no Brasil”, sendo algo que “literalmente se planta” (graças a suas representações materiais) em um lugar, para ser depois acumulado, desen-volvido e transmitido” (SODRÉ, 2002, p. 97). Nesse sentido, o axé é “um potencial de transformação e passagem” (SODRÉ, 2002, p. 103), uma “pulsão coletiva”, revelando uma “multiplicidade de forças que permite à existência advir, isto é, chegar e instalar-se” (SODRÉ, 2002, p. 103).

## 2 DIÁLOGOS URBANOS: CAMINHADA E APRENDIZADOS

O projeto Diálogos Urbanos tem como tema central os processos, lutas e ações pelo direito à cidade, buscando suscitar reflexões e práticas que perpassam temas como segurança pública, cultura, educação, igualdade racial e de gênero, etc. Atua sob a forma de palestras, mesas redon-das, rodas de conversas, cursos, oficinas e assessoria a movimentos sociais, dentre outras, com ampla mobilização tanto do público externo quanto da comunidade acadêmica. Desse modo, o grupo foi se constituindo por meio de atividades produzidas coletivamente, buscando se inscre-ver e fortalecer dinâmicas decoloniais e contra-hegemônicas, articulando teoria e prática em uma perspectiva dialógica, participativa e de construção coletiva que aos poucos se tornaria marca do Diálogos Urbanos.

Somam-se, ao longo desses anos de atuação, cinco edições (MACHADO, 2015; 2016; 2017; 2018; 2019). Em sua quarta edição, além de manter os vetores das edições anteriores, o projeto destacou-se por dar visibilidade à universidade, fortalecendo a interlocução entre agentes acadê-micos e sociedade civil. Mais do que isso, o grupo dedicou-se à constituição de parcerias internas e externas à instituição, possibilitando o fortalecimento e a coletivização das ações desenvolvidas. Nesta edição, chegamos ao momento em que o Grupo Diálogos Urbanos atingiu o maior número de atividades desenvolvidas em um único ano, chegando a realizar 16 eventos e 9 cursos/oficinas, gerando cerca de 1221 certificações para participantes das ações. O Gráfico 1 mostra o contingente de eventos organizados pela equipe nas quatro primeiras edições:

**Gráfico 1:** Quantidade de eventos realizados, por edição, Diálogos Urbanos

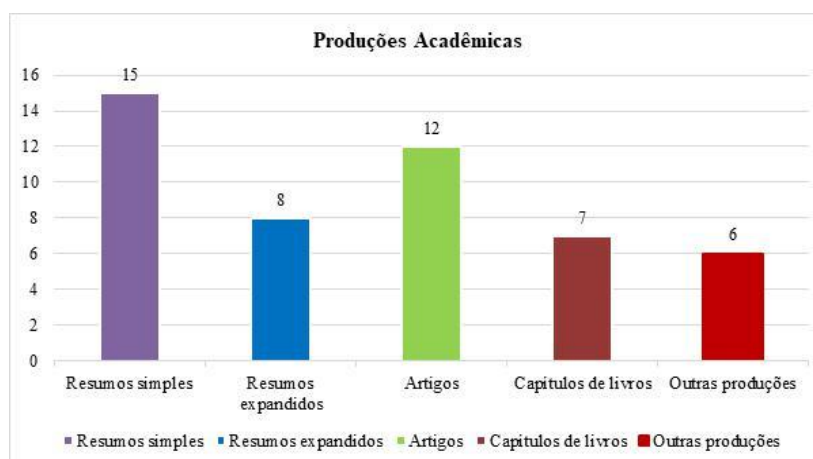


Fonte: Elaborado pelos autores (2020).

Agregando rodas de conversa, seminários, palestras, mesas redondas, audiências públicas e intercâmbios, efetivamos 30 atividades<sup>148</sup>, até 2019, com temas variados: “A inserção da capoeira no campo da lusofonia”; “O direito à cidade”; “Patrimônio e desenvolvimento urbano: a função social dos museus”; “Agroecologia e direito à cidade”; “Comunidade acadêmica, economia solidária e direito à cidade: o papel da mulher na conquista de direitos”; “Juventude, direitos e violências no Maciço de Baturité”; “Conjuntura, o mundo do capital e do trabalho no Brasil”; “Ocupações nas Escolas, Educação e Direitos”; “Universidade, Educação e Intervenção Social: Experiências e Desafios”; “Cidade, Segurança Pública e Direitos Humanos”; “Reformas neoliberais no Brasil: características, consequências e resistências”; “Fazer Cidade: Expressões Estéticas e Investimentos Político”; “O ensino de Sociologia em tempos de reforma do Ensino Médio e da Base Nacional Comum Curricular”; “Epistemologias dos Terreiros”; “III Seminário de Estudos sobre a Capoeira”; “Desafios, lutas e direitos das mulheres: experiências de jovens lideranças brasileiras e africanas”; “Patrimônio e Memória em Periferias Urbanas: desafios, experiências e caminhos”; “Como combater a fuga de cérebros tomando Amílcar Cabral como exemplo”; “Juventudes em Movimento nas Cidades: Brasil e África”; “Movimentos Sociais, Inovações e Planejamento Urbano”; “O racismo *pós-apartheid* na África do Sul”; “Juventudes, Trajetórias e Experiências de Intercâmbio e Integração”; “Vamos dançar juntos”; “Pesquisa, profissionalização e atuação escolar em Sociologia: experiências na França, diálogos com Brasil e África”; “Diálogos na Escola: Caixa de Memórias”; “Pesquisadores(as) em Diálogos: conexões UNILAB e UECE”; “Contracolonização e Saberes Ancestrais”; “Diálogos Juventudes entre Brasil e Guiné Bissau”; “Pensando a África a partir da UNILAB e a UNILAB a partir da África”; “Epistemologia dos terreiros: movimentos sociais e educação”. Essas atividades, aliadas aos cursos e oficinas, geraram uma quantidade considerável de certificações aos participantes.

O Grupo Diálogos Urbanos também vem efetivando uma extensa produção acadêmica, in-corporando diversos tipos de trabalhos, como indicado no Gráfico 2.

**Gráfico 2:** Produções acadêmicas Diálogos Urbanos, por tipo



Fonte: Elaborado pelos autores (2020).

<sup>148</sup> Não inclusos cursos e oficinas.

### 3 CONSTITUIÇÃO DE NOVAS ABORDAGENS EM TEMPOS DE PANDEMIA

A partir de março de 2020 fomos surpreendidos por um contexto adverso: com o surgimento da pandemia, emerge uma situação de emergência em saúde no âmbito mundial, desencadeando uma série de medidas necessárias para contenção da disseminação do vírus em larga escala. Começam, então, a ser lançados diversos decretos estaduais e municipais, visando, entre outras coisas, à proposição do “distanciamento social”. Em decorrência disso, em 24 de março, a “Resolução Ad Referendum CONSUNI Nº 3” (UNILAB, 2020, p. 2) estabelece em seu artigo segundo: “Fica suspenso o calendário acadêmico de graduação e de pós-graduação enquanto perdurar o estado de emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do Coronavírus (COVID-19)”. Desde então, o grupo teve que se adequar às necessidades que um período de distanciamento social exige, focando-se em atividades que possam ser realizadas de maneira virtual, concentrando-se na: criação do site do Diálogos Urbanos; construção do *Podcast Diálogos*; produção de capítulos de livros e artigos; realização e participação em lives replicadas nas páginas das redes sociais do Diálogos Urbanos; construção do *Mapeamento das áreas e populações mais vulneráveis à Covid-19 em Redenção*; construção, aplicação e divulgação do questionário *Pesquisa COVID-19 – Estudantes da UNILAB no Ceará*, através de relatórios; elaboração dos *Portfólios Diálogos*; e, por fim, o lançamento das *lives Dialogando*.

Para o *Mapeamento das áreas e populações mais vulneráveis à Covid-19 em Redenção*, que foi pensado levando em consideração algumas variáveis tendo como referência um estudo realizado pela Fundação FEAC (2020) de Campinas (SP), foram considerados: densidade demográfica, moradores sem acesso à água potável e população acima de 60 anos. Teve como ponto de partida dados do censo do IBGE (2010) e, posteriormente, foram sendo agregadas outras variáveis provenientes de pesquisas de campo do projeto de pesquisa ligado ao grupo<sup>149</sup>. Foram identificadas não somente as áreas mais vulneráveis, mas principalmente os fatores que as tornam vulneráveis; estimulando a proposição de estratégias, políticas e ações institucionais, objetivando a prevenção ou mesmo a redução da velocidade de contaminação e, conseqüentemente, possibilitando o apoio aos estudantes, tanto por parte da UNILAB quanto dos poderes públicos instituídos na região. Não obstante a isso, houve a construção, a aplicação e a divulgação do questionário *Pesquisa COVID-19 - Estudantes da UNILAB no Ceará* através de relatório, direcionado aos estudantes de graduação da UNILAB (CE), que visou coletar informações a respeito de como os estudantes estão vivenciando esse momento de pandemia, apontando dificuldades, desafios e conflitos, no intuito de gerar informações que possam ser utilizadas para subsidiar políticas de apoio aos estudantes.

*Dialogando* foi o nome dado às lives que vêm sendo desenvolvidas pelo projeto de extensão. Surgem como forma de manter um diálogo mais efetivo com docentes, discentes e comunidade de forma geral, nesse contexto de pandemia, que tem impactado intensamente a vida de todos, e de maneiras diversas, não foi diferente com o meio acadêmico. Essa nova configuração nos impeliu a traçar estratégias alternativas de comunicação e abordagem.

<sup>149</sup> Projeto apoiado pela Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico – FUNCAP intitulado “Estudantes, Direitos e Territórios Urbanos no Maciço de Baturité: uma experiência de territorialização e democratização na assistência estudantil da UNILAB”.



Embora o grupo estivesse se articulando, desenvolvendo algumas atividades, ainda faltava a premissa que sempre foi característica do grupo – o diálogo –, algo que nos mantivesse em contato com o público externo à universidade. Surge, então, a ideia de fazer *lives*, realizadas se-manalmente, abordando de forma leve e descontraída os mais diversos temas. Sobretudo, não queríamos organizar algo engessado, com pretensão de trazer verdades absolutas do mundo aca-dêmico. Desse modo, surgiu o que denominamos de lives interativas, das quais o público participa ativamente, e as falas caminham de acordo com essa interação: é um espaço de troca e partilha, norteado pelo tema proposto para a *live* do dia. Trata-se de uma forma de transpor a essência de uma roda de conversa para o meio virtual. Os participantes podem, ainda, sugerir temas que considerem pertinentes e que possam ser abordados em *lives* posteriores. Desse modo, o grupo mantém a proposta original de estar em constante diálogo com os mais diversos públicos que constituem e recriam saberes.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

O grupo busca valorizar a comunidade discente, assim como agentes fora do eixo acadêmi-co tradicional, ativando representatividades de variados segmentos e grupos sociais, no âmbito das minorias. No decorrer dos anos de atuação, as articulações entre extensão, pesquisa e ensino/educação foram se tornando mais ativas, intensas e amplas, reafirmando a interdependência entre esses vieses. Temos feito esforços para garantir e ampliar o debate acerca de temáticas que contemplem questões de classe, raça e gênero, inclusa a valorização das culturas populares e de matriz africana, pois entendemos que a expansão do conhecimento passa pela valorização de categorias, muitas vezes, invisibilizadas. Buscamos, assim, fortalecer uma universidade inovadora e crítica, com as ações que o grupo vem desenvolvendo não se restringindo ao âmbito acadêmico tradicional.

**Fotografia 3;** Grupo do Diálogos Urbanos em reunião no Pátio de Palmares (UNILAB)



**Fonte:** Acervo do projeto Diálogos Urbanos (2019).

Nesse sentido, avaliamos que estamos construindo uma concepção de extensão que trans-cende a sua percepção enquanto atividade, buscando entendê-la como viés ou vetor. Desse modo, a extensão se evidencia enquanto força motriz – com potências ontológicas, epistemológicas, cosmológicas, teóricas, empíricas e metodológicas – capaz de se efetivar mediante diferentes formas, mobilizando abordagens, metodologias e atividades variadas.

Nessa perspectiva, vieses, vetores e implicações extensionistas, educacionais e de pesquisa, muitas vezes, entrelaçam-se, mesclam-se, interpelam-se e se enriquecem mutuamente em suas características, potencialidades e implicações. Ainda mais se considerarmos as tensões mútuas envolvendo educação formal, não formal e informal e os saberes tácitos e codificados, em um contexto em que as minorias e as encruzilhadas se evidenciam enquanto vetores essenciais e decisivos.

## REFERÊNCIAS

CEFAÏ, Daniel. Como nos mobilizamos? A contribuição de uma abordagem pragmatista para a sociologia da ação coletiva. **Dilemas**: Revista de Estudos de Conflitos e Controle Social, v. 2, n. 4, p. 11-48, 2009.

\_\_\_\_\_. Públicos, problemas públicos, arenas públicas: o que nos ensina o pragmatismo (Parte 1). **Novos Estudos CEBRAP**, São Paulo, v. 36, n. 1, p. 187-213, 2017.

FERRÃO, João. Inovar para desenvolver: o conceito de gestão de trajetórias territoriais de inovação. **Interações**: Revista Internacional de Desenvolvimento Local, v. 3, n. 4, p. 17-26, mar. 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed., São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FUNDAÇÃO FEAC. **Diagnóstico socioterritorial**: mapeamento das populações mais vulneráveis ao Coronavírus e as áreas de risco em Campinas. Campinas: FEAC, 2020.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal e o educador social**: atuação no desenvolvimento de projetos sociais. São Paulo: Cortez, 2010.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Demográfico**. Brasília: IBGE, 2010. Disponível em: <http://www.sidra.ibge.gov.br/>. Acesso em: 30 maio 2020.

MACHADO, Eduardo Gomes. **Diálogos Urbanos**: direito à cidade, espaços e esferas públicas urbanas no Maciço de Baturité, Ceará. Projeto de Extensão. Redenção: UNILAB, 2015.

\_\_\_\_\_. **Diálogos Urbanos**: direito à cidade, educação e mobilização social no Maciço de Baturité,

Ceará. Projeto de Extensão. Redenção: UNILAB, 2016.

\_\_\_\_\_. **Diálogos Urbanos:** direito à cidade, democracia e tecnologias sociais e políticas inovadoras. Projeto de Extensão. Redenção: UNILAB, 2017.

\_\_\_\_\_. **Diálogos Urbanos:** direito à cidade e assessoria acadêmica. Projeto de Extensão. Redenção: UNILAB, 2018.

\_\_\_\_\_. **Diálogos Urbanos:** direito à cidade e fazer a cidade. Projeto de Extensão. Redenção: UNILAB, 2019.

MACHADO, Eduardo Gomes et al. Cartografar Pequenas Cidades no Nordeste Brasileiro, Caminhos Percorridos. **Pixo:** Revista de Arquitetura, Cidade e Contemporaneidade, v. 3, n. 11, p. 146-165, 2020.

MACHADO, Eduardo Gomes; FAUSTINO, Anna Érika Rocha. **Perfil da Rede de Desenvolvimento Local, Integrado e Sustentável do Grande Bom Jardim (Rede DLIS do GBJ).** Relatório Final de Pesquisa – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Instituto de Humanidades e Letras, Redenção, 2018.

MACHADO, Eduardo Gomes; PEREIRA, Alexandre Queiroz. Periferias Urbanas, Redes Locais e Movimentos Sociais Em Fortaleza, Ceará. **Boletim Goiano De Geografia**, v. 40, n. 1, p. 1-27, 2020.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (orgs.). **Pistas do método da cartografia:** pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015.

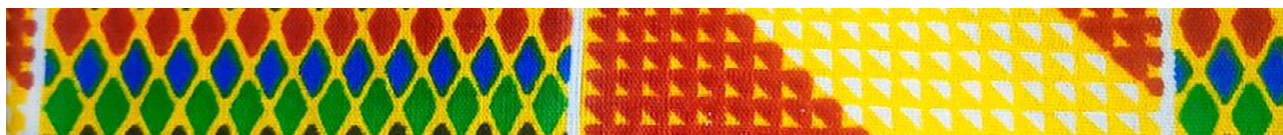
SEGATO, Rita Laura. Gênero e colonialidade: em busca de chaves de leitura e de um vocabulário estratégico descolonial. **e-cadernos CES**, v. 18, p. 106-131, 2012.

SODRÉ, Muniz. **O terceiro e a cidade:** a forma social negro-brasileira. Rio de Janeiro: Imago; Salvador: Fundação Cultural do Estado da Bahia, 2002.

\_\_\_\_\_. Por um conceito de minoria. In: PAIVA, Raquel; BARBALHO, Alexandre. (orgs.). **Comunicação e cultura das minorias.** São Paulo: Paulus. p. 1-5, 2005.

UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA (UNILAB). **Resolução Ad Referendum CONSUNI nº 3, de 24 de março de 2020.** Redenção: UNILAB, 2020.





## ENSINO DE HISTÓRIA, PERSPECTIVAS AFROCENTRADAS E EXTENSÃO: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA NA UNILAB

Fábio Eduardo Cressoni<sup>150</sup>

### RESUMO

Este artigo apresenta os resultados da atividade de extensão elaborada em conjunto com o corpo discente do curso de licenciatura em História da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB), a partir da disciplina A Construção da Abordagem Histórica. Tradicionalmente destinada a apresentar conhecimentos de matriz ocidental, a disciplina privilegiou o estudo de perspectivas afrocentradas na construção do pensamento histórico. Nesse sentido, após o estudo das contribuições de Molefi Assante e Abdias do Nascimento, projetamos a execução de uma atividade de extensão, a qual culminou com o estudo de poetas afrodescendentes e sua relação com a construção de abordagens históricas afrocentradas para o ensino desta disciplina na educação básica. Em seguida, selecionamos alguns textos destes poetas para elaborarmos fanzines e realizarmos a distribuição deste material na cidade de Redenção (CE), sede da UNILAB.

**Palavras-Chave:** Ensino de História; Extensão; Perspectivas afrocentradas.

### Abstract

This article presents the results of the extension activity developed in conjunction with the student body of the History course at the University of International Integration of Afro-Brazilian Lusophony (UNILAB), based on the discipline The Construction of the Historical Approach. Traditionally designed to present knowledge of a Western matrix, the discipline privileged the study of Afrocentric perspectives in the construction of historical thought. In this sense, after studying the contributions of Molefi Assante (2009; 2014) and Abdias do Nascimento (1980), we designed the execution of an extension activity, which culminated in the study of Afro-descendant poets and their relationship with the construction of Afro-centric historical approaches to the teaching of this discipline in basic education. Then, we selected some texts of these poets to elaborate fanzines and to distribute this material in the city of Redenção (CE), headquarters of UNILAB.

**Keywords:** History teaching; Afrocentric perspectives; Extension.

---

<sup>150</sup> Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB campus Ceará). Instituto de Humanidades (IH). Professor Permanente no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Humanidades (PPGIH-Mestrado). Professor no Bacharelado em Humanidades e na Licenciatura em História. Pós-doutor em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UfSCar). Doutor em História pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP campus Franca), mestre em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP) e licenciado em História pelo Centro Universitário de Araras Dr. Edmundo Ulson (UNAR). Endereço eletrônico: cressoni@unilab.edu.br

## INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo apresentar a categoria epistemológica e teórica afrocêntrica para, em seguida, demonstrar como estes referenciais foram abordados no componente curricular A Construção da abordagem histórica, que integra o curso de licenciatura em História da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB-CE). Na sequência, o trabalho discute de que forma este conteúdo pode ser transposto para fora da sala de aula, por meio de uma atividade de extensão, baseada na elaboração de fanzines.

Para tanto, optamos por apresentar o conceito de extensão presente no Projeto Pedagógico Curricular do referido curso. Na sequência, expomos o conceito de afrocentricidade, a partir do pensamento de Asante (2009; 2014), problematizando suas origens e fundamentos para, em seguida, indicarmos como este referencial pode ser adotado para a construção de abordagens históricas.

O caminho teórico-metodológico adotado na escrita deste artigo nos conduz sequencialmente a compreensão da ideia de quilombismo, de acordo com as definições propostas por Nas-cimento (1980). Em seguida, dotados deste escopo pedagógico, passamos a observar parte do material elaborado pelos discentes do curso de História.

### 1 A EXTENSÃO NO PPC DO CURSO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA DA UNILAB

Criada no ano de 2010, a UNILAB é uma universidade que exemplifica o modelo de interiorização e internacionalização do ensino superior público. Instalada no interior do estado do Ceará, na região denominada Maciço do Baturité, ela atende alunos brasileiros e internacionais, oriundos dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOPS) e Timor-Leste.

Sua atuação se fundamenta em uma política de cooperação internacional multilateral, focada no eixo político Sul-Sul. É a partir deste ponto de vista que devemos buscar compreender as ações de extensão pensadas no curso de História, pois de acordo com Fernandes (2005), considerada a deficiência dos docentes e discentes em relação a estas perspectivas, a extensão pode ser um caminho para facilitar o processo de ensino-aprendizagem e, ao mesmo tempo, conectar esses saberes com outros setores da sociedade.

O curso de História determina, em seu PPC, que partes das atividades de extensão sejam executadas no interior de cada componente curricular específico, conforme podemos observar:

O primeiro deles é o estabelecimento de uma carga horária de 15 (quinze) horas de atividade de extensão em todas as disciplinas do Núcleo Obrigatório Específico da Área de História, configurando um total de 210 (duzentas e dez) horas obrigatórias em atividade de extensão. Deste modo, ficam estabelecidos na ementa de cada disciplina desse núcleo o planejamento e a execução, pelos discentes, sob a supervisão do docente ministrante, de atividades de extensão, tais como minicursos, seminários, oficinas, entre outros, voltadas para a comunidade externa (2010, p. 37).

Desta forma, a disciplina A Construção da Abordagem Histórica possui 90h, distribuídas da seguinte forma, a saber: 60h de base conceitual, 15h de prática como componente curricular e 15h de atividade de extensão. A ementa da disciplina indica seus objetivos e temáticas a serem abordadas, conforme nos apresenta o PPC do curso:

Conceitos fundamentais do pensamento histórico: o tempo, o documento, o homem no tempo, a escrita, o fato, as transformações, as continuidades e os processos sociais. A ciência e o método. Variedades de arquivos e fontes. A construção da abordagem histórica, num percurso historiográfico longo, desde as concepções gregas, romanas, cristãs, islâmicas e modernas. O que é a história da História? Institucionalização da História como disciplina acadêmica. A Escola Metódica. Ensino da abordagem histórica na escola básica. Atividade de extensão como meio de promover o debate sobre teoria da história com a comunidade (2010, p.78).

Tendo em vista a conceituação de extensão acima apresentada, procuramos descolonizar as estruturas epistêmicas deste componente curricular. Apresentamos outras possibilidades ao corpo discente, a partir do estudo de textos de autores oriundos do continente africano, como o guineense Carlos Lopes, o afro-americano Molefi Assante e o afro-brasileiro Abdias do Nascimento. Passaremos, a seguir, a demonstrar algumas das contribuições destes dois últimos intelectuais negros para o desenvolvimento da disciplina.

## **2 AFROCENTRICIDADE E QUILOMBISMO: CONTRIBUIÇÕES PARA A DISCIPLINA 'A CONSTRUÇÃO DA ABORDAGEM HISTÓRICA**

A primeira premissa que devemos ter em mente ao pensarmos o conceito de afrocentricidade diz respeito a suas origens. Trata-se de um paradigma elaborado pelo intelectual afro-americano Molefi Kete Asante, na década de 1980. As primeiras ideias sistematizadas por Asante em relação a esta proposta foram publicadas na obra *Afrocentricidade: a teoria de mudança social* (2014).

No Brasil, os principais divulgadores das ideias de Asante são os professores Renato Nogueira Jr. (UFRRJ) e Elisabeth Larkin Nascimento (Instituto de Pesquisas e Estudos Afro-brasileiros). O primeiro dedicou parte de seu trabalho à tradução de textos do pensador afro-americano, bem como publicou trabalhos significados nesta temática, a partir do pensamento de Asante, em especial ao que se refere à constituição de um currículo afrocentrado para a educação básica. Já a segunda se destaca pela organização da obra *Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora*, trabalho que reúne textos de diferentes autores, entre eles o próprio Asante, além de outros importantes teóricos afrocentrados, como a própria Elisabeth e Abdias do Nascimento.

Na década de 1960, alguns intelectuais afro-americanos inseriram novos estudos nas universidades, a partir de uma forma de conhecimento que ficaria conhecida como Estudos Negros. Esta proposta se fundamentava na ideia da articulação de saberes baseados em perspectivas negras, capazes de se contrapor ao conhecimento hegemonicamente branco produzido no interior da academia estadunidense (NOGUEIRA JR. 2010, p. 01).

As origens do pensamento afrocentrado proposto por Asante nos remete ao século XIX, em direção às primeiras ideias relativas ao projeto político de união africana, isto é, do pan-africanismo, bem como da articulação entre conceitos atrelados aos estudos pós-coloniais e da luta pelos direitos civis nos Estados Unidos, nos anos de 1960 (NOGUEIRA JR. 2010, p. 02).

Desta junção entre teoria e ativismo negro, destacamos nomes como W.E.B. Du Bois, historiador e ativista afro-americano, considerado um dos precursores do movimento pan-africanista, e Cheikh Anta Diop, historiador senegalês que defendeu a tese da existência de um Egito negro, como forma de se combater o racismo científico. Ao lado destes, enfatizamos o afro-martinicano Franz Fanon, autor de vários estudos sobre o racismo, além de ter atuado na luta pela libertação da Argélia, na década de 1950. A partir da segunda metade do século XX, podemos citar outros nomes importantes que contribuíram para a consolidação do pensamento negro, tais como Malcom X, Amílcar Cabral e Maulana Karenga (RABAKA, 2009), todos estes com notória influência sobre as ideias de Asante.

Segundo Asante (2009), um dos principais conceitos ligados a afrocentricidade seria a ideia de agência, que, neste caso, depende sempre do sujeito que a movimenta, isto é, de seu agente. O agente seria o sujeito que consegue operar seus movimentos de maneira autônoma, adotando formas de pensar e agir em conformidade com seus interesses. Desta forma, a agência diz respeito aos recursos que necessitam ser mobilizados para que este indivíduo consiga alcançar sua liberdade. A população negro-africana e negro-africana-diaspórica deve se atentar a sua posição nos projetos políticos, econômicos, sociais, éticos e epistêmicos que representam esta população. Dentre estes projetos, destaca-se a escrita e o ensino da História.

Para Asante, é necessário constituir uma centralidade negro-africana aqui (diáspora) e acolá (continente africano), fundamentada nos valores ancestrais civilizatórios deste povo, a partir de “um tipo de pensamento, prática e perspectiva que percebe os africanos como sujeitos e agentes de fenômenos, atuando sobre sua própria imagem cultural e de acordo com seus interesses humanos” (2009, p. 93). Daí decorre a atenção do indivíduo a toda ação excludente, capaz de deslocá-lo e oprimi-lo, diante da centralidade focada na experiência de seu opressor.

Deslocado de sua centralidade, posto em desagência em seu próprio mundo, o africano deixa de ser sujeito da História. Todavia, a proposta que estamos a apresentar, evidencia justamente o contrário: “o objetivo do afrocentrista é manter o africano dentro, e no centro, de sua própria história” (ASANTE, 2009, p. 97).

Trata-se, pois, de uma dupla missão, ou seja, primeiramente descortinar e debater uma produção científica negra produzida no continente e também na diáspora. A segunda tarefa neste quadro teórico destaca a emergência de se compreender os fundamentos desses saberes, bem como o contexto atual de seu estado da arte. A partir deste exercício, é possível notar a intencionalidade desta junção:

Uma missão da abordagem afrocentrada recente é desvelar e estudar essa produção, negada e escamoteada por um Ocidente que se autodenominou o único dono da ciência. Outra missão é levantar, estudar e articular as bases teóricas e epistemológicas das expressões atuais de matriz africana de conhecimento, como a filosofia religiosa tradicional. A característica principal e o foco central dessas duas missões é a agência dos africanos na própria narrativa (NASCIMENTO; FINCH III, 2009, p. 42).



Para evidenciar uma produção científica focada nesta perspectiva, Asante (2009) nos informa acerca das cinco premissas básicas a serem consideradas na constituição de uma interpretação afrocentrada. São elas: 01) interesse pela localização psicológica; 02) compromisso com a descoberta do lugar do africano como sujeito; 03) defesa dos elementos culturais africanos; 04) compromisso com o refinamento léxico; e 05) compromisso com uma nova narrativa sobre a história da África.

Em relação à primeira questão levantada pelo autor, trata-se de questionarmos qual nosso posicionamento diante da escrita e do ensino da História? Conforme nos indica Asante, “uma pessoa está deslocada ou descentrada de sempre que se posiciona a partir de experiências que não fazem parte de sua história, sempre que opera centrada nas experiências de outrem” (2009, p. 96).

A primeira premissa aqui apontada deve possibilitar ao indivíduo condições de problematizar a noção de tempo histórico a partir de características próprias da experiência afrocentrada. Sobre este desdobramento, inerte à segunda questão proposta por Asante, Nogueira Jr. (2010) afirma que a compreensão da temporalidade deve partir do presente do sujeito, direcionando-o ao entendimento de sua ancestralidade como elemento fundador desse tempo. Observa-se, deste modo, como o passado atribui significado ao tempo atual, definindo-o e justificando-o:

(...) a inserção de uma temporalidade afrocentrada não deve estar devotada para a busca de um passado idealizado, nem de uma África mítica, porém se trata de aprender com as gerações antigas e entender que o presente só é possível pelo passado que o antecede (NOGUEIRA JR., 2010, p. 08).

Essa compreensão própria do presente faz-se exercitar pela construção de um passado próprio. Nesse sentido, devemos entender a terceira premissa arquitetada por Asante. A fundamentação da ancestralidade advém da identificação, adoção e divulgação dos elementos que fornecem as bases para a compreensão da forma de ser vivenciada no continente e na diáspora:

(...) não se pode assumir uma orientação voltada à agência africana sem respeitar a dimensão criativa da personalidade africana e dar um lugar a ela. Deve haver a compreensão dos elementos africanos linguísticos, psicológicos, sociológicos, filosóficos e dos valores, hábitos, costumes e religião sem impor interpretações eurocêntricas ou não africanas (ASANTE, 2009, p. 98).

Feita essa junção das bases citadas pelo autor, tomadas aqui como fundamentos do tempo histórico presente, a partir da significação ancestral do passado, tem-se o desafio da escrita e do ensino da História. Daí decorre a quarta premissa do pensamento afrocêntrico, destinada ao refinamento léxico que visa ressignificar o lugar do sujeito negro na construção da abordagem histórica. Uma característica própria desse lugar diz respeito à necessidade de se desconstruir paradigmas que enunciam representações negativas sobre a historicidade negro-africana e sua diáspora:

Livrar-se da linguagem da negação dos africanos como agentes na esfera da história da África reduzidos a condição de inferioridade, não-humanos, selvagens de segunda classe. O pensamento afrocentrado se encaixa no processo de desvelar e corrigir as distorções decorrentes desse léxico convencional da história africana (ASANTE, 2009, p. 99).

Junto a esta desconstrução, têm-se a emergência de não mais se estudar a África apenas na sua relação com a Europa: devemos pensar sua localização de maneira interrelacional. Logo, decorre a seguinte indagação: como diferentes grupos sociais se comunicavam e estabeleciam processos de mediação a partir de características próprias, quer seja no continente africano, quer seja nas diásporas? Asante exemplifica esta questão a tratar dos esquemas propostos por uma historiografia que produz “um tipo de pesquisa direcionada, que não permite ao pesquisador entender as inter-relações com culturas adjacentes ou contíguas” (ASANTE, 2009, p. 100).

Apresentado o conceito de agência, sua dupla finalidade e as premissas que devem ser consideradas para a fundamentação da categoria epistêmica e teórica afrocentrada, podemos nos concentrar em uma de suas variantes, aqui proposta por Abdias do Nascimento, ou seja, o quilombismo. De acordo com Flores e Amorim (2011), o quilombismo pode ser compreendido como uma teoria social e política, cujas bases se assentam nas experiências comuns de matriz africana postas em funcionamento nas Américas e no Caribe. Ele visa, de acordo com os autores, à des-construção de estigmas constituídos no decorrer da formação da sociedade brasileira.

São justamente estes estigmas, centrados nas narrativas em torno da escravidão e da abolição, a partir de um protagonismo não-negro, que impedem o estabelecimento da centralidade negro-africana e negro-diaspórica na construção da abordagem histórica. Falar da África e da experiência de seus descendentes no Brasil em sala de aula significa tão somente tratar da compreensão de tempo linear progressivo que desdobra a escravidão em alforria? Dito isto, podemos considerar que estes estigmas inviabilizam qualquer tipo de discussão que possa nos conduzir a compreender os valores civilizatórios negro-africanos baseados em uma outra experiencial temporal, assentada em sua ancestralidade.

Entre as décadas de 1940 e 1960, Nascimento (1914-2011), por intermédio do Teatro Experimental do Negro (TEN), visou problematizar a questão racial no país, buscando, ao mesmo tempo, empoderar a população afro-brasileira e conscientizar a população não-negra sobre os agravos decorrentes de nossa estrutura colonial-racial e seus impactos naquele momento histórico. Na sequência, entre as décadas de 1960 e 1980, o estudioso pode ser compreendido a partir de sua luta política para além do ideário pedagógico posto em prática por meio dos palcos. Sua atuação como intelectual e militante negro o conduzem a confrontar as ideias de Gilberto Freire acerca do mito da democracia racial, ao mesmo tempo em que ele se integra à luta internacional, unindo-se ao movimento pan-africanista. Internamente, suas movimentações políticas o elevariam a ocupar espaço no Congresso Nacional, tendo, inicialmente, assento como deputado federal e, mais tarde, como senador da República.

A que se perguntar pelos fundamentos desse percurso, ou seja, pelos cinco elementos que categorizam a perspectiva afrocentrada e sua agência – localização no presente, baseada na ancestralidade – e de que maneira estes estariam presentes nas ideias de Abdias do Nascimento? O quilombismo de Abdias pode ser pensado como projeto intelectual negro coletivo, cuja tratativa dos cinco elementos aqui citados se tornam pedagógicos, à medida que sua episteme requer de nós uma dupla finalidade: aprender-para-transformar e vice-versa:

perpetuada pela estrutura do racismo psicossocial-cultural que mantém atuando até os dias de hoje. Os negros têm como projeto coletivo a ereção de uma sociedade fundada na justiça, na igualdade e no respeito a todos os seres humanos, na liberdade; uma sociedade cuja natureza intrínseca torne impossível a exploração econômica e o racismo. Uma democracia autêntica, fundada pelos destituídos e os deserdados deste país, aos quais não interessa a simples restauração de tipos e formas calcadas de instituições políticas, sociais e econômicas as quais serviam unicamente para procrastinar (adiar) o advento de nossa emancipação total e definitiva que somente pode vir com a transformação radical das estruturas vigentes. Cabe mais uma vez insistir: não nos interessa uma proposta de adaptação aos moldes de sociedades capitalistas e de classes. Esta não é a solução que devemos aceitar como se fora mandamento inelutável. Reinvenção de um caminho afro-brasileiro de vida fundado em sua experiência histórica na utilização do conhecimento crítico e inventivo de suas instituições golpeados pelo colonialismo e o racismo. Enfim reconstruir no presente uma sociedade dirigida ao futuro, mas levando em conta o que ainda for útil e positivo no acervo do passado. (NASCIMENTO, 1980, p. 262).

Parece-me que encontramos no quilombismo a junção de dois verbos que não podem ser concebidos separadamente. Resistir para existir. Novamente, acenamos para a compreensão de tempo histórico afrocentrado que, no quilombismo, tal qual as ideias de Asante, foca-se no presente, a partir das particularidades do passado, ou nas palavras do próprio Abdias, na elevação da autoestima da população afro-brasileira por meio de seu acervo.

A relação entre esse acervo e as concepções de resistência e existência podem ser pensadas a partir das ideias de Souza sobre a possibilidade de uma comunidade aquilombar-se. Segundo a autora:

A ideia central do movimento de aquilombar-se reside nas várias estratégias e mobilizações impetradas nos quilombos, mocambos, terras de pretos, terras de santo (dentre outras denominações existentes) ao longo da história do País, para manterem-se íntegras física, social e culturalmente. A perspectiva de resistência é intrínseca, porém a resistência traz em si a concepção fundamental de existência. Essa existência histórica fundamenta-se e ressemantiza-se no presente, no existir atual (SOUZA, 2008, p. 106).

A esse processo não dicotômico de resistência-existência soma-se um terceiro fator: a auto-nomia. Ao pensar a construção identitária quilombola atual na sociedade brasileira, Souza propõe que esse tripé seja vetor da ideia de aquilombar-se face à tentativa de reduzir o Outro (negro) a Si Próprio (não-negro):

A resistência e autonomia, aspectos fundamentais da construção identitária das comunidades quilombolas, são também as linhas motoras do movimento de aquilombar-se. Por meio de estratégias as mais distintas possíveis, essas comunidades se estabeleceram enquanto lócus de alteridade em relação a dita sociedade nacional e reivindicam o reconhecimento de sua cultura, de seus costumes, de suas formas de organização. Essa busca por reconhecimento passa, de forma elementar, pelo reconhecimento de seu território, a partir da lógica que o fundamenta, distinta da perspectiva privada, abarcando uma dimensão holística dos aspectos sociais, culturais e econômicos desses grupos (SOUZA, 2008, p. 106-107).

Comprendemos a dimensão holística citada pela autora como cosmovisão de mundo. Nes-

se sentido, procuramos explicar a existência humana a partir das especificidades dessa compreensão do universo, nas suas mais distintas interseções. Assim o faz Abdias, ao pensar o quilombismo e propor, com este, a consolidação científica dos meios dispostos a resistir, existir e proporcionar autonomia as cosmovisões africanas e afrodiaspóricas:

Assegurar condição humana das massas afro-brasileiras há tantos séculos tratadas e definidas de forma humilhante e opressiva, é o fundamento étnico do quilombismo. Deve-se assim compreender a subordinação do quilombismo ao conceito que define o ser humano como seu objeto e sujeito científico, dentro de uma concepção de mundo e de existência na qual a ciência constitui uma entre outras vias do conhecimento. (NASCIMENTO, 1980, p. 264).

A História, igualmente a outros conteúdos que balizam o currículo na educação brasileira, na construção de suas abordagens, também pode contribuir para efetivar esse desafio. Nesse sentido, diante desta breve exposição sobre os conceitos de afrocentricidade e quilombismo, passaremos a expor como os alunos do curso de História realizaram a transposição destes elementos, por meio de uma estética própria: o uso de fanzines.

### 3 USO DOS FANZINES COMO ATIVIDADE DE EXTENSÃO: CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

Após estudarem em sala de aula as temáticas acima apresentadas, os discentes se reuniram em grupos e procederam a leitura de um conjunto de poetas e poetisas negros e negras para, em seguida, selecionarem um/uma desses/as autores/as. Na sequência, fora realizada uma oficina de fanzines, a qual possibilitou que os/as alunos/as elaborassem um material que apresentasse o objetivo da atividade de extensão no contexto deste componente curricular, o conceito de afrocentricidade a partir de Molefi Asante e Abdias do Nascimento para, por fim, possibilitar ao/a leitor/a do fanzine o acesso ao conteúdo produzido por afrodescendentes que referenciasse a centralidade do universo negro-africano e de sua diáspora no Brasil. Os materiais elaborados foram distribuídos em diferentes espaços da cidade de Redenção (CE), como praças, postos de saúde, feira livre, comércios, escolas, entre outros espaços, conforme algumas imagens abaixo apresentadas. Desta maneira, consideramos que esta atividade possibilitou uma maior aproximação entre a comunidade e a universidade, a partir das perspectivas da interiorização e internacionalização, focadas na cooperação Sul-Sul, em especial no tocante a África e sua experiência diaspórica em nossa sociedade.

Imagem 1: Fanzines elaborados



Na imagem acima, observamos parte dos fanzines elaborados em sala de aula, como parte da atividade de extensão proposta para a componente curricular A construção da abordagem histórica.

### Imagem 2: Distribuição dos fanzines



Na sequência, observamos parte de nossos alunos realizando a distribuição do material pro-duzido em sala de aula para a população de Redenção (CE), em diferentes espaços públicos, como praças e postos de saúde, ocasião em que os conceitos estudados na universidade são apresenta-dos para a sociedade.

## REFERÊNCIAS

ASANTE, Molefi Kete. **Afrocentricidade**: a teoria de mudança social. Trad. Ana Monteiro Ferreira, Ama Mizani e Ana Lucia. Philadelphia: Afrocentricity Internacional, 2014.

\_\_\_\_\_. Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar. In.: NASCIMENTO, Elisa Larkin (Org.). **Afrocentricidade**: uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo Negro, p. 93-110, 2009.

FLORES, Élio Chaves; AMORIM, Alessandro. Protagonismo negro numa perspectiva afrocentrada. **Revista brasileira do Caribe**, São Luís, v. IX, n. 22, p. 93-110. jan./jun. 2011.

NASCIMENTO, Abdias. **O Quilombismo**: documentos de uma militância pan-africanista. Petrópolis: Vozes, 1980.

NASCIMENTO, Elisa Larkin; FINCH III, Charles S. Abordagem afrocentrada: história e evolução. In.: NASCIMENTO, Elisa Larkin (Org.). **Afrocentricidade**: uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo Negro, p. 37-70, 2009.

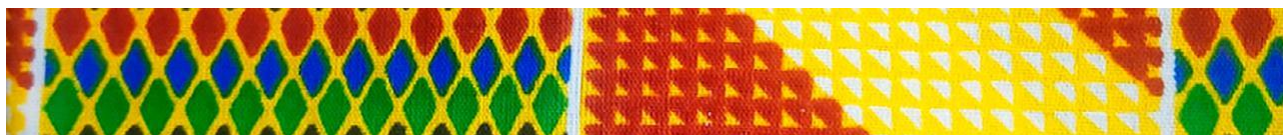
NOGUEIRA JR., Renato. Afrocentricidade e Educação: princípios gerais para um currículo afrocentrado. **Revista África e Africanidades**. Ano 3, n. 11, p. 01-16, nov. 2010.

RABAKA, Reiland. Teoria crítica africana. In.: NASCIMENTO, Elisa Larkin (Org.). **Afrocentricidade**:

uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo Negro, p. 129-146, 2009.

SOUZA, Bárbara Oliveira. **Aquilombar-se**: Panorama histórico, identitário e político do movimento quilombola brasileiro. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social), Universidade de Brasília (UnB), Brasília (DF), 2008.





## O COMPROMISSO ÉTICO-POLÍTICO DO ENSINO DE PSICOLOGIA NA UNILAB

Fátima Maria Araújo Bertini<sup>151</sup>

### RESUMO

O presente capítulo tem por objetivo fazer uma reflexão sobre o ensino da componente curricular Psicologia da Educação/Desenvolvimento/Aprendizagem na UNILAB. Tem como ponto de partida que, para pensar essa componente, são fundamentais os seguintes passos: 1) a confirmação de que a Psicologia deve levar em conta a realidade sócio-histórica-cultural; 2) a opção pela análise psicológica fundamentada na epistemologia de uma Psicologia latino-americana do que uma análise com referenciais europeus e norte-americanos; 3) a reconstrução/construção epistemológica da Psicologia que tente dar conta de questões culturais brasileiras e afro-brasileiras, de questões étnico-raciais, do racismo, das questões latino-americanas, das Psico-logias dos Povos e Comunidades Tradicionais (PCTs). A partir das reflexões, conclui-se que falar sobre Educação, desenvolvimento e aprendizagem é dialogar com os vários contextos socioculturais. É compreender a Educação como um processo de construção de sujeitos criativos, mediados por realidades comunitárias, culturais e históricas. É conceber o desenvolvimento como não linear, mas circular, ancestral, marcado por temporalidades culturais e ambientais. É olhar para a aprendizagem como um fenômeno que vai além do cognitivo e compreendido na corporeidade histórica.

**Palavras-chave:** Compromisso ético-político; Ensino; Psicologia; UNILAB,

### ABSTRACT

This chapter aims to reflect on the teaching of the curricular component Psychology of Education / Development / Learning at UNILAB. It has as a starting point that, to think about this component, the following steps are fundamental: 1) the confirmation that Psychology must take into account the socio-historical-cultural reality; 2) the option for psychological analysis based on the epistemology of a Latin American Psychology than an analysis with European and North American references; 3) the epistemological reconstruction / construction of Psychology that tries to account for Brazilian and Afro-Brazilian cultural issues, ethnic-racial issues, racism, Latin American issues, Psychologies of Traditional Peoples and Communities (PCTs). From the reflections, it is concluded that to talk about Education, development and learning is to dialogue with the various socio-cultural contexts. It is to understand Education as a process of construction of creative subjects, mediated by community, cultural and historical realities. It is to conceive of development as non-linear, but circular, ancestral, marked by cultural and environmental temporalities. It is looking at learning as a phenomenon that goes beyond the cognitive and understood in the historical embodiment.

**Keywords:** Ethical-political compromise; Teaching; Psychology; UNILAB,

<sup>151</sup> Doutora em Psicologia. Psicóloga. Docente do Instituto de Humanidades/Curso de Pedagogia da UNILAB. E-mail: fatimabertini@unilab.edu.br



O presente capítulo tem como objetivo desenvolver uma análise do ensino de Psicologia/Psicologia da Educação/Desenvolvimento na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira – UNILAB, em Redenção (CE), e reivindicar para essa ação docente o compromisso ético-político com a Psicologia. Desde 2018, sou professora Adjunta A do curso de Pedagogia no Instituto de Humanidades. Nesse curso, ministro a componente curricular de Psicologia da Educação, do Desenvolvimento e da Aprendizagem<sup>152</sup>.

Ensinar Psicologia na UNILAB é para mim a sinalização de três caminhos muito importantes na minha carreira profissional de docente-psicóloga brasileira e latino-americana: 1) a confirmação de uma trajetória que fiz desde a graduação de ir em busca de uma Psicologia que levasse em conta a realidade sócio-histórica-cultural; 2) a opção pela análise psicológica fundamentada na epistemologia de uma Psicologia latino-americana do que uma análise com referenciais europeus e norte-americanos; 3) a reconstrução/construção epistemológica da Psicologia que tente dar conta de questões culturais brasileiras e afro-brasileiras, de questões étnico-raciais, do racismo, das questões latino-americanas, das Psico-logias dos Povos e Comunidades Tradicionais (PCTs).

A partir das reflexões desses três pontos, esse texto vai se construindo com o objetivo principal de vincular a ideia de que o ensino de Psicologia/Psicologia da Educação/Desenvolvimento na UNILAB precisa ir ao encontro da essência da fundação dessa Universidade, de seus objetivos e missões.

A criação da UNILAB, em 2008, pelo Ministério da Educação (MEC), representou a integração Brasil/países da África (membros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa – CPLP<sup>153</sup>), além de desenhar-se como promotora do desenvolvimento regional nos interiores do Ceará e da Bahia, no Nordeste do país. A universidade se situa na região do Maciço do Baturité<sup>154</sup>, no estado do Ceará, possuindo dois *campi* nas cidades de Redenção e um *campus* na cidade de Acarape, além de também possuir um terceiro campus na Bahia, na cidade de São Francisco do Conde – *Campus dos Malês*.

A UNILAB tem como missão a interiorização e a internacionalização do ensino superior no Brasil, tendo como propósito a integração do Brasil com os países da África (em especial os Países Africanos de Língua Oficial – PALOP) e o desenvolvimento regional com o intercâmbio cultural, científico e educacional. A Universidade, já a partir da sua criação, coloca-se voltada para a integração com culturas e etnias diversas, tanto no âmbito dos países da África quanto nos inúmeros municípios da capital e do interior do Ceará, de onde são provenientes os alunos brasileiros.

Posto isso, avizinha-se já o caminho pelo qual a Psicologia deve ser pensada: uma ciência psicológica, cuja epistemologia seja criada ‘no terreiro de dentro’, a partir daqui, com a concepção de que o conhecimento do psiquismo vai ao encontro do conhecimento dos contextos socioculturais dos indivíduos, inseridos em suas vivências comunitárias, em seus percursos históricos, na espiritualidade de suas cosmovisões, evitando quaisquer imposições de universalidades trans-

<sup>152</sup> A autora do artigo ministra essa componente curricular nos cursos de Pedagogia, Sociologia e Letras da UNILAB

<sup>153</sup> Países membros da CPLP: Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe - e os asiáticos - Timor Leste e Macau.

<sup>154</sup> Localiza-se a 72 km da capital do estado do Ceará.

cedentes e castradoras tanto da cultura quanto do modo de ser na vida cotidiana da experiência concreta.

Para o alcance de tais construções epistemológicas, entender a Psicologia a partir da diversidade de seus objetos constitui-se como um ponto de partida. Os fenômenos psicológicos estudados na ciência psicológica não são fenômenos universais, naturais, não sendo, assim, pensados com unicidade de teorias. Muitas questões estão na centralidade da construção do psiquismo como as inúmeras vivências comunitárias, o racismo, a imposição da ordem da sociabilidade, o sistema econômico, a desigualdade social, as relações de gênero, as raças, os costumes, etc.

## 1 A DIVERSIDADE DA PSICOLOGIA

A diversidade da Psicologia está nas diversas formas de compreensão do fenômeno psico-lógico e nas diferentes maneiras de possibilidades de atuação. Esse caleidoscópio é a imagem da Psicologia para os alunos dos semestres iniciais do curso. Uma imagem que incomoda, perturba, desfaz o encantamento daquela Psicologia encontrada em bancas de revistas ou em opiniões dos amigos. A Psicologia revela-se complexa.

Compreende-se a diversidade da Psicologia a partir do movimento histórico do ser humano, inserido numa dinâmica subjetiva da relação com os outros, com o mundo e com a natureza na dinâmica dos encontros. A cultura e os valores éticos, a concepção acerca da vida, o modo de pensar, de imaginar ou de se emocionar produzem-se em contextos socioculturais.

Na realidade brasileira e latino-americana, a prática profissional da Psicologia coloca-se em meio a essa diversidade do fenômeno psicológico; ora produzindo ações, ora procurando maneiras de lidar em contextos diferentes de realidades europeias ou norte-americanas, de onde partem muito das teorias psicológicas encontradas nas matrizes curriculares dos cursos de graduação no Brasil.

A multiplicidade dos contextos regionais, étnicos, culturais, sociais e econômicos da sociedade brasileira fomenta ainda mais a necessidade da criação de epistemologias que consigam compreender o brasileiro a partir do que este vivencia em sua realidade, seja em seus contextos comunitários, seja em seus contextos urbanos; ou nas etnias dos povos tradicionais, como os qui-lombolas ou indígenas.

Especialmente na UNILAB, onde há a especificidade do encontro das etnias africanas com os alunos brasileiros<sup>155</sup>, o ensino da Psicologia e da Psicologia da Educação/Desenvolvimento, componente que ministrou, deve ir ao encontro também da compreensão das culturas dos países africanos e afro-brasileiros, dos modos de relação com a vida, com a natureza, com a morte, com a ancestralidade das diversas etnias, com a construção dialógica sobre as maneiras dos alunos compreenderem o mundo, a concepção de desenvolvimento que estes possuem.

Desse modo, a exposição de teorias vindas de realidades europeias ou norte-americanas na

---

<sup>155</sup> Alunos advindos, em sua maior parte, de suas comunidades no interior do estado do Ceará ou das suas comunidades tradicionais.

componente curricular da Psicologia/Psicologia da Educação/ Desenvolvimento não comporta a complexidade da realidade sociocultural e histórica brasileira e africana. A proposta é construir ativamente epistemologias daqui de dentro, ou seja, entender como o processo psicológico pode ser compreendido a partir da multiplicidade histórica-cultural-étnica e particular dos alunos.

## **2 PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL**

A perspectiva da Psicologia Sócio-Histórica fomenta uma reflexão múltipla acerca da subjetividade construída no contexto sócio-político-cultural e a compreensão sociocultural e histórica do processo do desenvolvimento cognitivo-afetivo. Sendo assim, a experiência do ensino sob essa perspectiva histórico-cultural também tem o propósito de contribuir para que os alunos compreendam o comportamento humano além da compreensão biologicista e intrapsicológica, a qual naturaliza o ser humano e o coloca em um estado de passividade e de fatalismo. Essa compreensão pode contribuir para que os alunos entendam que teorias universais não dão conta de processos psicológicos inerentes ao desenvolvimento e à aprendizagem.

Compreender a Psicologia da Educação/Desenvolvimento nessa perspectiva é perceber que os processos psicológicos, apesar de seguirem um padrão previsível em nível cognoscente e emocional, também são afetados por elementos presentes continuamente no entorno sociocultural onde ocorre a aprendizagem.

Essa perspectiva histórico-cultural é compreendida a partir de Vygotsky, autor russo, que, no início do século XX, começou a refletir de forma diferente da Psicologia objetiva, positivista, de laboratório dos parâmetros europeus. Segundo Vygotsky, fundamentado na Teoria Histórico-Cultural, os elementos que fazem parte do pensamento humano são composições com o social, a partir do qual há a construção do psiquismo por meio de singularidades distintas no plano da intersubjetividade.

De acordo com a teoria da Psicologia Histórico-Cultural, a realidade em que vivemos constitui-se num contínuo movimento, em que a história se refaz a cada momento, novos modos de ser se produzem, sendo que a sociedade na qual os sujeitos convivem é uma sociedade conflituosa e contraditória. Nesse sentido, novos elementos se interpoem na experiência individual e coletiva e, por sua vez, agregam-se ao movimento dinâmico da construção social e histórica da subjetividade humana.

## **3 AUTORES LATINO-AMERICANOS DA PSICOLOGIA SOCIAL**

Entre os autores latino-americanos que se situam na vertente da Psicologia Sócio-Histórico-Cultural podem-se citar: Silvia Lane, Martín Baró, Bader Sawaia, dentre outros. Silvia Lane, uma psicóloga social, comprometida ético-politicamente com a realidade sociocultural, tenta construir uma Psicologia Social a partir do mundo concreto com a concepção Vygotskyana, na qual o sujeito é ativo no seu processo de construção de si mesmo e do mundo, portanto, capaz de reflexão

crítica e de transformação social. Segundo a autora: “Se o positivismo, ao enfrentar a contradição entre objetividade e subjetividade, perdeu o ser humano, produto e produtor da história, se tornou necessário recuperar o subjetivismo enquanto materialidade psicológica” (LANE, 1989).

Dessa maneira, para Sílvia Lane, a materialidade psicológica, a que se refere, diz respeito às condições concretas nas quais há a construção social do psiquismo. Assim, não é possível um engessamento da subjetividade na realidade dinâmica, em movimento, pois é histórica. As condições culturais, econômicas, políticas são determinantes para a construção dos modos de ser e de se relacionar com o mundo.

Martín Baró, um Psicólogo Social de El Salvador, pensou sobre a ‘Psicologia da Libertação’. Uma Psicologia na qual devemos nos perguntar sempre sobre o ‘que hacer’, ou seja, ‘o que fazer’ (BARÓ, 1996), de que maneira nossa prática está refletida e comprometida com a produção da liberdade e da autonomia dos indivíduos.

Segundo Martín-Baró (2009, p. 191):

A Psicologia latino-americana deve descentrar sua atenção de si mesma, despreocupar-se com seu status científico e social e propor-se um serviço eficaz para atender as necessidades das maiorias populares. São os problemas reais dos povos, não os que preocupam outras latitudes, que devem ser o objeto primordial de seu trabalho. E, hoje, a questão mais importante que confronta as grandes maiorias latino-americanas é a sua situação de miséria opressiva, sua condição de dependência marginalizante que lhes impõe uma existência inumana e lhes arrebatou a capacidade para definir sua vida. Portanto, se a necessidade objetiva mais peremptória das maiorias latino-americanas é a sua libertação histórica de estruturas sociais que as mantêm oprimidas, para essa área deve se voltar a preocupação e o esforço da Psicologia.

De acordo com esse autor, é preciso que a ciência psicológica fique atenta ao que acontece - ce com as populações locais, inseridas, muitas vezes, em situações de opressões e de violências, além de também compreender os contextos culturais em que estão inseridas. Essa compreensão de Martín-Baró torna-se fundamental para as reflexões sobre Psicologia da Educação/Desenvolvimento na UNILAB.

Com efeito, o processo de compreensão da realidade abrange a relação dos estudantes com os elementos socioculturais do seu entorno ou dos valores afetivos e culturais de suas etnias, tanto os discentes provenientes dos países africanos ou de comunidades quilombolas ou indígenas. Dessa forma, recorrer a esses elementos socioculturais é construir uma epistemologia na qual a compreensão do fenômeno psicológico seja capaz de levar em conta os processos de singularidade na diversidade étnica e cultural, no sentido de ir ao encontro da libertação e da autonomia dos sujeitos.

Bader Sawaia (2009), autora da Psicologia Social que também subsidia essa discussão, mostra as artimanhas da inclusão e da exclusão nas quais a sociedade brasileira está inserida e reflete sobre categorias fundamentais para se pensar o psiquismo no contexto sociocultural. Seu conceito de sofrimento ético-político constitui-se importante para se refletir sobre as condições socioculturais da subjetividade e dos elementos afetivos envolvidos na construção do psiquismo.

De acordo com Bertini (2014):

O sofrimento ético-político é um conceito utilizado em outras áreas (e não somente na Psicologia), como o Serviço Social, a Terapia Ocupacional, a Educação e as Ciências Sociais, áreas que pretendem trabalhar com a ideia de que o sofrimento não é só psíquico. Mediante as pesquisas feitas, esse conceito constituiu, ao longo desses treze anos de percurso, um conceito-chave para a implementação de novas maneiras de inter-venções comunitárias que levassem em conta a centralidade de processos afetivos. Os autores citavam expressões como “releitura do sofrimento”, ressignificando o sentido do processo de exclusão para além de uma compreensão focada somente no aspecto individual. Isso fomentou intervenções mais comprometidas com a transformação da sociedade e ações mais voltadas às ações coletivas que colaborassem com o aumento da potência das pessoas.

A importância da reflexão sobre esse conceito é percebermos que temos, enquanto latino-americanos, enquanto brasileiros, uma diversidade de fenômenos psicossociais para serem investigados e concebidos. Temos, por exemplo, o estudo do fenômeno do racismo, que, vinculado às condições histórico-culturais da sociedade brasileira, pode ser estudado com conceitos aqui construídos como o de sofrimento ético-político, proposto por Sawaia.

A perspectiva de Bader Sawaia, a partir da sua leitura de Vygotsky, também aproximou os estudos da afetividade aos processos do psiquismo construídos socioculturalmente. Para as reflexões sobre a aprendizagem e/ou o desenvolvimento humano, entender os afetos no âmbito da intersubjetividade representa associar a capacidade de compreensão da realidade levando em conta que as nossas emoções e os nossos sentimentos não veem separados da atividade racional, mas a acompanha concomitantemente.

Sendo assim, é da maneira como o social me afeta que também eu o compreendo. É da forma como eu compreendo o social, que também me deixo afetar por ele. Entender a realidade é senti-la no plano das intersubjetividades. Sentir a realidade é também entendê-la com a mente e o corpo, o qual se afeta a todo o momento na relação com o mundo.

Os fenômenos da aprendizagem e do desenvolvimento também perpassam pelo modo de sentir, de pensar e de agir. Os processos do pensamento produzem-se com a linguagem e, portanto, com o sentido e o significado nos contextos de sociabilidade. Sentido e significado não são, portanto, construções abstratas das vivências e das emoções humanas, mas são construídos na sociabilidade, produzindo símbolos e sentimentos gerados na coletividade. Os processos de desenvolvimento, por sua vez, fazem parte também de como é sentida a temporalidade na cultura, na ancestralidade, no modo de espiritualidade, na relação com a natureza, além de como são entendidas as fases da vida ou de como essas são vinculadas aos modos de produção da sobrevivência de cada cultura ou de cada sociedade.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A partir do que foi exposto e lembrando o título desse texto: ‘O compromisso ético-político do ensino da Psicologia na UNILAB’, chego às considerações finais com a convicção de que o comprometimento ético – sentido para a ação no mundo – e político – sentido para a participação e

transformação do mundo – está no centro de uma Psicologia que coloque como fundamento a realidade social, afetiva, cultural, política, econômica e étnica dos discentes.

Com isso, falar sobre educação, desenvolvimento e aprendizagem é dialogar com os vários contextos socioculturais. É compreender a Educação como um processo de construção de sujeitos criativos, potentes e capazes de transformação das suas condições históricas. É conceber o desen-volvimento como não linear, mas circular, marcado por temporalidades culturais e ambientais. Explicá-lo a partir dos processos sociais, históricos, simbólicos e afetivos e abandonar explicações transcendentais, advindas de parâmetros europeus ou norte-americanos. É olhar para a aprendi-zagem como fenômeno que vai além do cognitivo e compreendido na corporeidade histórica, no fazer cotidiano dos quilombolas ou das comunidades indígenas ou das etnias dos alunos dos países africanos.

Explicar sobre o fenômeno da aprendizagem consiste também em perceber a maneira como os discentes aprenderam em suas comunidades, em suas etnias, como suas culturas e seus modos de vida os ensinaram a se relacionar com os fenômenos coletivos ou os fenômenos da natureza, como as ancestralidades construíram nos alunos formas de conhecimento da realidade. Pode-se pensar que diversas epistemologias podem ser construídas como vias de conhecimento do mun-do a partir das próprias experiências de aprendizagem dos discentes em seus contextos culturais.

Do exposto, retomo e reafirmo os pontos assinalados no início desse capítulo quanto ao que significa ensinar Psicologia/Psicologia da Educação/Desenvolvimento na UNILAB:

- 1) a confirmação de que a Psicologia deve levar em conta a realidade sócio-histórica-cultural;
- 2) a opção pela análise psicológica fundamentada na epistemologia de uma Psicologia lati-no-americana do que uma análise com referenciais europeus e norte-americanos;
- 3) a reconstrução/construção epistemológica de uma Psicologia que tente dar conta de questões culturais brasileiras e afro-brasileiras, de questões étnico-raciais, do racismo, das ques-tões latino-americanas, das Psicologias dos Povos e Comunidades Tradicionais (PCTs).

Esses três pontos são como que luzes a escurecerem e abrirem caminhos para a produção de uma epistemologia que compreenda ou acompanhe a missão e os objetivos da UNILAB nes-ses 10 anos de existência: de ser uma universidade pública, internacional, gratuita, de qualidade, localizada no interior do estado do Ceará e da Bahia e que tem a diversidade de culturas, etnias, comunidades em um processo vivo e permanente de integração e de cooperação.

## REFERÊNCIAS

BERTINI, F. M. A. Sofrimento ético-político: uma análise do estado da arte. **Psicologia & Sociedade**, v. 26 (n.spe. 2), p. 60-69, 2014.

BENTO, M. A.; CARONE, I. **Psicologia Social do Racismo** - Estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

DOBLES, I. Psicologia da libertação: condições de possibilidade. In R. S. L. Guzzo & F. Lacerda Jr. (Orgs.), **Psicologia Social para a América Latina**: o resgate da Psicologia da libertação. Campinas: Alínea, pp. 165-179, 2009.

LANE S. T. M.; CODO, W. (Eds.) **Psicologia Social**: O homem em movimento. São Paulo, SP: Brasiliense, 1989.

LIMA, Ivan Costa. **História da educação do negro(a) no Brasil**: Pedagogia interétnica de Salvador, uma ação de combate ao racismo. Curitiba: Appris, 2017.

MANGANA, Gregório Adélio; CHIZENGA Anselmo Panse. A filosofia africana e o projeto identitário: perspectivas e desafios da educação no contexto da globalização. **Educ. foco**, Juiz de Fora, v.21, n. 3, 769 set./dez., 2016.

MARTÍN-BARÓ, I. Para uma Psicologia da libertação. In: GUZZO, R.; LACERDA JR., F. (Eds.). **Psicologia Social para a América Latina**. O resgate da Psicologia da Libertação. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009.

MARTÍN-BARÓ, I. O papel do psicólogo. **Estudos de Psicologia**, v. 2, n. 1, p. 7-27, 1996.

MUNANGA, Kabengele (org.) **Superando o racismo na escola**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo\\_escola.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf).

MWAMWENDA, Tuntufye S. **Psicologia Educacional** – Uma perspectiva africana. Tetos Editores: Maputo (Moçambique), 2005.

NOBLES, W. Sakhu Sheti - retomando um foco psicológico afrocentrado In: NASCIMENTO, E. L.: **Afrocentricidade**: uma abordagem inovadora. São Paulo: Selo Negro, p. 277-298, 2009.

PETIT, Sandra Haydée. **Pretagogia**: pertencimento, corpo-dança afroancestral e tradição oral africana na formação de professores: contribuições do legado africano para a implementação da Lei nº 10.639/03. Fortaleza: Ed. UECE, 2015.

SAWAIA, B. B. (Org.). As artimanhas da exclusão: uma análise ético-psicossocial da desigualdade. Petrópolis, RJ: Vozes. SODRÉ, Muniz. **Pensar Nagô**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

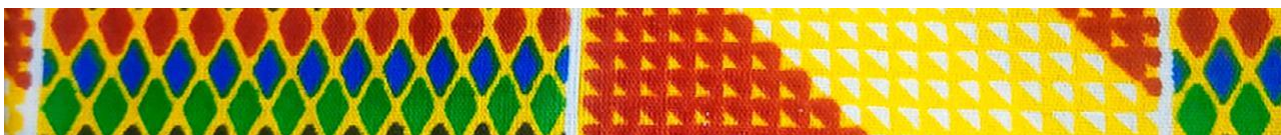
SILVA, G. Costa e. **Pretagogia**: construindo um referencial teórico-metodológico de matriz africana para a formação de professores/as. 2013. 243f. – Tese

VIGOTSKI, S.L. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000;

\_\_\_\_\_. Psicologia Pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2003. In: VIGOTSKI, L.S., **A formação Social da Mente**. São Paulo: Martins.

VIGOTSKI, L.S.; LÚRIA, A R.; LENTIEV, A. N. **Linguagem Desenvolvimento e Aprendizagem**, São Pau-lo: Icone, 1988.





## **A PRESENÇA DA UNILAB NO MACIÇO DE BATURITÉ, CEARÁ: os desafios da cooperação internacional no campo educacional entre Brasil e os países lusófonos**

Francisco Antonio de Sousa Rodrigues<sup>156</sup>

Antônio Roberto Xavier<sup>157</sup>

Maria Lenir Menezes Paz<sup>158</sup>

Francisco Nay Kel Freire dos Santos<sup>159</sup>

Marcondes Gomes da Silva<sup>160</sup>

**Resumo:** Busca-se demonstrar os desafios da instituição em promover práticas educacionais em parcerias com membros da CPLP, em um território marcado pelas desigualdades sociais e desprovido de políticas públicas voltadas para o enfrentamento da vulnerabilidade social, como é o caso do cenário da região do Maciço de Baturité. Metodologicamente, trata-se de um estudo bibliográfico com base na revisão de literatura, com abordagem qualitativa. Evidencia-se a importância de se conhecer os aspectos relativos à criação da UNILAB, pois conta a necessidade de conhecer as características educacionais e estratégicas da universidade. Emergiu desta escrita um pouco das ações da universidade em prol da transformação da realidade social da região do Maciço de Baturité, bem como dos países parceiros.

**Palavras-chaves:** Educação; Práticas educacionais; UNILAB.

## **PRESENCIA DE UNILAB EN EL MACIZO DE BATURITÉ, CEARÁ: los retos de la cooperación internacional en el ámbito educativo entre Brasil y los países de habla portuguesa**

**Resumen:** El objetivo de este estudio es demostrar los retos de la institución en la promoción de prácticas educativas en asociaciones con miembros de la CPLP, en un territorio marcado por desigualdades sociales y carente de políticas públicas destinadas a hacer frente a la vulnerabilidad social, como es el caso del escenario de la región del macizo de Baturité. Metodológicamente, se trata de un estudio bibliográfico basado en la revisión de la literatura, con un enfoque cualitativo. Es evidente la importancia de conocer los aspectos relacionados con la creación de UNILAB, ya que es necesario conocer las características educativas y estratégicas de la universidad. De esta

<sup>156</sup> Mestrando em Sociobiodiversidade e Tecnologias Sustentáveis pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). E-mail: francisco02rodrigues@gmail.com

<sup>157</sup> Doutor e Pós-doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará. Docente Permanente do Mestrado Acadêmico em Sociobiodiversidade e Tecnologias Sustentáveis (MASTS), da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). E-mail: roberto@unilab.edu.br

<sup>158</sup> Mestranda em Sociobiodiversidade e Tecnologias Sustentáveis pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab). Lenir\_paz@hotmail.com

<sup>159</sup> Especialista em Gestão em Saúde pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). E-mail: naykel\_freire@yahoo.com.br

<sup>160</sup> Graduando em Administração Pública pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). E-mail: webmarcondes@hotmail.com

escritura surgieron algunas de las acciones de la universidad a favor de la transformación de la realidad social de la región del Macizo de Baturité, así como de los países socios.

**Palabras clave:** Educación; Prácticas educativas; UNILAB.

## INTRODUÇÃO

A Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB – foi implantada no município de Redenção, na região do Maciço de Baturité, no estado do Ceará, criada pelo Projeto de Lei - PL 12.289/2010 apresentado pelo ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva. De acordo com Rodrigues, Maluf e Lima (2019, p. 46), “as primeiras atividades acadêmicas da universidade se iniciaram no dia 25 de maio de 2011, o dia da África, no Campus da Liberdade”.

A UNILAB surge com a concepção de fomentar o intercâmbio acadêmico, abrangendo áreas estratégicas do conhecimento, na perspectiva de promover o desenvolvimento de ações no campo da educação, com ênfase a realidade socioeconômica local. Além disso, a instituição tem como propósito criar laços regionais e internacionais, que priorizem a cooperação educacional internacional, com vistas a fortalecer os laços da política externa brasileira, promovendo a Cooperação Sul-Sul-CSS entre Brasil e membros da Comunidade de Países de Língua Portuguesa – CPLP (UNILAB, 2010).

Em face dessa situação, a problemática, a priori, consiste na reflexão dos desafios da UNILAB em promover práticas educacionais em parcerias com membros da CPLP, em um território marcado pelas desigualdades sociais e desprovido de políticas públicas voltadas ao enfrentamento da vulnerabilidade social, como é o caso do cenário da região do Maciço de Baturité.

Esta pesquisa se relaciona com os aspectos relativos à criação da UNILAB, no âmbito do desenvolvimento das políticas públicas educacionais brasileiras voltadas ao desenvolvimento da educação superior como o caminho para o enfrentamento das questões socioeconômicas do Brasil e países lusófonos<sup>161</sup> envolvidos com a cooperação solidária. Em face dessa situação, torna-se essencial compor o entendimento das características educacionais e estratégicas da universidade.

A despeito disso, Barros e Nogueira (2015) destacam que o comprometimento da instituição com o desenvolvimento de ações, no sentido de promover ações de cooperação solidária, representa o compromisso assumido pelo Brasil com a Comunidade de Países de Língua Portuguesa - CPLP, a partir de uma reflexão com a realidade de seu entorno geográfico e de países envolvidos com a cooperação educacional.

Nesta perspectiva, a UNILAB busca promover a formação acadêmica e cultural, vinculada às diretrizes e convenções internacionais voltadas para o fomento da cooperação educacional do ensino superior entre os países que compõem a CPLP: Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau,

---

<sup>161</sup>O Dicionário Informal conceitua Lusofonia como sendo “O conjunto de identidades culturais existentes em países falantes da língua portuguesa como Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Macau, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe, Timor Leste e por diversas pessoas e comunidades em todo o mundo”. Portanto, lusófono significa “da língua portuguesa” ou “de língua portuguesa” IN-FORMAL. Dicionário de Português, online. Disponível em: <http://www.dicionarioinformal.com.br/lusofono/>.

Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe e Timor-Leste. (BRASIL, 2010).

A instituição busca potencializar o desenvolvimento humano e social, combinando práticas acadêmicas e docentes com a aproximação das sociedades envolvidas com a missão de construção de uma agenda voltada ao ensino superior, apoiada na cooperação educacional, que busca contribuir com as demandas em áreas estratégicas para contribuir com enfrentamento dos problemas enfrentados nas regiões (RODRIGUES, 2017). Sendo assim, o presente artigo apresenta como objetivo central a análise sucinta sobre os aspectos voltados para campos específicos dos desafios da UNILAB na produção e disseminação do conhecimento, considerando a criação de um ambiente de respeito às diversidades culturais.

A metodologia empregada neste estudo seguiu os passos da pesquisa bibliográfica com base na revisão de literatura, e com abordagem qualitativa. A pesquisa tem como referência a implantação da UNILAB no Maciço de Baturité com o propósito de promover a cooperação educacional internacional, na perspectiva de atuar em áreas estratégicas para o desenvolvimento da região e o mundo lusófono.

## 1 ORIGENS DA UNILAB

A implantação da UNILAB no município de Redenção, Ceará, está ligada ao contexto histórico do pioneirismo nacional da cidade na libertação de 166 escravos antes da assinatura da Lei Áurea, em 1888. A instituição é uma universidade federal voltada à cooperação internacional e tem como propósito de proporcionar o acesso ao ensino superior nas diversas áreas do conhecimento, tendo como objetivo específico promover a formação de profissionais em áreas específicas do conhecimento, com a missão de contribuir com o desenvolvimento humano e social dos indivíduos, mediante o processo de produção e disseminação do saber, em especial o reconhecimento das múltiplas culturas dos povos, no contexto dos países lusófonos, bem como promover o desenvolvimento sustentável dos países envolvidos em cooperação solidária educacional (BRASIL, 2010).

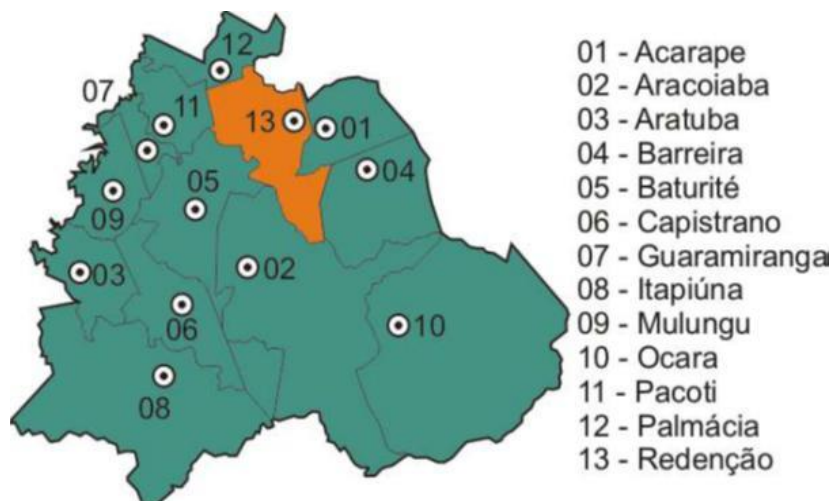
Deste modo, e, segundo os enunciados de Rodrigues (2017), a UNILAB foi criada em meio o fortalecimento das relações da Política Internacional Brasileira- PEB com a (CPLP). Colocando a instituição num cenário singular, com uma proposta diferente e, ao mesmo tempo desafiadora para a jovem universidade, que tem como desafio promover a integração com os países lusófonos.

Convém ressaltar também, em conformidade com Rodrigues, Maluf e Lima (2019), a UNILAB é uma instituição Federal criada da UNILAB nos entrelaces dos efeitos do Programa de Restru-turação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. O programa permitiu a designação de investimentos para ampliação de vagas em universidades federais, assim como a criação de novas instituições federais de ensino. O desenvolvimento dessa política propõe a democratização do ensino superior, por meio da expansão e interiorização da educação, com vistas ao favorecimento das regiões marcadas historicamente pelos reflexos das desigualdades sociais. De acordo com Rodrigues, Maluf e Lima (2019, p. 46) “atualmente a instituição possui quatro campi: Campus da Liberdade e das Auroras, situados na cidade de Redenção-CE; Campus dos Palmares, no município de Acarape- CE; e Campus dos Malês, em São Francisco do Conde, na Bahia”.

## 2 TERRITÓRIO DO MACIÇO DE BATURITÉ

A figura abaixo mostra o território e os municípios pertencentes à região do Maciço de Baturité. O referido território está dividido em três microterritórios: I, II e III. O microterritório I abrange a região serrana, que contém os municípios de Aratuba, Guaramiranga, Mulungu, Pacoti e Palmácia. O Microterritório II é constituído pelos municípios de Acarape, Aracoiaba, Baturité, Capistrano, Itapiúna e Redenção. E o último microterritório III é formado pelos municípios de Barreira e Ocara.

**Figura 1:** Macrorregião do Maciço de Baturité



**Fonte:** (Diretrizes Gerais da UNILAB, 20012, p. 09)

Não diferente das demais regiões do país, o maciço de Baturité está bem longe dos melhores índices educacionais do Brasil. O território apresenta altos índices de pobreza e é fortemente desprovido de políticas combatentes das desigualdades sociais. Segundo Vidal, Meneghel e Spel-ler (2012, p. 03), no que concerne à renda dos municípios, “[...], a maior parte apresenta apenas 2/3 das receitas, o que é mais acentuado naqueles com menor PIB per capita”. “Em todos os municípios, um dos maiores empregadores é, justamente, o setor público, mais especificamente, a prefeitura municipal”.

Congruente a isso, fica demonstrado que o Maciço apresenta um cenário de pobreza, o que conseqüentemente o torna uma região com baixos indicadores educacionais, resultando na incapacidade de formar profissionais aptos para o mercado de trabalho. Com isso, a instalação da UNILAB repercute positivamente no sentido de combate a essas causas negativas, já que:

Um novo agente social se vislumbra e possui o poder de não somente criar novos espaços, um agente que é transformador de consciências e que consegue através de um poder avassalador transformar os fixos e acelerar os fluxos. Esse agente é a educação que no momento se apresenta em Redenção com a UNILAB, dinamizando e articulando novos espaços que nesse momento é visível no urbano, influenciado pela dinâmica econômica que se configura e poderá ainda mais crescer no Maciço de Baturité. (RIBEIRO, 2012, p. 25).

Desse modo, as estruturas espaciais dessa região estão passando por transformações, por influência da implantação da UNILAB, o que configura no impulsionamento do crescimento a partir de investimentos de políticas educacionais, sendo possível observar pelas dimensões sociais. Com efeito, não há como refutar que o desenvolvimento de um lugar, por meio das políticas educacionais, é resultante de todas as ações da sociedade que (re) reconstróem relações políticas e culturais como possibilidades de transformações locais, mediante os arranjos locais que mobilizam diversas instituições públicas e privadas, no sentido de promover a transformação local, pois o desenvolvimento do lugar é fruto das relações estabelecidas entre os atores que lutam pelos projetos de natureza social (RIBEIRO, 2012).

Nessa compreensão, a universidade vem proporcionando não somente o ensino superior dentro de uma extensão territorial, posto que são notórios também os investimentos empregados dentro da nova cidade universitária do estado do Ceará. Acredita-se que um fluxo bem expressivo de pessoas visitando as abrangências do Maciço acarretará o desenvolvimento de atrativos natu-rais existentes em toda a extensão territorial dessa região, como hotéis, pousadas, restaurantes e cachoeira.

Dessa forma, podemos que a presença da UNILAB acendeu esperanças dentro desse território: sua proposta oferta uma nova ressignificação para a educação superior no Maciço de Baturité. A interligação com a realidade visa diretamente contribuir com o desenvolvimento; com isso, a universidade pode exercer um papel muito importante, realizando parcerias com a comunidade, na perspectiva do enfrentamento das dificuldades prevalentes entre os municípios que compõem o Maciço, uma vez que é de se concordar que as condições sociais não são superadas apenas unicamente por intermédio do mercado. Segundo Vieira et al. (2012), apenas vínculos sólidos entre a universidade e a sociedade permitem alavancar projetos de grande alcance, que envolvem o enfrentamento da realidade.

### **3 DIRETRIZES INTERNACIONAIS: COOPERAÇÃO INTERNACIONAL E COOPERAÇÃO SUL-SUL**

A cooperação educacional internacional ganhou força de avanços durante o governo do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva, uma vez que a política externa desempenhada determinou o desencadeamento de uma agenda estrutural nas relações internacionais. Nessa conjuntura, o Presidente Lula insere o Brasil no contexto da cooperação educacional internacional e destacou o continente africano entre as ações educacionais.

Para Meneghel, Nogueira e Vieira (2017), as questões de mecanismo de cooperação educacional internacional passaram a ser visadas nas décadas recentes, em que temas como interculturalidade, solidariedade, conhecimento entre povos entraram na pauta da agenda global contemporânea, impondo um grande desafio às instituições educacionais. Por sua vez, Barros e Nogueira (2015) destacam que, por meio dessas atuações, diversas ações foram implementadas pelo governo brasileiro na construção de uma agenda positiva, em que, baseada na cooperação política educacional internacional, está o fortalecimento do Programa de Estudantes-Convênio de Graduação

(PEC-G)<sup>162</sup> e a criação da UNILAB. Conforme nos apresentam Gomes e Vieira (2012, p. 16),

A política de relações institucionais e internacionais da UNILAB parte do princípio de que o conhecimento em circulação na universidade, sem perder de vista a universalidade própria da ciência, deverá abrir espaço para o livre e amplo intercâmbio de conhecimento e cultura entre o Brasil e os países de expressão portuguesa – em especial africanos. O principal objetivo desta política será, portanto, criar espaços e ampliar meios para que as instituições dos países parceiros da UNILAB desenvolvam este intercâmbio na perspectiva da cooperação solidária e da qualidade acadêmica com inclusão social.

Ainda ao tratar da política internacional, entende-se, portanto, que o principal objetivo desta estratégia será criar espaços e ampliar meios para que as instituições desenvolvam o intercâmbio. E nessa perspectiva, a UNILAB se insere dentro desse contexto da cooperação solidária e da qualidade acadêmica com inclusão social (GOMES; VIEIRA, 2013). Deste modo, e, segundo os enunciados de Meneghel, Nogueira e Vieira (2017), ainda é salutar que a universidade tenha sido criada em 2010, no contexto das Diretrizes Internacionais para a Educação Superior dada pelas Conferências Regionais e Mundiais das Organizações das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO.

Ainda ao tratar da política internacional, entende-se, portanto, que o principal objetivo desta estratégia será criar espaços e ampliar meios para que as instituições desenvolvam o intercâmbio. E nessa perspectiva, a UNILAB se insere dentro desse contexto da cooperação solidária e da qualidade acadêmica com inclusão social (GOMES; VIEIRA, 2013). Deste modo, e, segundo os enunciados de Meneghel, Nogueira e Vieira (2017), ainda é salutar que a universidade tenha sido criada em 2010, no contexto das Diretrizes Internacionais para a Educação Superior dada pelas Conferências Regionais e Mundiais das Organizações das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO.

Ao analisarmos essa conjuntura, destaca-se o posicionamento da instituição na realização do fomento da cooperação Sul-Sul – CSS. Dentro desse contexto, a CSS se concretiza na viabilização das relações como instância articuladora acadêmico-científica. De acordo com Freire et al. (2017, p. 23):

[...], a CSS é mais do que um termo recorrente nos documentos da UNILAB. Constitui-se em conceito e contexto. A partir deste contexto, ficou estabelecido o fortalecimento de elos de Cooperação Sul-Sul (CSS), especialmente com a África e a América Latina<sup>163</sup>, priorizando países posicionados com baixo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), configurando-se aí a prioridade aos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP), no caso da UNILAB” (FREIRE et al., 2017, p. 23).

<sup>162</sup> PEG-G - Art. 1º “O Programa de Estudantes-Convênio de Graduação - PEC-G destina-se à formação e qualificação de estudantes estrangeiros por meio de oferta de vagas gratuitas em cursos de graduação em Instituições de Ensino Superior - IES brasileiras” (BRASIL, 2013, p. 01) Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2011-2014/2013/decreto/d7948.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2013/decreto/d7948.htm)>. Acesso em: 02 Out. 2017. <sup>163</sup> Na América Latina foi criada a UNILAB – Universidade Federal da Integração Latino-Americana para atender aos objetivos comuns da cooperação Sul-Sul com países formadores do MERCOSUL. De acordo com a Lei 12.189, de janeiro de 2010: “Art. 2º A UNILAB terá como objetivo ministrar ensino superior, desenvolver pesquisa nas diversas áreas de conhecimento e promover a extensão universitária, tendo como missão institucional específica formar recursos humanos aptos a contribuir com a integração latino-americana, com o desenvolvimento regional e com o intercâmbio cultural, científico e educacional da América Latina, especialmente no Mercado Comum do Sul – MERCOSUL” (BRASIL, 2010, p. 01).

Sobre isso, Miliani, Conceição e M'Bunde (2016, p. 18), em seus estudos sobre cooperação Sul-Sul e relações Brasil-PALOP, afirmam que:

O Ministério de Educação do Brasil tende a dar prioridade aos programas de intercâmbio com países que apresentam deficiências em seus sistemas de ensino superior, e também aos países considerados prioritários nas agendas de política externa brasileira. Desde 2004, as estratégias de cooperação internacional da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) têm enfatizado a América Latina e a África (em particular os PALOP).

Consoante Meneghel, Nogueira e Vieira (2017), por meio dessas indagações percebe-se então que a UNILAB nasce com o objetivo bastante ousado de fortalecer a cooperação Sul-Sul, em particular com a CPLP, que são direcionados de acordo com os critérios internacionais. Nesse contexto, a UNILAB no cumprimento do seu objetivo de fomentar a cooperação internacional, seleciona metade dos estudantes estrangeiros entre os países parceiros.

Tal contexto é também marcado pela perspectiva do projeto institucional; a chamada “cooperação solidária” da UNILAB contribui para a construção de conhecimento favorável ao desenvolvimento econômico e social sustentável dos países parceiros, estabelecendo cursos de graduação em áreas estratégicas para o Brasil e o continente africano (MENEGHEL; NOGUEIRA; VIEIRA, 2017). E para atender a esse propósito, a universidade prioriza áreas relevantes para a difusão do conhecimento.

#### **4 ÁREA DE ATUAÇÃO ESTRATÉGICA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA DA UNILAB**

De acordo com Diógenes e Aguiar (2013, p. 48), “a implantação dos cursos passou por um processo de pesquisa, levando em conta temas comuns ao Brasil e aos países parceiros”. Ainda de acordo com os escritos dos autores citados anteriormente [...], quanto à abrangência, foram privilegiados temas propícios ao intercâmbio de conhecimentos na perspectiva da Cooperação Solidária Sul-Sul, além da aderência às demandas nacionais e relevância e impacto em políticas de desenvolvimento econômico e social (DIÓGENES; AGUIAR, 2013, p. 44).

Diante disso, a UNILAB abriu suas portas em 2011, ofertando cinco cursos de graduação em Administração Pública, Agronomia, Engenharia de Energias, Ciências da Natureza e Matemática e Enfermagem. A partir de 2012 foram criados outros novos cursos e, atualmente, a instituição oferece ao todo dezesseis cursos presenciais de graduação, sendo um a distância, e pós-graduações que se distribuem em eixos de formações consideradas importantes para o desenvolvimento social do local e do país.

Conforme o exposto percebe-se que a atuação da UNILAB no Maciço de Baturité provoca um posicionamento do enfrentamento sobre questões sociais e do dinamismo econômico. De acordo com Ribeiro (2012, p. 67), “a UNILAB chega criando esperança de crescimento para a região, atra-vés das atividades diversas que estão se desenvolvendo, para atender a nova demanda que surge”. Essa proposta ousada da instituição contribui para transformações sociais no Maciço por meio dos

agentes educacionais da universidade como fomentadora do desenvolvimento local.

Pertinente aos cursos, atualmente são ofertadas graduações presenciais e a distância, e pós-graduações a distância e presencial, conforme os quadros abaixo:

**Quadro 1:** Oferta de cursos de Graduação

<b>Modalidade Presencial</b>	<b>Modalidade a Distância</b>
Administração Pública	Administração Pública
Agronomia	
Antropologia	
Bacharelado em Humanidades - BHU	
Ciências Biológicas Licenciatura	
Ciências Sociais	
Enfermagem	
Engenharia de Energias	
Engenharia de Computação	
Farmácia	
Física	
História	
Letras - Língua Portuguesa	
Matemática - Licenciatura	
Pedagogia - Licenciatura	
Química - Licenciatura	
Sociologia - Licenciatura	
Relações Internacionais	

**Fonte:** Autores, 2020 – dados <http://www.UNILAB.edu.br/cursos-de-graduacao/>



**Quadro 2:** Oferta de Cursos de Pós-Graduação

Presencial Stricto Sensu	Modalidade a Distância Lato sensu
	Especialização em Gestão Pública
	Especialização em Gestão Pública Municipal
Mestrado profissional em Ensino e Formação Docente (associação com IFCE).	Especialização em Gestão em Saúde
Mestrado Acadêmico em Energia e Ambiente	Especialização em Gestão em Saúde da Família
Mestrado Acadêmico em Estudos da Linguagem	Especialização em Gestão de Recursos Hídricos, Ambientes e Energéticos
Mestrado Acadêmico em Sociobiodiversidade e Tecnológicas Sustentáveis – MASTS	Ciências é 10
Mestrado Interdisciplinar em Humanidades – MIH	Especialização em Segurança Alimentar e Nutricional
Mestrado Acadêmico em Enfermagem – MAENF	Especialização educação para relações étnico-raciais
Programa de Mestrado em Antropologia – UFC-UNILAB	
Mestrado Profissional em Matemática– PROFMAT (Semipresencial)	

Fonte: Autores, 2020 – dados <http://www.UNILAB.edu.br/cursos-de-pos-graduacao/>

As diferentes áreas do conhecimento destacadas acima justificam o compromisso com o de-senvolvimento intelectual com uma postura reflexiva, capaz de atuar em ambientes de estratégia munidos de uma proposta didático-pedagógica que propõe o desenvolvimento de estudantes com nível de excelência científica capaz de conciliar-se com o social. Assim, Vieira et al. (2012) des-tacam que a comunicação da universidade com a sociedade ocorre por meio da compressão da realidade apresentada e cabe à instituição se aproximar ainda mais sobre esse cenário, e é preciso que isso corra por meio de sua contribuição do conhecimento (ensino), bem como o compromi-so com investigação desenvolvida em constante comunicação com a comunidade, de forma a gerar plano que intervenha na realidade local.

## 5 CARACTERÍSTICAS DAS ETAPAS DE FORMAÇÃO

Referente às etapas de formação da UNILAB, a instituição propõe o desenvolvimento do

ensino com a pretensão de excelência e objetividade da valorização das identidades, e também busca a ligação entre diferentes valores, de modo que compreendam os princípios humanísticos e científicos e que possam se estender além dos pontos do conhecimento tradicional (UNILAB, 2012).

**Figura 2:** Momentos de formação ofertados na UNILAB



**Fonte:** Diretrizes Gerais da UNILAB (2010, p. 36).

Conforme podemos perceber acima, o desenvolvimento da formação acadêmica se encontra dividido em cinco ciclos, em que os estudantes brasileiros e estrangeiros passarão pelas experiências básicas nos cursos para os quais foram selecionados. Portanto, em confirmação aos pontos anteriores levantados a respeito da formação, de acordo com as diretrizes acadêmicas, a UNILAB fundamenta seus princípios de ensino voltados principalmente à interdisciplinaridade, o que permite ao aluno dialogar a teoria com a prática (UNILAB, 2012).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo do estudo foi discutir os desafios da UNILAB no campo da cooperação internacional da educação superior. A partir da análise bibliográfica, foi possível perceber os principais objetivos da UNILAB, em particular do envolvimento da instituição com o fomento da integração com os países africanos de língua portuguesa.

A partir de uma análise de conteúdo de artigos científicos, foi possível perceber as ações estratégicas no contexto da educação em prol da transformação do cenário educacional da realidade do Maciço de Baturité, bem como dos países parceiros. Os desafios e paradoxos a serem encarados ou superados no tocante à cooperação educacional são muitos. Isto porque a universidade tem o desafio de articular e a formulação de propostas em sintonia com as demandas dos países parceiros.

Com efeito, disso percebeu-se claramente nos estudos que a implantação da UNILAB vem gerando melhorias significativas nos aspectos sociais, educacionais e culturais da região, pois a instituição exerce um papel muito importante diretamente nas estruturas socioeconômicas do território.

## REFERÊNCIAS

BARROS, Deolindo de; NOGUEIRA, Sílvia 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**, Minas Gerais, p. 117-133, 2015.

BRASIL. Lei nº12.289, de 20 de julho de 2010. Dispõe sobre a criação da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 21 jul. 2010.

DIÓGENES, Camila Gomes; AGUIAR, José Reginaldo (Org.). **UNILAB: caminhos e desafios acadêmicos da Cooperação Sul-Sul**. Redenção: UNILAB, 2013.

FREIRE, J. C. S. et al. (Org.). **Educação superior: desenvolvimento e Cooperação Sul-Sul**. Belém: Uni-CV, 2017.

GOMES, Nilma Lino; VIEIRA, Sofia Lerche. Construindo uma ponte Brasil-África: a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Luso-Afro-brasileira (UNILAB). **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, Portugal, n. 24, p. 81-95, 2013.

MENEGHEL, Stela; NOGUEIRA, Jaana Flávia Fernandes; VIEIRA, Sofia Lerche. UNILAB: uma proposta freireana de universidade popular? **Eccos Revista Científica**, São Paulo, n. 42, p. 21-37, 2017.

MILANI, Carlos R. S.; CONCEIÇÃO, Francisco Carlos da; M'BUNDE, Timóteo Saba. Cooperação Sul-Sul e relações Brasil-Palop. **Caderno CRH**, Salvador, v. 29, p. 13-32, 2016.

RIBEIRO, Fabrício Américo. **UNILAB: Políticas educacionais e as transformações do espaço urbano de em Redenção - Ceará - Brasil**. 2012. 121 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2012.

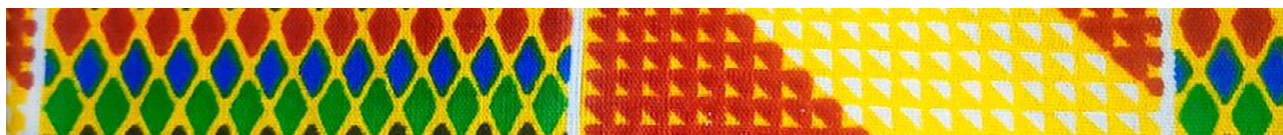
RODRIGUES, Francisco Antonio de Sousa. **A UNILAB no contexto dos 70 pontos da plataforma de Salvador-Bahia: ações estratégicas para o desenvolvimento do macio de Baturité, Ceará**. 2017. 45f. TCC (Graduação)- Curso de Administração Pública, ICSA, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira, Redenção, 2017.

RODRIGUES, Francisco Antonio de Sousa; MALUF, Samia Nagib; LIMA, Glauber Robson Oliveira. UNILAB como política pública de acesso à educação superior aos países Lusófonos. In: XAVIER, Antônio Roberto Xavier; MALUF, Sâmia Nagib; CYSNE, Maria do Rosário de Fátima Portela. (Orgs). **Gestão e políticas públicas: estratégias, práticas e desafios**. 1ed. Fortaleza: EdUECE, p. 36-54, 2019.

**UNILAB. Diretrizes Gerais.** Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB. Redenção-CE, 2012.

VIDAL, E. M.; MENEGHEL, S. M.; SPELLER, P. Educação em território de vulnerabilidade social: estudo sobre indicadores de contexto do Maciço de Baturité/CE. **Cadernos ANPAE**, v. 1, p. 1-11, 2012.

VIEIRA, Sofia Lerche. et al. O papel da universidade na transformação de um território de pobreza. **Revista de Educação Brasileira**, Ceará, v. 34, p. 38-68, 2012.



## AS DONAS DA TERRA E A UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO

Francisco Kaio Dias de Sena<sup>164</sup>  
Iara Kelly Rosário Nogueira<sup>165</sup>

### RESUMO

O presente artigo tem como objetivo principal trazer para a reflexão e ao conhecimento de todos aquilo que as trabalhadoras mães de estudantes de graduação em licenciaturas da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB – têm a nos dizer a respeito desta escola de ensino superior e de suas influências nos municípios de Redenção e de Acarape, no estado do Ceará. Como cidades pequenas e que logo começaram a ganhar novas simbologias e ver outras diversas visões de mundo serem igualmente compartilhadas, devido a instalação desta instituição e à chegada dos estudantes, nacionais e internacionais, seus habitantes gentílicos, portanto, viram novatas significações entrarem numa articulação de relação de poder com os seus simbolismos já existentes. Então, é em meio a estas dinâmicas fenomenológicas novas e sempre constantes que este labor engendrar-se-á, usando como objeto investigativo os dizeres destas mulheres moradoras e donas destas terras.

**Palavras-chave:** Mães; Mulheres; Territorialidades; Trabalhadoras;

Universidade. **ABSTRACT**

The main objective of this article is to bring to reflection and knowledge of all that the working mothers of undergraduate students in undergraduate courses of the University for the International Integration of Afro-Brazilian Lusophony - UNILAB - have to tell us about this school of higher education and its influences on cities of Redenção and Acarape, in the state of Ceará. Like small towns and who soon began to gain new symbologies and see other diverse worldviews be equally shared due to the installation of this institution and the arrival of the national and international students, its gentile inhabitants, therefore, saw new meanings enter into an articulation of the relationship of power with their existing symbolisms. So, it is in the midst of these new and dynamic phenomenological dynamics always constant that this work will be engendered, using as investigative object the sayings of these women who live and own these lands.

**Keywords:** Mothers; University; Territorialities.

### INTRODUÇÃO

Este trabalho exploratório que então inicia busca analisar fenomenologicamente, por meio de questionários, o que as mulheres trabalhadoras e gentílicas destes municípios de Redenção e Acarape, todas mães, portanto, de estudantes de graduação em algum curso de licenciatura da

<sup>164</sup> Estudante do Curso de História (Instituto de Humanidades - UNILAB). E-mail:kaiodiasdesena@gmail.com

<sup>165</sup> Estudante do Curso de Sociologia (Instituto de Humanidades - UNILAB). E-mail: iarakelly1307@gmail.com

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB – têm a argumen-tar sobre a própria instalação desta instituição nas cidades.

São mulheres que, histórico e socialmente silenciadas e negadas às oportunidades, muitas têm visto o passar do tempo e, juntamente, os seus mais juvenis sonhos serem igualmente res-significados diante das inquietudes que lhes atingem no tempo presente, e serem afligidas como personagens que têm as suas expectativas e desejos como esgotadas, de maneira muito seme-lhante às inúmeras Marias Vaqueiras<sup>166</sup> deste nordeste.

Continuemos, mulheres que viveram e (re)vivem como no indesejado complexo de Romeu e Julieta, e, por isso, devendo sempre atender aos conselhos e realizar as tarefas que os seus familiares mais velhos, a exemplo das sabedorias prudentes de sua mãe e de seu pai, destinarem-lhes como ordens, pois são como moças e, como tais, nas palavras do senso comum, são ingênuas nas coisas do mundo. Mesmo transformando-se em sujeitos que têm saído das casas de seus respon-sáveis e/ou tutores, ainda jovens, para constituírem a sua própria parentela, estas trabalhadoras preferiram a obediência aos mais velhos e aos seus conselhos, pois, com o medo e com a ansiedade sempre presentes para logo prevenirem e não esperarem pela remediação em torno da cicuta e do punhal – moral de Romeu e Julieta<sup>167</sup>.

Um pequeno momento de pausa para uma justificativa reflexão: não é desconhecido pela população as labutas excessivas e permanentes em torno dos papéis que as mulheres têm desempenhado neste país. Com o passar dos anos, cada vez mais, essas mulheres têm exercido um múltiplo papel – e não duplo – nas organizações de parentesco. Raciocine esta menção e compre-enda que não se quer dizer que as mães, nestes casos, sejam sujeitos tais como são os pais para a formação de seus filhos. Ou ainda, de outra maneira, nem mesmo há a intenção de aqui negar que uma nova função de trabalho não se tenha emergido nas vidas destas mulheres ou que essa função de “amor paternal” não as cabe. Entretanto, perceba que, embora elas não sejam os pais, é necessário compreender igualmente que também somente mães elas não são. Como se o traba-lho de mãe fosse coisa simples.

Segundo a pesquisa Retrato das Desigualdades de Gênero e Raça, divulgada pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) com base em números da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), entre os anos de 1995 e 2015, o número de lares chefiados por mulheres passou de 23% para 40%. Ainda segundo a mesma instituição, as brasileiras empregadas dedicam mais tempo aos cuidados domésticos do que os próprios homens desempregados. E, de acordo com o Censo Escolar, realizado pelo Conselho Nacional de Justiça, divulgado em 2013, eram cerca de 5,5 milhões de crianças brasileiras sem **o nome do pai no registro de nascimento**. Os dados publicados demonstram a força da presença feminina e da ausência paterna na educação dos filhos.

Muitas destas mulheres, aliás, são de maneira bastante semelhante, inclusive, à maioria

<sup>166</sup> Mas por que “Maria Vaqueira”? Aqui ela é como um pseudônimo e/ou antônimo ao gênero masculino, em alusão ao sertanejo conhecido por Raimundo Vaqueiro, rememorado pelas cantigas versadas pelo compositor nordestino Luiz Gonzaga. Portanto, Maria Vaqueira, é ela como a rapsódia do clímax da história.

<sup>167</sup>A moral da obra de William Shakespeare é que se eles tivessem obedecido aos conselhos que haviam recebidos dos mais velhos os casos fúnebres não teriam acontecidos.

daquelas outras que (sobre)viveram e (sobre)vivem pelos interiores destes Brasis sertanejos, como os exemplos daquelas de trajetórias bibliográficas muito parecidas com as experiências de “Vida Maria”, cujas existências têm sido todas pautadas e acorrentadas os seus destinos de mães e de trabalhadoras domésticas e/ou agricultoras, mas sempre inquietas e conscientes de que diferente poderia ser, e ao mesmo tempo não satisfeitas com as faltas das oportunidades e com o esperar-çar de outros alcances. Angustiadas como Prometeu, algumas destas parecem viver como no tipo de determinismo daquela mitológica história que hoje é considerada o complexo de Édipo e o profetizar do oráculo.

Como anteriormente se tem escrito, sempre acauteladas, mas não inertes ou passivas, estas personagens, sujeitos de suas respectivas histórias, compreendem que esse tal mito de Édipo nada mais é do que uma fantasiosa causalidade reducionista de uma construção existencial, de que as suas vidas e as suas histórias poderiam estar de alguma forma alinhadas já sem volta e que lhes levarão a um fim já prescrito por uma natureza não alcançada pelas jurisdições mortais. Nada de romance nestas vidas batalhadoras.

Atente-se e observe que durante todo o registrar minucioso desta análise reflexiva de trajetórias bibliográficas femininas, muito se tem sido esmerado em afirmar que são todas essas mulheres conscientes destas dinâmicas e destes processos e de sua própria construção histórica. Compreendendo isso, as suas resistências têm sido variadas e constantes, como, por exemplo, o próprio ingressar de algumas destas no ensino superior, além, é claro, dos desprendimentos simbólicos e culturais e os seguintes desmantelamentos de variados valores considerados não modernos<sup>168</sup> que tanto pregaram e prenderam as mulheres aos trabalhos entendidos como serviços femininos.

É importante entender que, implicitamente, nestas migrações de lares que essas mulheres realizam, saindo da casa de seus pais para viverem com os seus maridos, ao contrário daquele pensamento retrógrado de que elas estariam, ainda, só seguindo as ordens primeiras não femininas, esta mudança deve ser vista igualmente como estratégia de resistência, pois, ao realizá-la, elas estariam até trocando de posição, saindo da condição de filha, dependente de seus tutores, para a situação de mulher tutora de um lar. Ou seja, enquanto elas deviam obediências ao seu pai e depois à sua mãe, “respectivamente”, a partir deste momento, ela será uma responsável imperativa de uma família. Ainda é devido à menção de que muitas vão morar somente na companhia de seus filhos numa organização familiar monoparental.

É preciso que a sensibilidade esteja constantemente treinada para que no momento exato da reflexão se alcance o simbólico, abstrato e/ou concreto, e, assim, compreenda-se que os seus silêncios também têm sido todos transformados em linguagem, a tal ponto de serem compreendidos como sinônimos da não inércia.

Ademais, veja atentamente que, no decorrer descritivo desta análise, quando se encontra

---

<sup>168</sup> Há uma preocupação em escolher termos que não transmitam ou desprezem valores e princípios de trabalhadoras e trabalhadores mais velhos que, em sua grande maioria, são pessoas que vivem ou viveram na zona rural longe das euforias da modernidade. Assim, o termo “não modernos” substitui, por exemplo, palavras que inferiorizam como antigo, arcaico ou caduco.

em pauta discursiva o escrever de ambos os gêneros, o feminino será sempre evidenciado e co-locado em primeiro plano em alusão tanto ao que se procura analisar – que neste caso são os argumentos das mães – quanto à própria referência da não passividade histórica e social destas mulheres.

E a História que, há muito tempo, tem sido vista como uma ciência – às vezes, nem como ciência, mas comparada à literatura – que tem o seu campo de exames científicos investigativos os períodos considerados de muito outrora. Isto é, que ela seria um campo do saber das humanidades onde os seus estudiosos, e quem mais se interessar, devem se concentrar sobre os  *fatos* em momentos passados tão distantes do tempo de agora. Mas reveja esta percepção e compreenda que ela não se esforça por buscar entender o tempo, mas que se constitui como uma epistemologia metodológica pela interpretação e difusão do conhecimento das dinâmicas e dos fenômenos experienciais de mulheres e de homens em seus respectivos tempos vividos. Aliás, sem exceção alguma, todo ser humano vive na contemporaneidade. E esta, igualmente, é também uma das indagações que este artigo busca realizar: compreender as constantes, sempre breves e flutuantes micro histórias do tempo presente. A sociedade vive tempos que precisam ser registrados, principalmente as linguagens de quem não tem alcançado escutas.

E as mulheres, sujeitos de suas próprias existências e conscientes da construção de suas respectivas histórias, seus dizeres serão *sine qua non* para este debate, como a chave para a percepção de um determinado vislumbre científico a respeito destas concepções e visões de mulheres mães e trabalhadoras sobre a Universidade da Integração e de suas implicações e influências.

## 1 ELAS

Por intermédio de questionários, foram entrevistadas sete mulheres mães e genitoras dos municípios de Redenção e de Acarape sobre diversos aspectos a respeito da Universidade da Integração, sejam eles positivos ou negativos – elas que diriam. A enquete buscou indagar sobre questões desde os impactos da instituição na região até o que desejariam cursar caso retornassem aos estudos.

Mas primeiro é preciso observar e refletir sobre os elementos que constituem os dados fornecidos pelos questionários respondidos por aquelas mães para, assim, poder-se explorá-los metodologicamente. Então, amalgamadas estas informações, vê-se que são mulheres com não menos de 30 anos de idade, sendo que este quadro é constituído por quatro mulheres com o nível de escolaridade de apenas o ensino fundamental incompleto, outras duas trabalhadoras com o fundamental completo e apenas uma mãe, agricultora e separada, com o ensino médio concluído. Das seis primeiras, contudo, dividem-se elas entre uma solteira e três casadas, e duas solteiras, respectivamente.

Com exceção de uma mãe, trabalhadora casada, com idade inferior aos 50 anos, todas as demais são mulheres moradoras de zonas rurais destes dois municípios. Todas elas têm casas próprias e são de ocupações consideradas bastante modestas: desde dona de casa ou doméstica, agricultoras e/ou aposentadas.



Duas delas têm idades acima de 60 anos, outras quatro entre 41 e 50 anos, e uma com pouco mais de 30 anos de vida. Estas cinco últimas mais jovens são agricultoras ou não informaram a sua ocupação, ou, ainda uma que se identificou como doméstica casada. Das outras duas com idades acima dos 60 anos, uma é aposentada e a outra dona de casa.

Portanto, somente três destas mães são casadas, mas todas trabalhadoras com o ensino fundamental incompleto, sendo uma autodeclarada parda, a segunda vista como branca e a seguinte autoidentificada como preta. Das restantes, uma é separada – declarada como parda – e as outras três solteiras, também todas autopercebidas como pardas.

Daquelas três primeiras trabalhadoras casadas, duas delas não ultrapassam os 50 anos de vida, sendo que uma é mãe de uma mulher e de um homem, e, a outra, responsável por duas filhas mulheres. A terceira genitora, com mais de 60 anos, tem quatro descendentes, sendo três mulheres e apenas um homem. Das subsequentes mães, e solteiras, uma com menos de quarenta anos é matriz digna de três filhas mulheres, ao passo que a outra mãe de não mais que os 50 anos de existência é origem de uma mulher e de dois homens. E, a ulterior e derradeira, acima dos sessenta anos, carrega sob sua égide e educação duas filhas mulheres. Resta mencionar a mulher trabalhadora separada, mãe de uma única filha.

Contudo, vê-se que estas últimas se enquadram no cálculo de organizações familiares mo-noparentais, naquela contagem do censo em que o resultado indicava que 40% dos lares deste país são chefiados por uma figura feminina, um número que muito provavelmente deve ter crescido desde a última apuração.

Veja a legitimidade da contribuição desta verificação para a análise, pois se visto, ainda de uma segunda via, os dados fornecidos apontam para os anos que iniciam em 1995, algo notável, portanto, para a compreensão dos elementos para a percepção da idade média destes mesmos estudantes de licenciaturas na Universidade da Integração, que gira em algo dos 24 anos. Aliás, são estes filhos alunos nos cursos de História, Letras, Química e Matemática, todos pela instituição Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB.

Como uma investigação guiada metodologicamente mediante uso de questionários, as entrevistadas também tiveram todo o espaço, toda a escuta e liberdade para responderem da maneira que melhor lhes fossem agradável. E, resultante disso, e provocador às curiosidades de quem se interessa, foram as suas instigantes declarações de como se identificam em questão de cor e/ou raça. Por exemplo, de todas as entrevistadas, uma se vê se como branca, uma outra como preta e, todas as demais, autodeclararam-se como pardas. Ou seja, estas últimas cinco são não negras e não brancas.

## **2 AS MÃES E A UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO**

Realizado uma minuciosa descrição a respeito de como se constitui o quadro conjunto daquelas mães e trabalhadoras moradoras dos municípios de Redenção e Acarape, a preocupação a partir de agora será apresentar o que elas têm a dizer sobre a própria Universidade. Então, primeiro dar-se-á a reflexão com aquelas quatro mães e trabalhadoras do ensino fundamental incompleto.

E, quando se indagou sobre o que teriam a argumentar em relação aos pontos positivos e/ou negativos da instituição e o que mudou com a sua chegada às cidades, a primeira das entrevistadas, e moradora de zona rural, expressou um otimismo gerado com as oportunidades criadas para que pessoas menos favorecidas tivessem acesso ao ingresso do ensino superior.

Embora ela tenha manifestado que não consegue visualizar pontos negativos, mencionou o aumento sonoro produzido com o enxertar de outras gentes na pequena região. Contudo, para um melhor vislumbre, é preciso atentar-se e rever que esta é uma moradora de zona rural, um ambiente de extrema tranquilidade e longe das euforias das emergentes urbanidades.

Mas continuando e explorando os dizeres desta que sonha ser pedagoga, em alusão aos estudantes chegados, deste país e de outras nações, afirmou o ganho conquistado com a ocasião para se conhecer pessoas de lugares tão longe que preciso é um oceano ou continente para sepa-rá-los e de ter experiências tão significativas com outras culturas tão diferentes.

Na segunda conversação com a seguinte mãe interrogada, e aposentada, de modo seme-lhante à primeira, citou as oportunidades que antes não se tinha e que a cidade bastante melho-rou, social e economicamente, gerando também novos empregos. Para ela, o aumento populacio-nal deve ser interpretado como um alento. A Universidade está “contribuindo significativamente para a realização de sonhos de diversos jovens que antigamente não tinham, inclusive de minha filha e minhas sobrinhas. O auxílio para estudantes carentes”, como políticas assistenciais, é muito importante.

Na relação entre estas mães, de modo complementar, a segunda trabalhadora refletiu como “principalmente pela troca de costumes e tradições” os aspectos a serem entendidos como positivos a partir da chegada dos estudantes. É interessante notar como os elementos simbólicos percebidos são intelectualmente organizados e compreendidos.

No momento em que a primeira trabalhadora defendeu o “conhecer outros povos e novas culturas, além de ter o contato com outras línguas”, esta segunda senhora raciocinou um contexto mais panorâmico para os bons alcances futuros que estas experiências compartilhadas de cos-tumes e tradições possibilitam. Ou seja, o senso compreendeu que as transferências de ensino--aprendizagens, e não somente culturais, são de maneiras recíprocas significantes e importantes para os crescimentos mútuos.

É que a UNILAB “deu oportunidade das pessoas terminarem seus estudos. Não acho que tenha pontos negativos, os positivos é a questão da oportunidade para as pessoas e para o co-mércio”. Expressou a mãe de uma estudante de Química. Observado o lado implícito que esta frase carrega, e, por meio desta, também o seu conhecimento de mundo, é possível interpretar que ela percebe a educação como uma espécie de atividade finita. Ou seja, como algo pronto pelo qual as pessoas terminam, ao transmitir a ideia de concepção da educação escolarizada como uma espécie de obra que se realiza e se acaba, e não como um tipo de exercício ou processo sempre constante e contínuo para o desenvolvimento científico, pessoal e/ou humano. Ela é uma das se-nhoras que não concluíram o ciclo fundamental.

Sobre a Universidade da Integração “penso que foi uma oportunidade há mais para esses estudantes de fora, em que muitos possam terminar os seus estudos”. Com esta expressão se realiza

o clímax da leitura interpretativa daquelas que simbolizam a territorialidade local, pois, se alguém é de “fora” é por que outro é de “dentro”, e, como tal, enquanto o primeiro é migrante temporário nesse espaço geográfico, o segundo é morador fixo de modo afetivo e efetivo, simbolicamente, pois neste último caso o território é definido segundo os sentidos simbólicos de quem é natural destas terras. E, embora se possam mencionar os aspectos das “territorialidades emergentes” por parte daqueles outros como resistências, surge um modo de autoridade local, uma espécie de *modus operandi*, em que a ação, característica ou expressão coletiva dos cidadãos naturais, perceptível apenas de maneira sensível e implícita, seja reconhecida e interpretada metodologicamente para a compreensão de uma fenomenologia do mando.

A mãe moradora da zona urbana argumenta a respeito da chegada estudantil e dos novatos ocupantes deste território, expressando a relevância da aprendizagem diante de novas culturas. Entretanto, de maneira paralela, “é que tem algumas culturas que afetam diretamente nos costumes de outras, tendo assim muitos conflitos entre estudantes e moradores locais”.

Diante desta frase, percebe-se que há uma intencionalidade implicitamente subentendida, ou não formalmente expressa, em que os simbolismos vivenciados entre os alunos migrantes não autóctones e dos sujeitos destas terras se chocam numa relação de poder. Ou seja, as significações dos gentílicos e as visões de mundo dos estudantes emergentes encontram-se em choque nas (re) territorialidades e na identidade local, pois, ao mesmo tempo que “aprendemos culturas novas”, ela diria que “o que se pode observar é que são diversas culturas juntas”.

Se “ter uma universidade praticamente dentro de casa para nossos filhos estudarem, diferente de antigamente”, possibilitou que “pessoas como as daqui da minha comunidade rural tenham acesso a outras culturas e novas amizades”. E ainda expressando experiências que são comuns às duas cidades, argumenta que é bastante ruim “o fato de muitos alunos serem pobres com rendas mínimas, alguns não conseguem auxílio e têm que voltar para suas casas”. Um intervalo nos dizeres desta mulher para um apêndice de uma outra que enfatiza que “a UNILAB é uma ótima universidade, mudou muita coisa na cidade que ficou mais conhecida, as pessoas passaram a estudar no ensino superior. Antes precisava ir para Fortaleza [capital]”.

Mas retornando ao raciocínio interrompido daquela trabalhadora, algo de relevância maior tocara o cerne da preocupação desta mais jovem entre as mães. É que como mãe de três mulheres, e solteira, lhe inquieta e preocupa “o fato dos escândalos de assédio que a gente escuta e não é esclarecido”. E isso “me deixa com muito medo, porque eu tenho uma filha e uma irmã que são estudantes”.

A vulnerabilidade econômica, levantada por esta que sentimentalmente se realiza com a enfermagem, confunde-se com a própria falta de política pública de assistência sanitária aos sujeitos considerados mais frágeis, que, neste caso, são as mulheres vítimas de abusos – não somente se-xuais – e que cotidianamente continuam desassistidas pelos órgãos sociais responsáveis por este tipo de vigilância nas formas da lei – ou na falta dela. O fato é que, por algum motivo, esses casos se tornaram mais presentes – ou será transparente, já que as denúncias, pelo menos parcialmente, estão sendo reconhecidas? – nas vidas destas mulheres.

Não se pretende negar que em outros momentos históricos não existiram violências como

estas, muito pelo contrário; mas em deixar claro que as suas vozes alcançaram e ocuparam lugares de fala e que as suas excessivas labutas e atuações tiveram êxitos. Entretanto, conquistas como essas têm visto seu campo de ação ser limitado diante das faltas de escutas tanto pelo setor públi-co quanto pela própria marginalização de uma sociedade machista que, em grande parte, ainda considera estes clamores chamando-os de “mimimi”.

### 3 A ESCOLHA

Quando se fala em carreira profissional, as camadas mais baixas da sociedade brasileira por alguma razão tende a inclinar-se para áreas julgadas como as de melhores princípios e valores humanos, no sentido filantrópico do termo. Não se sabe bem um motivo geral, mas o que se pode observar é que singulares justificativas as simbolizam como perfis de serem mais nobres e de au-torrealização pessoal. Algo, portanto, que ultrapassa a questão do dinheiro.

Sejam elas escolhas entre as licenciaturas, quando uma mãe expressa o júbilo com a “Pedagogia, pois gosto de ensinar crianças pequenas”, talvez ela se realiza ao ver seu filho no curso de História. Ou, com a Biologia, por causa da “afinidade com a área” que julga ter uma doméstica. Ora, é ainda com um sentimento de generosidade que se fala em “Relações Sociais, pelo cuidado com as pessoas”.

E com semelhantes expressões de afeição falam em Enfermagem três destas mães, “por que gosto muito dessa área e de cuidar de pessoas doentes”. E muito aproximado quando diz outra que é “por que eu gosto de cuidar das pessoas”. A outra decidiu não justificar. E fica a mãe dona de casa, afirmando ver na Agronomia a sua preferência, pois “amo coisas relacionadas à plantação, à agricultura”.

### CONCLUSÃO

Diferentes tipos de questões ganham cada vez mais espaço entre historiadores que reivindi-cam em seus estudiosos interesses o ultrapassar dos meros limites dos fatos, preocupando-se do próprio processo, também ele contemporâneo, que igualmente precisa ser registrado. A socieda-de talvez viva momentos de transição.

E o que se pretende deixar para os futuros pesquisadores? Quais as fontes que utilizarão se estas linguagens e resistências marginalizadas não fizerem sucumbir o silêncio que teima na inércia? A questão é que o mundo passa por mudanças cada vez mais constantes.

Embora seja uma porcentagem ainda pífia, não se é negado que, ao longo da História, exis-tências como estas destas mulheres se encontram cada vez mais presentes em setores e serviços que antes foram vistos como questão de preocupação de homem. Estas trabalhadoras têm ultra-passado diversas barreiras sociais.

É possível ver uma inserção maior de mulheres ocupando postos de administração, em tribunais superiores, ministérios, secretarias e topo de grandes empresas e organizações públicas e

privadas, além da chefia em diversas pesquisas, por exemplo. Algumas destas funções parecem ganhar tendência quantitativa de superioridade pela ocupação da figura feminina.

Entretanto, a discussão que se prometeu neste artigo fora apresentar para a reflexão o que as mulheres não conhecidas pela sociedade pensam. Figuras femininas que são marginalizadas por uma camada própria, inclusive, não masculina. É preciso entender a interseccionalidade, como a própria referida por Lélia Gonzalez; pois entenda, não é que as lutas daquelas que “venceram” não sejam relevantes socialmente para todo esse gênero da humanidade, mas é que, muitas vezes, são outros interesses e que simplesmente passam ao flanco do que realmente importa para uma parte desta mesma categoria coletiva.

Então, mas o que desejam estas mulheres? Um passo investigativo muito importante já fora dado, que é o próprio reconhecimento de diferença desta camada desassistida em relação àquela outra percebida. Contudo, ainda por este fato de não acompanhamento, precisa-se muito de novas escutas para, assim, poder registrar histórias bibliográficas como essas.

De início, a reflexão histórica nos possibilita compreender um tipo de transição simbólica, em que o paternalismo perde força e cede espaço à figura de um sujeito que, por muito tempo, viu-se ser regido por autoridades constituídas em torno da feição masculina. Mas nos casos dos interiores deste país, é perceptível uma resistência pela manutenção destas significações, já que a própria ruralidade, por algum motivo ou circunstância, afasta um caminhar progressista de novos modos e filosofias de vidas estranhos às experiências do espaço não urbano.

## REFERÊNCIAS

BLOCH, Marc. **Apologia da história ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro. Ed. Zahar/2011.

CARDOSO, Cláudia Pons. Amefricanizando o feminismo: o pensamento de Lélia Gonzales. **Revista Estudos Feministas** (UFSC. Impresso), v. 22, p. 965-986, 2014.

CNJ – Conselho Nacional de Justiça. **Pai Presente e Certidões**. 1. ED. Brasília: Conselho Nacional de Justiça, 2012. Disponível em: [http://www.crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/cnj/carti-lha\\_pai\\_presente\\_indice.pdf](http://www.crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/cnj/carti-lha_pai_presente_indice.pdf) >.

ÉSQUILO. Prometeu Acorrentado. In: **Teatro grego**. São Paulo. Companhia das Letras. 1987.

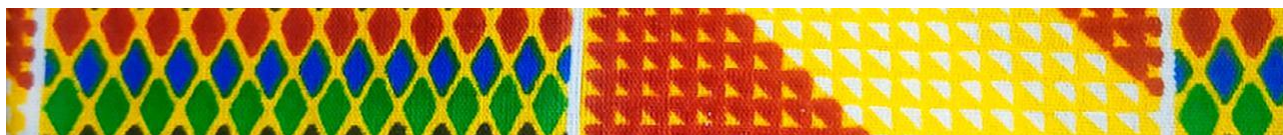
FERREIRA, Sônia. **A morte do vaqueiro Raimundo Jacó**. Publicado em Youtube, 2013. 26 min. Son, color.

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Retrato das Desigualdades de Gênero e Raça**. Brasília: Ipea, 2011. IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Disponível em: [https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/livros/livro\\_retradodesigualdade\\_ed4.pdf](https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/livros/livro_retradodesigualdade_ed4.pdf).>.

SHAKESPEARE, William. **Romeu e Julieta**. Trad. Beatriz Viégas-Faria, Porto Alegre: L & PM, 1998.

SÓFOCLES. **Édipo Rei**. São Paulo: Martin Claret, LTDA.

VIDA MARIA. Direção Marcio Ramos. 3º Prêmio Ceará de Cinema e Vídeo, Trio Filmes, VIACG. DVD (8 min. e 34 seg).



## SEGURANÇA PÚBLICA E DIREITOS HUMANOS NO MACIÇO DE BATURITÉ: UMA AGENDA DE PESQUISA E MOBILIZAÇÃO A PARTIR DA UNILAB

Francisco Thiago Rocha Vasconcelos<sup>169</sup>

Julimar Trajano Lopes<sup>170</sup>

Antônio Micael Pontes da Silva<sup>171</sup>

Maria Cleovania de Souza Silveira<sup>172</sup>

Victor Hugo Lima de Almeida<sup>173</sup>

**Resumo:** O presente capítulo apresenta a construção de uma agenda de pesquisa e mobilização em Segurança Pública, Justiça e Direitos Humanos na UNILAB no Ceará. Esta agenda será descrita a partir das ações do Grupo de Pesquisa e Extensão em Segurança Pública, Justiça e Direitos Humanos (SEJUDH/UNILAB)<sup>174</sup>. Apresentaremos a síntese de resultados de pesquisas sobre criminalidade violenta e segurança pública na região do Maciço de Baturité<sup>175</sup> e as ações de extensão que convergiram para um somatório de parcerias e articulações institucionais relacionadas à afirmação dos direitos humanos e à reforma da segurança pública.

**Palavras-chave:** Direitos Humanos; Maciço de Baturité; Segurança Pública; UNILAB.

**Abstract:** This chapter presents the construction of a research and mobilization agenda in Public Security, Justice and Human Rights at UNILAB in Ceará. This agenda will be described based on the actions of the Research and Extension Group on Public Security, Justice and Human Rights (SEJUDH / UNILAB). We will present the synthesis of research results on violent crime and public security in the Maciço de Baturité region and the extension actions that converged to a sum of partnerships and institutional articulations related to the affirmation of human rights and the re-form of public security.

**Keywords:** Human rights; Massif of Baturité; Public Security; UNILAB.

<sup>169</sup> Professor do Instituto de Humanidades, Cursos de Licenciatura em Sociologia e Bacharelado em Humanidades - UNILAB <sup>170</sup> Bacharel em Administração Pública - UNILAB

<sup>171</sup> Bacharel em Humanidades e Licenciado em Sociologia – UNILAB. Mestrando em Sociologia - UFC

<sup>172</sup> Bacharela em Humanidades e Licenciada em Sociologia – UNILAB. Graduanda em Pedagogia – UNILAB. Professora contratada da Rede Estadual do Ceará, na Escola Ensino Médio em Tempo Integral Prof. Edmilson Pinheiro, Maracanaú

<sup>173</sup> Graduado em Pedagogia - Universidade do Estado do Amapá. Bacharel em Humanidades – UNILAB Graduando em História - UNILAB

<sup>174</sup> Criado em 2016, o Grupo de Pesquisa e Extensão em Segurança Pública, Justiça e Direitos Humanos – SEJUDH/UNILAB tem como objetivos incentivar a produção de conhecimento científico vinculado à criação de vetores de incidência sobre políticas públicas. O Grupo se organiza em quatro linhas de atuação: 1) Segurança Pública, Justiça e Direitos Humanos no Maciço de Baturité; 2) Segurança Pública, Justiça e Direitos Humanos nos PALOPs; 3) Violências e educação: vulnerabilidades, relações étnico-raciais e mediação de conflitos; e 4) Sociologia histórica do crime, do controle social e da punição.

<sup>175</sup> Até o momento, houve poucas pesquisas sobre a região (FIALHO; LAURINDO; XAVIER, 2018). Há dados nacionais e estaduais, mas se necessita entender as dinâmicas específicas da região em que a universidade se insere, contribuindo, assim, para o seu desenvolvimento. Esta agenda de pesquisa leva em consideração ao menos quatro eixos: 1) O estudo sobre as mudanças geográficas dos indicadores de violência letal, considerando o Maciço do Baturité; 2) A transformação social do crime e sua relação com as vulnerabilidades das juventudes (intersecção entre classe, raça, gênero e território); 3) Os padrões do encarceramento no Ceará como forma de discutir o funcionamento do sistema de justiça criminal, da elucidação dos crimes às formas de responsabilização; 4) Análise das políticas públicas de segurança e acesso à justiça e dos modelos organizacionais deste setor.

## 1 SEGURANÇA PÚBLICA E CRIMINALIDADE VIOLENTA NO MACIÇO DE BATURITÉ

Nos últimos dez anos, as taxas de criminalidade no Nordeste brasileiro apresentaram crescimento muito acima da média nacional, de tal modo que, a partir de 2006, ela passou a ser a região mais violenta do país em números de homicídios absolutos e também em taxas por cem mil habitantes. O Mapa da Violência tem trabalhado de modo sistemático essa questão, por meio dos indicadores de Homicídio por Arma de Fogo (HAF). Desde 2005, há mudanças significativas nos padrões de produção da violência homicida no país, como resultado de vários processos econômicos e sociais convergentes. Assim, no Mapa divulgado em 2011, apontava-se a existência de dois processos concomitantes de desconcentração: interiorização e disseminação. Em que consiste esse duplo processo? Diversos estados relativamente tranquilos no período anterior experimentam incrementos significativos nos seus níveis de violência. Já os centros que eram focos de violência na década passada reduzem suas taxas de homicídio, como em São Paulo e no Rio de Janeiro. Estes dois processos, o de disseminação e o de interiorização, originariam a migração dos polos dinâmicos da violência de um limitado número de capitais e/ou grandes regiões metropoli-tanas, que melhoraram a eficiência de seus aparelhos de segurança, para regiões menos protegidas, seja no interior dos estados, seja em outras unidades federativas.

Nesta “nordestinação” da violência<sup>176</sup> há muito ainda a ser investigado (NÓBREGA JR., 2017). Uma das principais hipóteses diz respeito a um processo migratório do crime violento, potencializado por ao menos seis fatores: 1) pela melhoria socioeconômica do Nordeste nos últimos anos, que criou novas oportunidades para crimes contra o patrimônio e para o fluxo de mercadorias e expansão do consumo de drogas ilícitas; 2) vinculado a esta dinamicidade, a extensão dos controles de facções criminais, as já estabelecidas no Sudeste, assim como as de origem mais recente no Norte e no Nordeste; 3) o aperfeiçoamento da gestão de inteligência da segurança pública no Sudeste, em comparação ao Nordeste, onde o aparato de segurança pública se manteve estável e, em geral, precário, ao mesmo tempo em que não se modificaram as condições de crise nas prisões; 4) o agravamento da crise fiscal a partir de 2014, que impõe restrições de orçamento em nível federal, estadual e municipal; 5) o descontrole da circulação dos armamentos; e 6) a manutenção das desigualdades sociais que afetam, sobretudo, a parcela jovem, negra e periférica da população.

No ano de 2017, o estado do Ceará bateu seu recorde de Crimes Violentos Letais Intencionais (CVLI), com mais de 4.681 mortes, superando o acumulado do ano de 2016 (Dados oficiais da SSPDS-CE). Em mortes de adolescentes, o estado se destaca também como o primeiro colocado, e Fortaleza como a capital que também lidera (Dados do Índice de Homicídios na Adolescência - IHA (UNICEF, 2014). A Região Metropolitana de Fortaleza tem puxado a tendência de modo mais acentuado. Este cenário impacta, sobretudo, a vida da juventude pobre, negra e periférica diante

---

<sup>176</sup> A expressão é utilizada por alguns pesquisadores e atores políticos para enfatizar o crescimento dos homicídios nos estados do Nordeste brasileiro em contraste com o decréscimo no Sudeste. Ela não diz respeito, portanto, a uma caracterização de uma violência que seria típica do Nordeste nem a uma estigmatização da região, pois na análise das duas regiões trata-se, em geral, dos mesmos fatores intervenientes, próprios da regulação dos mercados ilegais e sua relação com a institucionalidade estatal em qualquer realidade, especialmente os pactos políticos do “mundo do crime” e a disseminação de seus modos de conduta em presídios e territórios.



dos conflitos territoriais das novas dinâmicas políticas dos mercados ilegais, com o surgimento e diversificação de facções criminosas. Estas facções também expandiram suas ações para o interior do estado, acompanhando a tendência de disseminação e interiorização da violência criminal.

Na região do Maciço do Baturité<sup>177</sup>, por exemplo, a piora dos índices também tem sido significativa. No que se refere aos municípios com população entre 25 e 50 mil habitantes, Redenção e Baturité aparecem, respectivamente, como 10<sup>o</sup> e 11<sup>o</sup> cidades em homicídios entre os anos de 2010 e 2013. Quanto aos municípios entre 15 e 25 mil habitantes, Acarape se destaca em 3<sup>o</sup> (CEARÁ, 2017). Ressalta-se que os índices no Maciço do Baturité não são irrelevantes, ocupando a sétima posição entre 32 microrregiões no estado em 2014 (ATLAS DA VIOLÊNCIA, 2016).

Com base em projetos de iniciação científica e orientação de Trabalhos de Conclusão de Curso, já é possível considerar alguns resultados mais delimitados sobre a região. O primeiro projeto de iniciação científica - *Diagnóstico da segurança pública no Maciço de Baturité: Representações sociais, políticas públicas e trabalho policial em Acarape e Redenção (2016-2017)* - teve como foco os índices de mortalidade violenta e da criminalidade (1996-2017), da transformação social do crime e das respostas estatais no Maciço do Baturité (a realidade da estrutura e do modo de atuação das organizações de segurança pública e justiça na região), com foco especial em Acarape e Redenção<sup>178</sup>.

No que se refere aos dados estatísticos<sup>179</sup>, selecionamos os referentes aos Homicídios por Arma de Fogo (HAF) no Maciço de 1996 a 2017, pois expressam de modo mais direto e evidente a dimensão principal do processo aqui analisado:

**Gráfico 1:** Homicídios por Arma de Fogo no Maciço de Baturité (1996 a 2017)



Fonte: DATASUS

O gráfico demonstra uma mudança significativa de patamar a partir de 2013. A curva segue tendência geral de todo o estado durante o período, que é de aumento, incluindo relativo decrés-

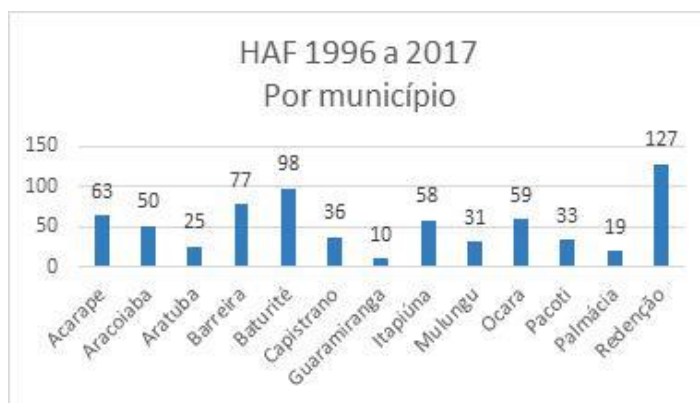
<sup>177</sup> A Macrorregião Administrativa de Baturité é composta de 13 municípios, ocupando uma área de 3.750,1 Km<sup>2</sup>, ou 2,6% do território cearense. Segundo estimativas do IBGE, a população regional para 2006 era de 225.590 habitantes

<sup>178</sup> Nas pesquisas realizamos seis entrevistas com gestores públicos e agentes da segurança pública do Maciço de Baturité além de conversas informais e encontros em Audiências Públicas: Entrevista 1 - Ex-Delegada de Redenção, 2016; Entrevista 2 - Policial Militar de Redenção, 2017; Entrevista 3 - Guarda Municipal de Acarape, 2017; Entrevista 4 - Ex-Delegado de Baturité e Guaiuba, 2017; Entrevista 5 - Gestor Público de Acarape, 2018; Entrevista 6 - Gestor Público de Redenção, 2018.

<sup>179</sup> Utilizou-se do portal DATASUS como um dos instrumentos de análise, por intermédio de estatísticas de mortalidade por causas externas, centralmente: Homicídios [CID-10: X85-Y09 (agressão) e também Y35-Y36 (intervenção legal)] e Homicídios por Arma de Fogo CID-10: X93-X95. Para os municípios e período considerado, a diferença entre Homicídios (1182) e Homicídios por Arma de Fogo (1136) não interfere nas conclusões da análise exposta no artigo, pois segue a mesma tendência e proporção.

cimo em 2015. Em geral, os índices de Homicídios por Arma de Fogo se distribuem segundo o nível populacional dos municípios. Contudo, Redenção, com 26.415 habitantes, destaca-se frente às demais cidades, inclusive de Baturité – o município a cidade-polo da rede de núcleos urbanos da região, mais extenso e populoso, com mais de 33 mil habitantes. A mesma conclusão pode ser extraída do número absoluto e do ritmo de crescimento das mortes, como descrito abaixo:

**Gráfico 2:** Homicídios por Arma de Fogo (1996 a 2017) por Município



Fonte: DATASUS

A partir de 2013, chama atenção o aumento da violência em determinados municípios em comparação com municípios de maior população, caso de Redenção, Barreira, Itapiúna, Ocara, Mulungu e Acarape:

**Tabela 1:** Relação Homicídios por Arma de Fogo (2013 a 2017) /População dos Municípios

População dos municípios do Maciço de Baturité, segundo último censo IBGE (2010)			Homicídios por Arma de Fogo 2013 a 2017	
1º	Baturité	33.321	2º	60
2º	Redenção	26.415	1º	98
3º	Aracoiaba	25.391	7º	27
4º	Ocara	24.007	5º	34
5º	Barreira	19.573	3º	56
6º	Itapiúna	18.626	4º	41
7º	Capistrano	17.062	9º	17
8º	Acarape	15.338	6º	29
9º	Palmácia	12.005	10º	11
10º	Pacoti	11.607	8º	23
11º	Aratuba	11.529	11º	8
12º	Mulungu	11.485	6º	29
13º	Guaramiranga	4.164	12º	4

Fonte: DATASUS e IBGE

Se considerarmos ainda a estreita relação geográfica e social entre os municípios de Redenção e Acarape podemos observar uma realidade específica, que concentrou 29% dos homicídios por arma de fogo na região durante o período considerado (41% se considerarmos ainda Barreira). Este conjunto preliminar de indicadores nos permite perceber que, por razões ainda a serem investigadas, há um aumento progressivo da mortalidade violenta nesta sub-região, que parece estar em forte ligação com o mercado ilegal de armas, conflitos entre coletivos criminais e confrontos com a polícia em espaços periféricos da região.

Mas será preciso averiguar que dinâmicas afetam apenas alguns dos municípios enquanto outros não. O Maciço do Baturité, caracterizado por municípios pequenos (com menos de 50 mil habitantes), com pouco desenvolvimento, mas marcados pelo fluxo populacional entre região metropolitana e interior, e por zonas rurais compostas por serras, tornou-se estratégico para rotas de comércio, de fuga e de articulação de atividades criminais. É preciso considerar, nesse sentido, as vinculações sub-regionais como fator explicativo de certas mudanças, assim como a formação histórica e os padrões de segregação como fatores intervenientes. As entrevistas ofereceram indicativos sobre as dinâmicas regionais e locais. Uma primeira proposição considera dois “microsistemas” de atividades criminais: 1) uma região atrelada à Maracanaú e que serve de corredor para a serra do Baturité (cidades de Redenção e Acarape); e outro, ligado à BR 116 e à região jaguaribana pelo município de Barreira. Uma outra delimitação, corrente de modo informal, refere-se ao “Maciço de baixo” e ao “Maciço de cima”, tendo como delimitador das diferenças a relação com as serras, que impõem particularidades da distribuição e funcionamento, tanto da segurança pública como da criminalidade. Estes recortes precisarão de maior averiguação em pesquisas posteriores.

Os índices de mortalidade também sinalizam a precarização de políticas públicas, tanto no âmbito da segurança pública como da assistência social, em especial a relacionada à adolescência. Em relação ao perfil do assassinado por arma de fogo, observa-se que a faixa etária, a escolaridade e o critério cor/raça asseveram o padrão brasileiro de mortalidade de homens jovens, de baixa escolaridade e pardos/negros. Este perfil é o mesmo em nível estadual, conforme o Relatório Trajetórias Interrompidas (UNICEF, 2017), do Comitê Cearense Pela Prevenção de Homicídios na Adolescência.

As pesquisas realizadas conduziram também a refletir sobre a estrutura organizacional e o funcionamento da Segurança Pública na região, assim como nas condições de carreira e trabalho dos profissionais da segurança pública e operadores do direito.

Do ponto de vista dos policiais entrevistados, questão recorrente é o problema da falta de articulação entre os órgãos de segurança pública e acesso à justiça, mas também entre estado e municípios. Destacamos, em primeiro momento, as críticas à precariedade. Este seria um problema geral no Brasil, mas que no estado do Ceará e especificamente no interior, ganharia contornos mais graves. Em termos de estrutura, só havia uma viatura da Polícia Civil e duas para a Polícia Militar, para os municípios de Acarape e Redenção, o que atrapalharia no andamento das diligências e investigações. Havia apenas uma Cadeia Pública, em Redenção, que, no entanto, estava proibida de receber presos por suas condições precárias e superlotação<sup>180</sup>. O Instituto Médico Legal (IML) e

---

<sup>180</sup> Desativada em 2019.

o núcleo da Perícia Forense encontram-se na cidade de Canindé, enquanto a Delegacia Regional se situa em Baturité. As longas distâncias aparecem nas falas dos entrevistados como entrave na atuação e operação dos agentes e das formas de planejamento da segurança pública na região, levando em conta também a formação geográfica local.

Isto se refletiria na precariedade no atendimento, por conta do número insuficiente de policiais para a demanda de casos investigativos, estrutura de prédios, viaturas com mal funcionamento. Para o ex-titular da Delegacia Regional de Baturité, as duas polícias deveriam atuar de forma integrada, além disso, buscando cooperações com a justiça e sistemas de medidas socioeducativas. Mas isto estaria longe de acontecer. Segundo ele, os agentes da segurança pública se sentem desestimulados, afetando o cumprimento do trabalho policial. No discurso do ex-delegado constatamos estas instabilidades em sua denúncia de que das 13 delegacias coordenadas pela Delegacia Regional, somente 5 estariam funcionando<sup>181</sup>.

Por parte dos operadores do sistema de justiça criminal e da população há inúmeros reclames que derivam desta situação, o que abre espaço para o descrédito das instituições e apelo a formas extrajudiciais (violentas) de resolução de conflitos. Um dos pontos nodais tem sido a questão dos Inquéritos Policiais que retornam do Ministério Público à Polícia Civil, resumida na expressão corrente "A polícia prende, a Justiça solta"<sup>182</sup>. Há inovações institucionais, como a criação de uma Secretaria Municipal de Segurança Pública e uma Guarda Municipal em Acarape a partir de 2015, mas cuja atuação não é isenta de controvérsia, no que diz respeito à institucionalização de instrumentos de controle da atividade policial, ao treinamento adequado em abordagens, a denúncias de violência e à concorrência de atribuições com a Polícia Militar.

Em síntese, constata-se que houve um aumento da operacionalidade policial e do empenho dos responsáveis pela segurança pública, que se expressa no aumento dos índices de apreensão de armas e drogas, número de prisões e de registro de crimes. Apesar disto, até 2017 não há redução da violência letal nem da sensação de insegurança, de impunidade e de falta de confiança nas instituições estatais. A região do Maciço, por sua vez, não é privilegiada no planejamento dos no-vo programas e ações de segurança pública do atual governo, que tem concentrado sua atenção na região metropolitana ou em cidades de médio/grande porte no interior do estado.

## 2 O “TERRITÓRIO UNILAB” E A INSEGURANÇA

O segundo projeto de iniciação científica - *Segurança Pública no Maciço do Baturité: insegurança, vitimização e o papel das prefeituras em Acarape e Redenção (2017-2018)* - previu aprofundamento da pesquisa anterior e o desenvolvimento de pesquisa de vitimização e análise sobre capacidades estatais em políticas públicas de segurança em Acarape e Redenção. Não sendo possível,

<sup>181</sup> Disponível em: <https://www.opovo.com.br/noticias/ceara/baturite/2017/06/denuncia-oito-delegacias-fechadas-no-macico-de-baturite.html>

<sup>182</sup> Estas problemáticas originaram dois outros projetos de pesquisa: “O uso da prisão provisória no maciço de Baturité/CE” (2018-2019) e “O Sistema de Justiça Criminal no Maciço de Baturité/CE: a construção do inquérito policial e do processo judicial para crimes de homicídio” (2019-2021), aprovado no Edital Universal do CNPq.

no momento, abordar as diversas particularidades territoriais do Maciço, pretendemos trabalhar uma realidade específica, a de Acarape e de Redenção, considerados sociologicamente como um mesmo território, levando em conta a proximidade geográfica e social, seus laços históricos e a condição de municípios do Maciço mais próximos à Região Metropolitana de Fortaleza. Com a instalação da UNILAB, em 2011, esta opção torna-se ainda mais coerente. Desde então, essas cidades passam por uma dinâmica demográfica nova com a implantação de uma universidade que gerou um conjunto de fatos sociais que precisam ser estudados e compreendidos.

Em nossos estudos adotou-se a ideia preliminar de “Território UNILAB” para considerar a articulação dos tecidos sociais das cidades de Redenção e Acarape a partir de 2011. Ao admitir o conceito “Território UNILAB” não se negam outras possibilidades de recortes territoriais justapos-tos ao que se propõe aqui. Trata-se de considerar, a partir do território como categoria analítica mais flexível, que município ou espaço urbano e junto com histórico de integração entre essas cidades, os efeitos que a UNILAB estabeleceu na dinâmica urbana, de valorização imobiliária, de fluxos econômicos, de circulação de pessoas e de pressão para requalificação de serviços estatais:

Em termos pragmáticos justifico o uso do conceito “Território UNILAB” considerando que a presença da UNILAB nessas cidades estabeleceu uma dinâmica urbana de fluxos e de discussão pública em torno desse investimento. O comércio ampliou sua oferta para atender o público universitário; muitos serviços nasceram para atender essa nova demanda; nas escolas, professores incentivam crianças, adolescentes e jovens a ingressarem na UNILAB; muitas famílias nessas duas cidades foram beneficiadas ou com um emprego nessa instituição ou com o ingresso no ensino superior próximo de casa; nas conversas cotidianas de calçada, aparecem perguntas do tipo: “Como que traz uma universidade e não trazem uma viatura, inclusive para segurança da UNILAB mesmo?” Essa centralidade assumida pela UNILAB no cotidiano das famílias dessas cidades me permite falar no Território UNILAB (LOPES, 2018, p. 32).

Um fato social relevante são as externalidades produzidas por um processo de crescimento econômico sem coordenação estratégica do Estado para recepcionar o grande contingente de imigrantes nacionais e internacionais que em curto espaço de tempo ocuparam essas cidades. Essa universidade tem recebido imigrantes estudantes de Angola, Cabo Verde, Guiné Bissau, Moçambique, São Tomé e Príncipe e Timor Leste, de outras partes do Ceará e do Brasil, e o mesmo valendo, embora de menor expressão, para professores que vêm de outras regiões do Brasil ou de outros países. Desse modo, à população de Acarape e Redenção (41.753) se somou, progressivamente, uma população de 4.210 pessoas, composta por estudantes, técnicos, professores e trabalhadores, totalizando, aproximadamente, 50 mil habitantes.

Para os entrevistados, as dinâmicas de Acarape e Redenção se assemelham em termos históricos e políticos, pela precarização ou ausência de equipamentos de segurança e falta de ferramentas e instrumentos de políticas públicas de cultura, arte e lazer, voltadas à sua população, encontrando dificuldades para promover a integração entre as realidades das/os estudantes estrangeiros e de outras regiões e de estados brasileiros com o cotidiano das cidades: “a cidade não tem estrutura de lazer e de receber ninguém”. Por conta da maior circulação de pessoas há percepção do crescimento das ocorrências de “perturbação da ordem” por conta de reuniões e festas. As denúncias colocam em questão as formas de intervenção institucional e mediação de

conflitos, não raras vezes interpretadas como postura xenofóbica e racista. Outra consequência que necessita de maiores pesquisas é o impacto dessa demanda migratória sobre o acesso à moradia (LOPES, 2018).

Os entrevistados percebem a necessidade de maior atenção do Estado à segurança da UNILAB, por conta da repercussão nacional e internacional, levando em consideração os conflitos culturais. O que se constata é um agudo descuido de políticas públicas de segurança pública no Maciço por parte do Estado e Governo, pois a universidade não trouxe a insegurança. Esta seria produzida pelas condições sociais e localização das cidades e pela precariedade política de segurança desenvolvida no Estado (Entrevista 6, 2017). Os problemas já presentes na região - como o número insuficiente do efetivo policial e de viaturas, as dificuldades da operação policial de rotina diante da distância e dispersão dos equipamentos que compõem o sistema de segurança pública, que dificulta também o acesso da população -, tornam-se mais flagrantes.

Esta situação se agrava pelas atividades de grupos faccionais, que começaram a delimitar seus territórios. Sem intimidação, escrevem em paredes de muros de instituições públicas, estabelecimentos comerciais e de residências nos bairros onde marcaram sua territorialização. Em um pequeno passeio pelo município, é possível ver, nos muros, frases de ordem como: “Abaxe o vidro, tire o capacete”; “Se roubar vai morrer”. Mesmo não tendo legitimidade oficial, eles exercem a coerção ao administrar conflitos e sancionar punições promovendo a previsibilidade das rotinas em uma suposta segurança para os habitantes, a qual é concorrente à segurança estatal<sup>183</sup>.

Todavia, a presença das facções nessas cidades vinha sendo ainda pouco considerada por agentes da segurança pública, a exemplo do entrevistado abaixo:

Praticamente começaram a falar disso do ano passado pra cá. Então, não reconhecemos essas facções como uma força institucionalizada. Elas existem e isso é fato, pois nas abordagens que fazemos nos celulares vemos algo sobre CV (Comando Vermelho), GDE (Guardiões do Estado), PCC (Primeiro Comando da Capital) [...] Ainda tenho a impressão que o sujeito se autodenomina de determinada facção. [...] Eu não tenho um posicionamento oficial sobre isso, pois estão muito recentes. Mas se existe, é necessário qualificar e quantificar essa força. (Entrevista 2 - PM de Redenção, 2017).

Para o entrevistado, aqueles que se autodenominam de facção A ou B o fariam por identificação e não por pertencimento real, de modo que estas facções não estariam presentes como “força institucionalizada”. Esta fala foi registrada mesmo após uma demonstração cabal de força do “Crime” no “Território UNILAB”, em 2017. Em maio deste ano, após a prisão de integrante de uma facção, foi estabelecido “toque de recolher” e liberado os assaltos nessas cidades. No dia 19 de maio de 2017, nas duas cidades, a grande maioria dos estabelecimentos (comércios e escolas, dentre outros) foi fechada e as ruas ficaram desertas. A UNILAB suspendeu suas atividades devido aos assaltos aos ônibus *intercampi*. A população passa a ser notificada por mensagens de WhatsApp, supostamente enviadas por integrantes de facção criminosa, por meio de celulares roubados. Tais mensagens amedrontaram também alunos e professores da UNILAB.

<sup>183</sup> Sobre as contradições desta suposta segurança, cf. PAIVA, 2019.

O primeiro comunicado teria chegado aos estudantes por meio de grupos no WhatsApp<sup>184</sup>. Pessoas que se intitulam do “Crime” direcionam ameaças aos moradores de Redenção. Isso porque, conforme consta no comunicado, a população teria dado informações sobre o crime organizado local à Polícia. As mensagens afirmavam que o “Crime” havia proibido o roubo na cidade e ainda alegava que, por causa deles, não havia mortes na região há nove meses e, por isso, ela estava em paz. Porém, após denúncias dos moradores, eles resolveram reagir e demonstrar sua força política. Este acontecimento demonstra parte do contexto em que se encontram estudantes, técnicos e professores da UNILAB. As denúncias de roubos e assaltos, assim como conflitos entre estudantes e moradores e de violência contra a mulher trazem à tona desafios institucionais e políticos ainda pouco enfrentados, que pressionam a Universidade em suas competências, mas, sobretudo, os poderes públicos.

O assunto é abordado de forma pioneira no artigo “Um texto acadêmico para uma ação política: a UNILAB e os episódios de violência em Redenção e Acarape” (ABRANTES et al., 2017). Os autores descrevem como, muitas vezes, os conflitos em pauta extrapolam as competências da Universidade e dizem respeito à maneira como se constituíram relações ainda pouco integrativas entre comunidade universitária e os municípios que os acolheram. Enquadram-se nesse recorte casos de racismo e xenofobia entre moradores e estudantes que resultam em agressões e casos como a tentativa de feminicídio ocorrida em 2017<sup>185</sup>. O artigo organiza uma cronologia dos casos de violência e demonstra como a comunidade universitária tem pressionado tanto os gestores da Universidade como os gestores públicos municipais e estaduais.

A leitura do texto faz ressaltar que ainda se fazem necessárias políticas institucionalizadas de assistência social e mediação de conflitos referenciadas em levantamento de dados e percepções sobre conflitos e violências no seio da comunidade universitária<sup>186</sup>. Em relação aos gestores públicos municipais e estaduais, aos poucos se ensaia uma agenda de mudança, que busca acionar a responsabilidade de todos na garantia de uma segurança humana e democrática, na qual a comunidade de professores, técnicos e estudantes da UNILAB se dispõe a ser mais um ator no enfrentamento dos problemas da região do Maciço do Baturité, a pressionar por medidas urgentes, mas também estruturantes, que beneficiem não apenas a universidade, mas que sejam extensivas à população local.

### **3 DIREITOS HUMANOS E SEGURANÇA PÚBLICA: MOBILIZAÇÕES A PARTIR DA UNILAB**

O SEJUDH, em parceria com outros grupos de pesquisa e extensão, bem como atores sociais, buscou acionar meios de articular pesquisa e mobilização com o objetivo de impactar a formula-

<sup>184</sup> Cf. <https://www.opovo.com.br/noticias/ceara/redencao/2017/05/assaltos-e-audios-atribuidos-a-faccoes-criminosas-assustam-moradores-d.html>

<sup>185</sup> Cf. <http://www.UNILAB.edu.br/noticias/2017/10/20/nota-estudante-e-atingida-por-tiros-na-unidade-academica-dos-palmares-em-acarapece/>

<sup>186</sup>Suprem de algum modo esta lacuna os estudos de ABRANTES et al. (2017) e a pesquisa de Antônio Roberto Xavier, Segurança Pública nos campi da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira: percepções, desafios e perspectivas (2018-2019), mas os esforços ainda são insuficientes do ponto de vista institucional.

ção de ações e políticas públicas. Nesse sentido, ocorreram a participação em reunião da Cúpula da Segurança Pública do governo do estado do Ceará com prefeitos e autoridades do setor no Ma-ciço de Baturité, realizada em Pacoti<sup>187</sup>, bem como participação em Audiência Pública na Câmara Municipal de Acarape sobre “Segurança Pública em Acarape e no entorno da UNILAB”, que contou com a presença de representantes estudantis e docentes da UNILAB e autoridades da segurança pública e autoridades políticas estaduais<sup>188</sup>.

Nesta relação entre pesquisa e debate público um importante marco foi criação do *Comitê Gestor de Direitos Humanos* da UNILAB, órgão responsável por implementar o *Pacto Universitário pela Promoção do Respeito à Diversidade, da Cultura da Paz e dos Direitos Humanos*. A partir do Comitê houve relevante discussão interna sobre sistema de acompanhamento de denúncias de violações de direitos na UNILAB, mediação de conflitos e normas a respeito de assédio moral, sexual, racismo e xenofobia. Houve também importantes parcerias: com o *Conselho Estadual de Direitos Humanos*, em torno de medidas em relação à violência contra a mulher<sup>189</sup>; e com a *Ouvidoria Especial de Direitos Humanos*, na elaboração do *Plano Estadual de Educação em Direitos Humanos*<sup>190</sup> e também na adoção de medidas de apoio à investigação em caso de violência policial que acarretou em morte de jovem nos arredores do campus Liberdade em Redenção.

O SEJUDH somou-se à iniciativa elaborando “Nota de Repúdio à Violência Policial” veiculada pelo *Fórum Popular de Segurança Pública* e acionando representantes da *Anistia Internacional*<sup>191</sup>. A partir destas experiências, iniciamos o Projeto de Extensão *Envolvidos: Processos participativos em direitos humanos, segurança pública e acesso à justiça* (2017-2018), que organizou Palestras e Seminários, com destaque para: debate sobre torcidas organizadas e controle da violência; o 3º Seminário do “Movimento Cada Viva Importa: a universidade na prevenção e enfrentamento da violência no Ceará<sup>192</sup>”, com o tema Desafios para superação da violência: insegurança, extermínio da juventude negra e direito à cidade<sup>193</sup>; e a organização, em parceria com o Projeto de Extensão *ReaPodere*<sup>194</sup>, do 1º *Seminário de Integração Cidade-Universidade*, voltado ao monitoramento dos indicadores do Selo UNICEF para políticas municipais<sup>195</sup>.

<sup>187</sup>A participação se realizou em parceria com a profª. Violeta Holanda, integrante do Centro Interdisciplinar de Estudos de Gênero (Cieg Dandara), da UNILAB. A reunião ocorreu no dia 21 de novembro de 2017. Disponível em: <https://www.aratuba.ce.gov.br/infor-ma.php?id=256>

<sup>188</sup> Disponível em: <http://www.unilab.edu.br/noticias/2017/12/20/seguranca-publica-em-acarape-e-no-entorno-da-unilab-foi-tema--de-audiencia-publica/>

<sup>189</sup> Entre ações específicas de combate à violência de gênero, a UNILAB desenvolveu a campanha “Chega de violência de gênero!”, com a presença de Maria da Penha, e também promoveu o curso de extensão “Defensoras e Defensores dos Direitos à Cidadania”.

<sup>190</sup> Disponível em: <http://www.unilab.edu.br/noticias/2017/12/05/inscricoes-abertas-para-o-seminario-de-elaboracao-do-plano-estadual-de-educacao-em-direitos-humanos/>

<sup>191</sup> Disponível em: <https://medium.com/@ricardoxmoura/nota-de-rep%C3%BAdio-do-f%C3%B3rum-popular-de-seguran%C3%A7a-p%C3%ABlica-do-cear%C3%A1-%C3%A0-viol%C3%A2ncia-policial-ocorrida-na-1323cead91a9>

<sup>192</sup> Resultado de uma articulação de universidades cearenses para sensibilizar a comunidade acadêmica contra o extermínio da população jovem, negra e pobre das periferias do Ceará, o Movimento Cada Vida Importa conta com a adesão de 14 instituições acadêmicas no estado, além do envolvimento de vários movimentos sociais.

<sup>193</sup> O Seminário contou com a participação dos professores da UNILAB James Moura Jr., Marcos Silva e Violeta Holanda, Francisco Thiago Rocha Vasconcelos e Eduardo Machado; e de representantes governamentais e da sociedade civil: Coordenadoria Especial de Políticas Públicas Para Mulheres do Governo do Estado do Ceará; Associação Transmasculina do Ceará (ATRANS-CE); Comitê Cearense pela Prevenção dos Homicídios na Adolescência; Instituto Negra do Ceará (INEGRA); Policiais Antifascismo; Torcida Organizada. Cf. <http://www.unilab.edu.br/noticias/2018/05/09/seminario-aborda-os-desafios-para-superacao-da-violencia/>

<sup>194</sup> Rede de Estudos e Afrontamentos das Pobrezas, Discriminações e Resistências (ReaPodere), coordenado na UNILAB pelo prof. James Moura Jr

<sup>195</sup> Disponível em: <http://www.UNILAB.edu.br/noticias/2018/08/16/seminario-de-integracao-universidade-cidade-em-redencao-a-contece-dia-22/>



No segundo semestre, as ações de extensão do SEJUDH se voltaram ao monitoramento inicial de ações de mediação de conflitos e combate à evasão escolar desenvolvidas no município de Barreira<sup>196</sup>. Com a impossibilidade de renovação do projeto de extensão, a atuação foi interrompida. Contudo, ela ainda se mantém como horizonte de atuação permanente, com vistas a incentivar processos participativos de construção institucional no campo dos direitos humanos, da segurança pública e do acesso à justiça, no sentido de fortalecer capacidades estatais e a mobilização social.

Nesse âmbito, a articulação entre a atuação do Comitê de Direitos Humanos e as ações de Extensão desenvolvidas na UNILAB convergiam no sentido de criação de um *Termo de Compromisso em Direitos Humanos e Segurança Pública*<sup>197</sup>. O propósito é promover a assinatura do Termo por autoridades políticas estaduais, com o intuito de criar compromissos em torno de pautas como: aumento e qualificação do efetivo policial civil e militar; criação de uma Delegacia da Mulher e de uma Delegacia de Crimes Raciais e de Ódio; fortalecimento das redes de proteção social e mediação de conflitos ligados à criança, adolescentes, à mulher e à família; e um Plano de Prevenção das Violências e Redução dos Homicídios no Maciço de Baturité, somando-se à construção de um Consórcio Intermunicipal entre Redenção, Acarape e Barreira<sup>198</sup>.

Acompanhando o processo de institucionalização da UNILAB, portanto, o debate sobre segurança pública e direitos humanos na região tem se desenvolvido, oferecendo oportunidades para que questionamentos e propostas sejam apresentados pelos atores locais. Uma análise mais circunscrita do jogo de relações entre estes atores e seus diferentes argumentos não pôde ser feito nos limites do presente texto. Por ora, podemos indicar os resultados alcançados descritos a seguir.

Destacamos o crescimento da mortalidade e criminalidade violentas no Maciço de Baturité. A dinâmica de crime e violência na região se interliga a um processo geral no Nordeste e no Ceará, ligado à expansão de facções criminais em busca de novas rotas de tráfico e domínio territorial, associado à situação de proximidade da região metropolitana de Fortaleza, que tornou os municípios de Redenção, Acarape e Barreira regiões estratégicas, situação agravada pela precariedade de serviços públicos de segurança nesta região.

A UNILAB não é responsável pela gravidade da situação, embora a sua instalação pudesse ter contado com um planejamento mais adequado de seu impacto social (oportunidades para

---

<sup>196</sup> Participamos de reuniões com diretores de escolas e a promotoria de Justiça da Cidade de Barreira para conhecer o projeto FICAI, que visa minimizar a evasão escolar para crianças e adolescentes até os 17 anos de idade. Baseado neste projeto do Ministério Público, o Governo Municipal de Barreira, por meio da Secretaria Municipal de Educação, criou o projeto EDFICAI, com a busca ativa e reinserção desses alunos nas salas de aula.

<sup>197</sup> O propósito é a assinatura do Termo por autoridades políticas estaduais, com o intuito de criar compromissos em torno de pautas como: 1) aumento e qualificação do efetivo policial repressivo; 2) necessidade de maior efetivo para polícia civil, melhoria de suas estruturas, abertura de delegacia em Acarape e implantação de serviço plantonista; 3) necessidade de juiz e defensor público titular; 4) fortalecimento das redes de proteção social e mediação de conflitos ligados à criança, adolescentes, à mulher e à família; e 5) criação de uma Delegacia da Mulher e de uma Delegacia de Crimes Raciais e de Ódio.

<sup>198</sup> Com os seguintes vetores: 1) articulação intersetorial entre educação, saúde, assistência social e trabalho; 2) qualificação das Guardas Municipais e das Polícias, tanto no sentido do aperfeiçoamento técnico e conceitual nos trabalhos de prevenção, repressão e investigação, como no controle de sua atividade (redução de violência policial); 3) combate à evasão escolar; 4) planejamento urbano.

assaltos, especulação imobiliária, por exemplo). Ao mesmo tempo, a UNILAB é também o instrumento de uma mudança social significativa na região (incremento de renda, mudanças culturais, pressão social por garantia de direitos, projetos de intervenção e qualificação profissional). Nesse processo, a UNILAB poderia se tornar um vetor de acionamento de capacidades institucionais e atores políticos em direitos humanos e segurança pública que proporcionassem um olhar diferenciado a esta região, no interior de um plano de desenvolvimento urbano e local que se faça numa parceria entre Universidade, governo estadual, prefeituras e sociedade civil organizada.

Um ponto de partida é demonstrar a insuficiência da atual política de segurança pública do Governo do Estado para a resolução dos problemas da região, tanto por não alcançá-la de forma eficaz, como em seus conceitos, pautados pelo policiamento repressivo, combate ao uso de drogas e encarceramento. Há uma disputa do conceito de segurança pública a ser implementado, representado pelo Raio como vetor de interiorização da segurança pública, que se opõe aos princípios oriundos do Programa “Ceará Pacífico”, centrados na prevenção social territorializada.

Há uma demanda, portanto, em termos de investimento e imaginação institucional na garantia da segurança pública. Apontamos, então, para a necessidade de ampliar o conceito de segurança pública e entendê-lo não apenas como policiamento, mas como política pública articulada a políticas de assistência social, de integração urbana, de lazer e cultura, uma vez que uma das raízes da violência tem sido a ausência ou insuficiência das respostas institucionais para a manutenção da escola como espaço de prevenção e superação de vulnerabilidades que afetam crianças, adolescentes e suas redes familiares/comunitárias de apoio. Há necessidade de se inovar na garantia dos direitos e da segurança pública por meio da participação social e criação de instrumentos de diagnóstico e planejamento para monitorar políticas de redução de índices de violência e crime, assim como construção de expectativas sociais positivas, redutoras de conflitos e do sentimento de medo.

## REFERÊNCIAS

ABRANTES, Carla Susana Alem et al. Um texto acadêmico para uma ação política. In: BARROSO, Maria Macedo; ABRANTES, Carla Susana Alem. (Orgs.). **Antropologia, cooperação internacional e processos de formação de estado: entre práticas de governo e práticas da política**. 1ed. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Antropologia, v. 1, p. 232-256, 2020.

CEARÁ, Governo do Estado. **Ceará Pacífico – O cenário da violência e da criminalidade no Brasil e no Ceará**. Livro 2. FBSP, Governo do estado do Ceará, 2017.

CERQUEIRA, D. et al. **Atlas da violência**. IPEA e FBSP, Brasília, Rio de Janeiro, 2016.

\_\_\_\_\_. **Atlas da violência**. IPEA e FBSP. Brasília, Rio de Janeiro, 2018.

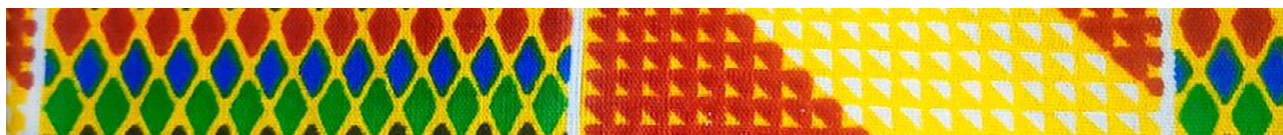
FIALHO, L. M. F.; LAURINDO, W. S.; XAVIER, A. R. Política educacional carcerária na cadeia pública

de Baturité, Ceará. Contemporâneos: **Revista de Artes e Humanidades** (ONLINE), v. 1, p. 20, 2018.

LOPES, Julimar Trajano. **Uma análise triangulada da segurança pública no “Território UNILAB”**. TCC em Graduação em Administração Pública. UNILAB, 2018.

PAIVA, Luiz Fábio S. Aqui não tem gangue, tem facção: as transformações sociais do crime em For-taleza, Brasil. **Cad. CRH**, Salvador, v. 32, n. 85, p.165-184, abr. 2019.





## **ALGUMAS NOTAS DE APRESENTAÇÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM FILOSOFIA DA UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA**

Francisco Vítor Macedo Pereira<sup>199</sup>

### **Resumo:**

Iniciada ainda no ano de 2014, a elaboração do Projeto Político-Pedagógico do Curso de Filosofia (Licenciatura) da UNILAB encontra-se ora em sua fase final, de ajustes da grade curricular e da carga horária, antes de seu encaminhamento à aprovação pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, CONSEPE/UNILAB, tendo previsão de ser implantado ainda no ano de 2021. A sua pro-posta é embasada na estrita observância da Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Filosofia e das Diretrizes Curriculares Nacio-nais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, bem como da legislação federal aplicável, dos pareceres e resoluções pertinentes do Conselho Nacional de Educação e da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior, ade-mais das normas emanadas do Conselho Superior Pró -Tempore e do Conselho Universitário da UNILAB. A pretensão é de que o curso atue na formação de professores/as - pesquisadores/as para o Brasil e os países parceiros, em especial os PALOPs - países africanos de língua oficial portuguesa, em conformidade à missão institucional da UNILAB.

**Palavras-chave:** Afroperspectivismo; Descolonização Curricular; Licenciatura em Filosofia; Projeto Político-Pedagógico; UNILAB.

### **Abstract:**

Started in 2014, the elaboration of the Political-Pedagogical Project for the Philosophy Course (Graduation) at UNILAB is now in its final phase, with adjustments to the curriculum and workload, before being forwarded for approval by the Council of Teaching, Research and Extension, CONSE-PE / UNILAB, and is expected to be implemented in the year 2021. Its proposal is based on the strict observance of Law nº 9.394 / 96 (Law of Guidelines and Bases of Brazilian National Education), of the National Parameters for the Curriculum of Philosophy and of the National Curriculum Guide-lines for the Education of Ethnic-Racial Relations and the Teaching of Afro-Brazilian and African History and Culture, as well as the applicable federal legislation, the relevant opinions and resolu-tions of the National Council of Education and the National Commission for the Higher Education Assessment System, in addition to the norms issued by the Superior Pro-Tempore Council and the UNILAB University Council. The intention is that the course acts in the training of teachers - rese-archers for Brazil and partner countries, especially the PALOPs - African countries whose official language is Portuguese, in accordance with the institutional mission of UNILAB.

**Keywords:** Afroperspectivism; Curricular Decolonization; Degree in Philosophy; Political-Pedago-gical Project; UNILAB.

<sup>199</sup> Professor de Filosofia do Instituto de Humanidades da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira. vitor@UNILAB.edu.br.

Iniciada ainda no ano de 2014, a elaboração do Projeto Político-Pedagógico do Curso de Filosofia (Licenciatura) da UNILAB encontra-se ora em sua fase final, de ajustes da grade curricular e da carga horária, antes de seu encaminhamento à aprovação pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, CONSEPE/UNILAB, tendo previsão de ser implantado ainda no ano de 2021. A sua proposta se embasa na estrita observância da Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Filosofia e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, bem como da legislação federal aplicável, dos pareceres e resoluções pertinentes do Conselho Nacional de Educação e da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior, ademais das normas emanadas do Conselho Superior Pró-Tempore e do Conselho Universitário da UNILAB. A pretensão é de que o curso atue na formação de professores/as - pesquisadores/as para o Brasil e os países parceiros, em especial os PALOPs - países africanos de língua oficial portuguesa, em conformidade à missão institucional da UNILAB.

Essa condição peculiar para um Curso de Graduação em Filosofia no Brasil, somada à com-preensão do Ensino de Filosofia como ação basilar para a construção da cidadania, corresponde, pois, às premissas que informam os princípios curriculares do Projeto, os quais, por sua vez, são: i) interdisciplinaridade; ii) interculturalidade; iii) crítica às desigualdades e injustiças sociais de raça, classe e gênero; iv) crítica ao *ocidentocentrismo* e ao evolucionismo na produção do conhecimento filosófico; v) ênfase nas relações Brasil-África; vi) atenção à inserção do Brasil no *sul global* e aos requisitos da construção de uma cooperação sul-sul horizontal; vii) indissociabilidade entre o saber, o fazer e o ser; viii) compromisso com a democratização do ensino e da produção do conhecimento.

Baseando-nos, pois, nesses mesmos princípios, destacamos no Projeto do Curso de Filosofia (Licenciatura), no âmbito do Instituto de Humanidades, da Universidade Internacional da Lusofonia Afro-brasileira, os seguintes aspectos consubstanciais à necessidade de sua existência: um curso de Filosofia, como espaço de permanente diálogo e formação humanística, voltado às discussões e aos debates acerca da necessidade de atualização dos parâmetros do pensamento, da ação e da expressividade, em bases éticas, estéticas, políticas e culturais diversificadas e plurais, afigura-se como absolutamente necessário no contexto social contemporâneo; na medida em que, por um lado, a ilustração moderna e pós-moderna tem propiciado a segmentação e a fragmentação dos saberes e das experiências, e em que, por outro, nessa mesma conta, tem se verificado a suplantação de todos os fatores de integração que não sejam os de critério econômico e tecnológico - os quais invariavelmente parecem vir sufragando todos os modos e comportamentos de vida aos paroxismos do consumo, do racismo, da indiferença e da alienação no tempo presente. A UNILAB, no ideal de afirmação do cometimento ético dos diálogos interculturais, dos paradigmas próprios do pensamento decolonial e antirracista, da ação e da expressividade plurais daqueles/as a quem ideologicamente se convém denominar *povos do sul*, com base na consecução de ações e políticas de promoção da igualdade, da diversidade, da autodeterminação e da cooperação solidária internacional entre estes povos, empenha-se no redesenho epistemológico dos saberes e práticas em prol do enfrentamento histórico de alijamentos e exceções materiais e

simbólicas recorrentes - em nível local, regional, nacional e transnacional. Diante disso, à UNILAB cabe assumir o papel de concitar a todas/os, os/as que vêm na vivacidade e atualidade imprescindíveis dos diálogos e tarefas da Filosofia, à oportunidade de se aproximarem, de maneira mais efetiva, da promoção humanística: para a reflexão, a crítica e a prática de ações éticas, estéticas, políticas, epistemológicas e culturais - ora indispensáveis aos/às envolvidos/as nos processos de superação das injustiças e desigualdades do atual estágio do capitalismo, tributário ainda ao sistema-mundo-moderno de base colonialista, racista e patriarcal.

Sob outros aspectos, em conformação a este pretendido espaço filosófico antirracista e de integração *ao sul*, afirma-se igualmente a necessidade de contenção crítica ante o fomento compulsivo das tecnologias da informação e da automação, bem como das ciências positivas, ainda com pretensões de única racionalidade possível: de modo a que se evidencie o contraditório epistêmico - dos pensamentos e sentimentos dos/as que por elas foram/são subalternizados/as - em decorrência da crescente indiferenciação entre as esferas política, tecnológica e econômico-financeira, na esteira igualmente compulsória e imponderável do capitalismo em todos os seus tempos e níveis. Cabe aqui a ênfase do Projeto no exercício da crítica fundamentada e robusta à priorização de modelos de racionalidade e produção quase que unicamente em bases instrumentais, notadamente em suas feições tardias, racistas, patriarcais e (neo)coloniais - comuns aos enfrentamentos humanos, éticos e epistemológicos dos *povos do sul*, e objetos de estudo das/os intelectuais que, organicamente, ora pensam, discutem e buscam promover ações e transformações em suas realidades historicamente *às margens do centro*.

O Instituto de Humanidades, IH/UNILAB, oferece, na área de conhecimentos e no setor de estudos da Filosofia, componentes curriculares propedêuticos e epistemicamente convergentes à formação crítico-humanística nos demais cursos de graduação da UNILAB, notadamente nos da grande área interdisciplinar das Humanidades. Nesse meio, o Projeto do Curso de Filosofia busca explicitar o fato de que os componentes curriculares filosóficos constituem, com ênfase, os fundamentos críticos, éticos, epistemológicos e humanísticos necessários ao desenvolvimento da proposta político-pedagógica de formação de todos os outros cursos do IH e da própria UNILAB. Do que disso se segue, essas disciplinas do núcleo filosófico não configuram tão somente uma obrigatoriedade curricular dessas outras grades. Posto que representem uma exigência curricular, o Projeto evidencia a sua imprescindibilidade para a formação dos/as egressos/as - não só da formação inicial do Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades/BHU, mas igualmente da maioria das graduações de nossa Universidade. Diante disso, a Graduação em Filosofia, Licenciatura, do IH/UNILAB deverá sistematicamente fortalecer o seu quadro de docentes, para fins de atender às necessidades regulares da Instituição, além do seu pressuposto fundamental, que é o de formação qualificada e humanizada de professoras/es capacitadas/os para o Magistério de Filosofia - no que corresponda à Educação Básica, no Brasil (em específico na microrregião empobrecida do Maciço de Baturité, no estado do Ceará), assim como nos países lusófonos, notadamente nos PALOPs, parceiros no propósito internacional de integração, cooperação, solidariedade e promoção humana e científica da UNILAB.

Alhures a isso, a intensificação das discussões, ações e práticas filosóficas, assim como a

promoção dos eventos e debates em torno dos saberes e temas filosóficos - notadamente das tradições e ancestralidades africanas e afro-brasileiras, em diálogo contínuo com a atualização da recepção e contestação das escolas filosóficas do ocidente -, mediante a realidade política e cultural presente no Brasil e nos PALOPs, mostra-se como prioridade imprescindível: em afirmação da disposição intelectual sensível ao redimensionamento dos valores e proposições éticas, estéticas e metafísicas de nossos modos e comportamentos vitais, vistos como pressupostos políticos, culturais e epistêmicos de discussão, compreensão e avaliação ontológica de nossa mesma realidade: especificamente africana e afro-brasileira, e ainda mantida historicamente sob os signos da subserviência e colonialidade.

Pretende-se, assim, o cometimento em convergência desse sentido por meio da promoção contínua de encontros, seminários, colóquios, fóruns e jornadas de natureza intercultural, interdisciplinar, antirracista e decolonial; os quais deverão propiciar um ambiente filosófico autenticamente comunitário, de caráter popular, colaborativo, participativo e emancipador; ligado ao nosso chão e à nossa realidade histórica de luta e resistência contra as diversas formas de dominação e opressão; em consonância com os movimentos e representações de lideranças sociais, populares e tradicionais; portanto, para além dos bastos paroxismos e elitismos acadêmicos, dos atavismos conceituais do pensamento ocidental e dos arremedos de seus comentários e pareceres - sob os quais, de ordinário, encontram-se, quase que desde sempre, subsumidos o Trabalho e o Ensino de Filosofia no Brasil. Trata-se, por isso, de uma proposta na qual consistentemente se enleva a qualidade e a intensidade crítica do ensino e dos debates filosóficos, em superação dos racismos e das demais desigualdades estruturantes de nossa realidade.

Institucionalmente, ante a Rede de Instituições Públicas de Educação Superior - RIPES/UNILAB e a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa - CPLP, almeja-se um Projeto de formação filosófica capaz de propiciar a viabilização de meios mais consistentes, acessíveis, sensíveis, plurais e eficazes de divulgação e promoção do redesenho ético-estético, político e epistemológico dos *povos do sul* - e por isso, também, de mais proximidade e consequência aos interesses decoloniais das gentes africanas e brasileira: na afirmação e promoção de seus saberes próprios, endógenos, ao mesmo tempo em que engajado às agências de sua autonomia, autodeterminação, sustentabilidade e cidadania global. Disso se pretende a promoção de uma intensa rede de colaboração do Curso de Filosofia, não apenas com os demais institutos e cursos de graduação e pós-graduação da UNILAB, mas igualmente com a comunidade acadêmica e os organismos e entidades locais, nacionais e internacionais - envoltos no agenciamento político e humanístico desse redesenho ético-estético, político e epistemológico dos *povos do sul*.

Consoante o anúncio dessa pretensão, verifica-se, igualmente, como justificativa da Licenciatura em Filosofia do IH/UNILAB, a necessidade premente da formação de professores/as de Filosofia - para atuação no Brasil e nos países parceiros da UNILAB: haja vista a pouca incidência de graduados/as em Filosofia a assumirem os conteúdos da matéria, tanto no Ensino Médio, quanto no Ensino Fundamental das escolas brasileiras, como também a pouca incidência de escolas de Filosofia nos países africanos parceiros e a sua inexistência no Timor Leste.

Iniciada ainda no ano de 2014, a elaboração do Projeto Político-Pedagógico do Curso de



Filosofia (Licenciatura) da UNILAB encontra-se ora em sua fase final, de ajustes da grade curricular e da carga horária, antes de seu encaminhamento à aprovação pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, CONSEPE/UNILAB, tendo previsão de ser implantado ainda no ano de 2021. A sua proposta se embasa na estrita observância da Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Filosofia e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, bem como da legislação federal aplicável, dos pareceres e resoluções pertinentes do Conselho Nacional de Educação e da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior, ademais das normas emanadas do Conselho Superior Pró-Tempore e do Conselho Universitário da UNILAB. A pretensão é de que o curso atue na formação de professores/as - pesquisadores/as para o Brasil e os países parceiros, em especial os PALOPs - países africanos de língua oficial portuguesa, em conformidade à missão institucional da UNILAB.

Essa condição peculiar para um Curso de Graduação em Filosofia no Brasil, somada à com-preensão do Ensino de Filosofia como ação basilar para a construção da cidadania, corresponde, pois, às premissas que informam os princípios curriculares do Projeto, os quais, por sua vez, são: i) interdisciplinaridade; ii) interculturalidade; iii) crítica às desigualdades e injustiças sociais de raça, classe e gênero; iv) crítica ao ocidentocentrismo e ao evolucionismo na produção do conhecimento filosófico; v) ênfase nas relações Brasil-África; vi) atenção à inserção do Brasil no sul global e aos requisitos da construção de uma cooperação sul-sul horizontal; vii) indissociabilidade entre o saber, o fazer e o ser; viii) compromisso com a democratização do ensino e da produção do conhecimento.

Baseando-nos, pois, nesses mesmos princípios, destacamos no Projeto do Curso de Filosofia (Licenciatura), no âmbito do Instituto de Humanidades, da Universidade Internacional da Lusofonia Afro-brasileira, os seguintes aspectos consubstanciais à necessidade de sua existência: um curso de Filosofia, como espaço de permanente diálogo e formação humanística, voltado às discussões e aos debates acerca da necessidade de atualização dos parâmetros do pensamento, da ação e da expressividade, em bases éticas, estéticas, políticas e culturais diversificadas e plurais, afigura-se como absolutamente necessário no contexto social contemporâneo; na medida em que, por um lado, a ilustração moderna e pós-moderna tem propiciado a segmentação e a fragmentação dos saberes e das experiências, e em que, por outro, nessa mesma conta, tem se verificado a suplantação de todos os fatores de integração que não sejam os de critério econômico e tecnológico - os quais invariavelmente parecem vir sufragando todos os modos e comportamentos de vida aos paroxismos do consumo, do racismo, da indiferença e da alienação no tempo presente. A UNILAB, no ideal de afirmação do cometimento ético dos diálogos interculturais, dos paradigmas próprios do pensamento decolonial e antirracista, da ação e da expressividade plurais daqueles/as a quem ideologicamente se convém denominar povos do sul, com base na consecução de ações e políticas de promoção da igualdade, da diversidade, da autodeterminação e da cooperação solidária internacional entre estes povos, empenha-se no redesenho epistemológico dos saberes e práticas em prol do enfrentamento histórico de alijamentos e exceções materiais e simbólicas recorrentes - em nível local, regional, nacional e transnacional. Diante disso, à UNILAB

cabe assumir o papel de concitar a todas/os, os/as que vêm na vivacidade e atualidade imprescindíveis dos diálogos e tarefas da Filosofia, à oportunidade de se aproximarem, de maneira mais efetiva, da promoção humanística: para a reflexão, a crítica e a prática de ações éticas, estéticas, políticas, epistemológicas e culturais - ora indispensáveis aos/às envolvidos/as nos processos de superação das injustiças e desigualdades do atual estágio do capitalismo, tributário ainda ao sistema-mundo-moderno de base colonialista, racista e patriarcal.

Sob outros aspectos, em conformação a este pretendido espaço filosófico antirracista e de integração ao sul, afirma-se igualmente a necessidade de contenção crítica ante o fomento compulsivo das tecnologias da informação e da automação, bem como das ciências positivas, ainda com pretensões de única racionalidade possível: de modo a que se evidencie o contraditório epistêmico - dos pensamentos e sentimentos dos/as que por elas foram/são subalternizados/as - em decorrência da crescente indiferenciação entre as esferas política, tecnológica e econômico--financeira, na esteira igualmente compulsória e imponderável do capitalismo em todos os seus tempos e níveis. Cabe aqui a ênfase do Projeto no exercício da crítica fundamentada e robusta à priorização de modelos de racionalidade e produção quase que unicamente em bases instrumentais, notadamente em suas feições tardias, racistas, patriarcais e (neo)coloniais - comuns aos enfrentamentos humanos, éticos e epistemológicos dos povos do sul, e objetos de estudo das/os intelectuais que, organicamente, ora pensam, discutem e buscam promover ações e transformações em suas realidades historicamente às margens do centro.

O Instituto de Humanidades, IH/UNILAB, oferece, na área de conhecimentos e no setor de estudos da Filosofia, componentes curriculares propedêuticos e epistemicamente convergentes à formação crítico-humanística nos demais cursos de graduação da UNILAB, notadamente nos da grande área interdisciplinar das Humanidades. Nesse meio, o Projeto do Curso de Filosofia busca explicitar o fato de que os componentes curriculares filosóficos constituem, com ênfase, os fundamentos críticos, éticos, epistemológicos e humanísticos necessários ao desenvolvimento da proposta político-pedagógica de formação de todos os outros cursos do IH e da própria UNILAB. Do que disso se segue, essas disciplinas do núcleo filosófico não configuram tão somente uma obrigatoriedade curricular dessas outras grades. Posto que representem uma exigência curricular, o Projeto evidencia a sua imprescindibilidade para a formação dos/as egressos/as - não só da formação inicial do Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades/BHU, mas igualmente da maioria das graduações de nossa Universidade. Diante disso, a Graduação em Filosofia, Licenciatura, do IH/UNILAB deverá sistematicamente fortalecer o seu quadro de docentes, para fins de atender às necessidades regulares da Instituição, além do seu pressuposto fundamental, que é o de formação qualificada e humanizada de professoras/es capacitadas/os para o Magistério de Filosofia - no que corresponda à Educação Básica, no Brasil (em específico na microrregião empobrecida do Maciço de Baturité, no estado do Ceará), assim como nos países lusófonos, notadamente nos PALOPs, parceiros no propósito internacional de integração, cooperação, solidariedade e promoção humana e científica da UNILAB.

Alhures a isso, a intensificação das discussões, ações e práticas filosóficas, assim como a promoção dos eventos e debates em torno dos saberes e temas filosóficos - notadamente das

tradições e ancestralidades africanas e afro-brasileiras, em diálogo contínuo com a atualização da recepção e contestação das escolas filosóficas do ocidente -, mediante a realidade política e cultural presente no Brasil e nos PALOPs, mostra-se como prioridade imprescindível: em afirmação da disposição intelectual sensível ao redimensionamento dos valores e proposições éticas, estéticas e metafísicas de nossos modos e comportamentos vitais, vistos como pressupostos políticos, culturais e epistêmicos de discussão, compreensão e avaliação ontológica de nossa mesma realidade: especificamente africana e afro-brasileira, e ainda mantida historicamente sob os signos da subserviência e colonialidade.

Pretende-se, assim, o cometimento em convergência desse sentido por meio da promoção contínua de encontros, seminários, colóquios, fóruns e jornadas de natureza intercultural, interdisciplinar, antirracista e decolonial; os quais deverão propiciar um ambiente filosófico autenticamente comunitário, de caráter popular, colaborativo, participativo e emancipador; ligado ao nosso chão e à nossa realidade histórica de luta e resistência contra as diversas formas de dominação e opressão; em consonância com os movimentos e representações de lideranças sociais, populares e tradicionais; portanto, para além dos bastos paroxismos e elitismos acadêmicos, dos atavismos conceituais do pensamento ocidental e dos arremedos de seus comentários e pareceres - sob os quais, de ordinário, encontram-se, quase que desde sempre, subsumidos o Trabalho e o Ensino de Filosofia no Brasil. Trata-se, por isso, de uma proposta na qual consistentemente se enleva a qualidade e a intensidade crítica do ensino e dos debates filosóficos, em superação dos racismos e das demais desigualdades estruturantes de nossa realidade.

Institucionalmente, ante a Rede de Instituições Públicas de Educação Superior - RIPES/UNILAB e a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa - CPLP, almeja-se um Projeto de formação filosófica capaz de propiciar a viabilização de meios mais consistentes, acessíveis, sensíveis, plurais e eficazes de divulgação e promoção do redesenho ético-estético, político e epistemológico dos povos do sul - e por isso, também, de mais proximidade e consequência aos interesses decoloniais das gentes africanas e brasileira: na afirmação e promoção de seus saberes próprios, endógenos, ao mesmo tempo em que engajado às agências de sua autonomia, autodeterminação, sustentabilidade e cidadania global. Disso se pretende a promoção de uma intensa rede de colaboração do Curso de Filosofia, não apenas com os demais institutos e cursos de graduação e pós-graduação da UNILAB, mas igualmente com a comunidade acadêmica e os organismos e entidades locais, nacionais e internacionais - envoltos no agenciamento político e humanístico desse redesenho ético-estético, político e epistemológico dos povos do sul.

Consoante o anúncio dessa pretensão, verifica-se, igualmente, como justificativa da Licenciatura em Filosofia do IH/UNILAB, a necessidade premente da formação de professores/as de Filosofia - para atuação no Brasil e nos países parceiros da UNILAB: haja vista a pouca incidência de graduados/as em Filosofia a assumirem os conteúdos da matéria, tanto no Ensino Médio, quanto no Ensino Fundamental das escolas brasileiras, como também a pouca incidência de escolas de Filosofia nos países africanos parceiros e a sua inexistência no Timor Leste.

Conforme as tabelas do *Educacenso* do INEP - censo escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, do Ministério da Educação -, nota-se que o percentual de

professores/as de Filosofia em sala de aula, com formação (licenciatura) na área, é, em média, de apenas 20,65% em todo o Brasil - notadamente de apenas 16,5%, no estado do Ceará<sup>200</sup>. Deve fazer parte, portanto, da política pública educacional de expansão e interiorização do ensino superior brasileiro a criação urgente de suficientes Cursos de Filosofia, em atendimento aos preceitos legais atinentes à oferta do Ensino de Filosofia, no currículo e no projeto pedagógico de todos os estabelecimentos de Ensino Médio do país, tanto públicos quanto privados. Ressalte-se, ademais, a exigência dos/as profissionais docentes, responsáveis pelos conteúdos de Filosofia, por força dos mesmos impositivos legais, em deterem a devida e qualificada formação.

Já no que atine aos países lusófonos africanos e ao Timor Leste, parceiros do projeto de integração e cooperação solidária da UNILAB, ainda que os dados disponíveis não sejam precisos, o Ensino de Filosofia nas escolas só se dá de forma regular em Moçambique<sup>201</sup>, posto que apenas nos dois últimos anos do Ensino Médio - e a existência de Cursos de Graduação em Filosofia é bastante aquém à demanda de alunos/as e professores/as, sendo em sua maioria vocacionados e confessionais. De todos os países parceiros do projeto de integração internacional da UNILAB, verifica-se a oferta de Cursos de Graduação em Filosofia apenas em Cabo Verde, Angola e Moçambique, concentrados somente nos centros urbanos da Praia, Luanda, Maputo e Beira, respectivamente. Ainda assim, os cursos angolanos de Licenciatura em Filosofia mesclam a formação docente com o ensino de História, Ciências e Língua Portuguesa - o que, no entanto, não sucede com as faculdades de Filosofia de Maputo (Santo Agostinho e Eduardo Mondlane) e da Cidade da Praia (UniCV) - posto que as suas propostas curriculares mantenham-se sobejamente ainda em uma perspectiva eurocêntrica. Disso se depreende a necessidade urgente de formação qualificada de pessoal para a atuação e o desenvolvimento do campo da Filosofia, no âmbito de todos estes países lusófonos, de modo a que se intensifiquem o diálogo e a cooperação internacional solidária entre os seus povos - em bases éticas, interculturais, políticas e humanísticas cada vez mais alargadas, e dispostas à formação decolonial e antirracista.

Consciente da amplitude desse escopo, a atual comissão instituída para a elaboração do

---

<sup>200</sup> As tabelas têm dados sobre todas as disciplinas em todos os estados, nas redes públicas e privadas, com base nos censos escolares, de 2012 a 2017. Precisamos ver, contudo, como se interpreta corretamente essas tabelas, mas supondo-se que o dado função docente significa o vínculo do/a professor/a com a instituição de educação (e com a disciplina), chega-se a números da relação entre licenciados/as em Filosofia e funções docentes em Filosofia nos estados do Brasil (por aproximação, supomos, que a partir desses dados, é possível estimar a relação entre o número de licenciados/as e o número de professores/as efetivos/as nas redes). Vejamos a soma de uma primeira análise das redes públicas, com base na média de 2012 a 2017 do Censo Escolar: - Estados com menos de 5% de licenciados/as em Filosofia, entre as funções docentes em Filosofia: GO, BA, PE, MT;- entre 5% e 10%: TO, RR, RO, AC, SE, ES, RN;- entre 11 e 20%: AM, MA, PI, CE, AL, MS, MG;- entre 21 e 30%: PA, PB, SC, RJ;- acima de 30%: AP (31%), PR (42%), SP (56%), DF (72%). Note-se que, com relação às funções docentes, o censo escolar tem como unidade básica de coleta a escola. Nesse levantamento, a escola informa quantos/as professores/as estão atuando em sala de aula; entretanto, esses/as professores/as podem atuar em outras escolas. Da mesma forma, dentro de uma escola, o/a mesmo/a professor/a pode atuar em mais de um nível/modalidade de ensino. Por essa razão, é que se dá o uso do termo função docente. Esses dados confirmam que há menos licenciados/as do que professores/as. Esse resultado, contudo, já seria esperado, pois havia dados de que no Brasil, como um todo, a carência de licenciados/as em Filosofia seria de cerca de 100 mil, diante de 20 mil licenciados/as trabalhando como professores/as, algo assim como 17%. Ou seja, a necessidade total de professores/as de Filosofia no Brasil seria de cerca de 120.000. Se em 2017 eram, no Brasil, 21%, hoje deve ter melhorado um pouco. Com essas tabelas, pode-se tentar estimar a situação de cada estado, de modo um pouco mais preciso, mas deve-se considerar que também é preciso pesquisar sobre a qualidade dos dados do Censo Escolar. Eles são informados pelas escolas, e pode-se duvidar que as informações em todo o país sejam precisas e completas. Disponível em: Cf. [http://portalgeo.rio.rj.gov.br/mlateral/glossario/T\\_Educacao.htm#f](http://portalgeo.rio.rj.gov.br/mlateral/glossario/T_Educacao.htm#f); <http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2013/12/1390053-55-dos-professores-dao-aula-sem-ter-formacao-na-disciplina.shtml>. Acesso em: 10 Jun. 2020. <sup>201</sup> Cf. <http://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/viewFile/1609/1492>. Acessado em 10 de junho de 2020.

Projeto do Curso de Licenciatura em Filosofia (Portaria IHL/UNILAB nº 26, de 28 de fevereiro de 2018) concorre para atender às disposições previstas nas resoluções que disciplinam o Ensino de Filosofia no Brasil (exigências dos pareceres CNE/CES 492/2001 e 12/2002, cominados com a Portaria INEP nº 218/2011 e as Orientações Curriculares Nacionais do Ensino de Filosofia - OCENS<sup>202</sup>), em consonância ainda com as diretrizes da UNILAB de integração, cooperação internacional solidária com os países parceiros lusófonos - notadamente africanos - e a interiorização da oferta do ensino superior público e de qualidade, especificamente na região do Maciço de Baturité, no estado do Ceará. Um Curso a contribuir, pois, com a proposição de um Ensino de Filosofia inovador, integrador, transformador, popular, antirracista, anticolonial e antipatriarcal - concernente à conscientização e à ação contra-hegemônicas; a propósito dos problemas e das questões humanas do pensamento, do conhecimento, da ciência, da linguagem, da experiência ética do trabalho, da técnica, das produções e expressões estéticas e simbólicas; assim como atento às práticas e ações históricas e políticas da atualidade, descentrado do academicismo ocidental e despachado

à necessidade do diagnóstico da realidade ontológica dos modos e comportamentos de vida: assentados nas ancestralidades de saberes, cosmovisões, sistemas de valores e metafísicas de matrizes africanas e afro-brasileiro-diaspóricas - e com ênfase, portanto, nas expressões lusófonas transatlânticas dos *povos do sul*.

Nesse contexto de interação, mediante uma formação humanística culturalmente diversificada e libertária, igualmente com esteio na inter e na transdisciplinaridade, pretende-se a instauração e a disseminação de um vívido espaço de atuação e diálogo filosófico - a respeito dos sistemas, escolas, teorias, correntes, formulações, tendências, visões e representações de pensamento dos/as autores/as e pensadores/as que se ocuparam, de maneira ampla, das questões humanas em suas diferentes épocas, contextos e expressões de interesses, articulados à - i) História do Pensamento Filosófico; ii) Ontologia e Metafísica; iii) Lógica, Epistemologia, Teoria do Conhecimento e Filosofia da Linguagem; iv) Ética e Filosofia Política; v) Estética e Filosofia da Arte; vi) Filosofia, Cultura e Pensamento em África, América Latina e Brasil e ao vii) Ensino de Filosofia e Filosofia da Educação. Importam esses tópicos e conteúdos, de temas e currículos, notadamente no que digam respeito à diversidade, à singularidade, à autodeterminação e à alteridade dos sujeitos, co-letivos e povos, no decorrer da história de suas ideias e movimentos filosóficos: até a atualidade de sua recepção e de seus desdobramentos, e enfaticamente (no que mais nos interessa!) no círculo específico das lusofonias africanas e afro-brasileira. A conformidade desse projeto amiga-se, as-

---

<sup>202</sup> Esses são os parâmetros regulamentares para o ensino superior de Filosofia no Brasil, os quais exigem a comprovação de competências e habilidades específicas para as/os egressas/os da formação na área, e que, por isso, devem obrigatoriamente estar contempladas no presente Projeto, tomando como referência principal uma sólida formação em História da Filosofia - consistente em compreender os principais temas, problemas e sistemas da Filosofia, assim como apropriar-se da História da Filosofia, ela mesma, como objeto de reflexão para o próprio filosofar. Desse modo, a comissão decidiu a respeito da imprescindibilidade do Projeto em apropriar-se da transmissão do legado da tradição filosófica, em diálogo com as ciências, as artes e a cultura em geral (art. 5º da Portaria INEP 218/2011), e, em específico, com a Filosofia que empreenda a reflexão sobre o pensamento e a cultura africana, afro-brasileira e das diásporas africanas, no sentido de se construir, no âmbito de nosso projeto filosófico, as discussões a respeito de uma Filosofia da Ancestralidade Africana, Afro-brasileira e Ameríndia e, por conseguinte, o estabelecimento do debate e da ação acerca de novas epistemologias, éticas e reflexões estéticas concernentes aos povos do sul (conforme estatuto da UNILAB, em seus artigos 5º e 6º, disponível em: [http://www.unilab.edu.br/wp-content/uploads/2013/11/Estatuto-UNILAB\\_aprovado-nonsuni-Nilma-Lino-Gomes.pdf](http://www.unilab.edu.br/wp-content/uploads/2013/11/Estatuto-UNILAB_aprovado-nonsuni-Nilma-Lino-Gomes.pdf). Acesso em: 20 Jun. 2020). Temos, por isso, de ineludivelmente pensar em todos os parâmetros exigidos, no sentido de harmonizá-los com o projeto de integração, internacionalização e interiorização da UNILAB.

sim, à promoção do intercurso a propósito dos debates e movimentações das ideias e expressões da Filosofia - em suas diversas tradições e em nosso próprio tempo presente: posto que de engajamento decolonial, contra-hegemônico e antirracista -, em um ambiente de integração multi, inter e transcultural, igualmente ideado como propósito e missão da UNILAB.

No que atine a isso é que se concebe especificar, igualmente conforme as recomendações do ENADE/INEP, das OCENs e das Resoluções do CNE para o Ensino de Filosofia, segundo o entendimento que também pretendemos ao nosso curso, e em consonância ainda com as diretrizes de integração, interiorização e cooperação internacional da UNILAB, as seguintes linhas de Ensino, Extensão e Pesquisa em Filosofia, de acordo com os grandes eixos estruturantes que se seguem:

i) História do Pensamento Filosófico; ii) Ontologia e Metafísica; iii) Lógica, Epistemologia, Teoria do Conhecimento e Filosofia da Linguagem; iv) Ética e Filosofia Política; v) Estética e Filosofia da Arte; vi) Filosofia, Cultura e Pensamento em África, América Latina e Brasil e vii) Ensino de Filosofia e Filosofia da Educação. Diante dessa orientação geral, os tradicionais componentes de *Histórias da Filosofia* seguem mantidos, segundo as mesmas diretivas do ENADE, do CNE/CES e do INEP para os Cursos de Filosofia no Brasil, posto que sejam então dissolvidos e redistribuídos semestralmente em uma disposição temática e curricular mais interdisciplinar e intercultural: de modo a permitir a inserção dos diálogos com as culturas, linguagens e visões específicas do pensamento de expressões ancestrais e diaspóricas dos povos do sul. Diga-se que, no âmbito de cada eixo, essa disposição não deixa de possibilitar o planejamento e a execução didáticos conforme a propostas livres e diversificadas.

No tocante à organização curricular, embora os eixos temático-estruturantes do curso (que têm por base tais componentes da história do pensamento e das ideias filosóficas) mantenham--se - haja vista as disposições de portarias do INEP e do CNE/CES, que assim determinam -, não é mais o caso de se seguir atrelado ao modelo seriado semestral e preponderantemente centrado na exposição das escolas filosóficas de ascendência europeia. Os referidos eixos seguem, pois, constituindo-se na base do processo histórico de apresentação das ideias filosóficas, porém agora concernentes ao desenvolvimento de perspectivas críticas e de releitura (decolonial) da cultura filosófica: em nova configuração epistemológica, ética, política e axiológica do sul - e, por isso, em perspectivas antirracistas e contra-hegemônicas, porquanto de tensão histórico-cultural ante a tendência, quase compulsória, da academia e de seu elitismo ao pensamento massivamente ocidental.

Ante as inevitáveis exigências e contraposições desse redesenho epistemológico do pensamento filosófico e cultural dos povos do sul, notadamente em suas matrizes africanas, afro-brasileiras e afro-diaspóricas, o conjunto desses eixos se apresenta vazado pela transversalidade das discussões e temas gerais de interesse à Filosofia, posto que renovadamente em perspectiva de (re)construções éticas, epistemológicas e culturais suleadas, afroperspectivadas, atualizadas e reafirmadas pelo movimento de redimensionamento do pensamento em vertentes de ascendência e ancestralidade civilizacional africana e afro-brasileira. Dessa forma, preservam-se os conteúdos curriculares básicos, exigidos para um Curso de Licenciatura em Filosofia no Brasil, de modo que em seu fluxograma seja observada a disposição mais concentrada dos tópicos mais gerais (típicos

dos componentes de História da Filosofia) nos semestres que iniciam o curso, e de que os últimos estejam reservados para os componentes complementares, inclusive os opcionais e eletivos, mais voltados à Prática e Especificação dos Exercícios Filosóficos (de Iniciação à Docência e à Pesquisa), bem como aos Fóruns e Cursos Livres de discussão e promoção de debates (mais próximos às atividades de Extensão).

Diga-se ainda que, por força das resoluções e diretrizes *in retro* mencionadas (ora vigentes), os conteúdos didático-educacionais devem continuar distribuídos em conformidade com os correlatos eixos pedagógicos, fundamentais a qualquer formação docente. Para tanto, a parceria direta com a Licenciatura em Pedagogia da UNILAB se torna imprescindível: no que compreende, por exemplo, os componentes didáticos, de teorias e técnicas de aprendizagem e de estrutura e funcionamento dos sistemas de ensino - comuns ao projeto de Licenciatura em Filosofia. Toda-via, devem ser criados componentes curriculares próprios para a Prática de Ensino em Filosofia e para o Estágio Supervisionado em Filosofia; o que justifica, pois, a inserção do eixo de Ensino de Filosofia e Filosofia da Educação - mais uma vez, em específico, atrelado às singularidades da realidade filosófica e das perspectivas do Ensino de Filosofia nos espaços lusófonos dos países da integração. Referimo-nos também à necessidade, ressaltada no Projeto, de se abrigar os objetivos do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes do Ensino Superior (ENADE), integrante do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), instituído pela Lei nº 10.861/04, re-regulamentado pela Portaria Ministerial nº 2.051/04 e pela Portaria Normativa nº 142/07, haja vista que é este o parâmetro atual de avaliação da qualidade de todos os cursos de graduação no Brasil. Entende-se, nesse sentido, que o ENADE tem como objetivo geral

Avaliar o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares, às habilidades e competências para a atualização permanente e aos conhecimentos sobre a realidade brasileira, mundial e sobre outras áreas do conhecimento (BRASIL, 2007).

A considerar as definições estabelecidas pela Comissão Assessora da Área de Filosofia para o ENADE, instituídas pela Portaria nº 218, de julho de 2011 do INEP (Art. 5º, I e III; Art. 6º, II e IV), o/a profissional egresso/a do Curso de Filosofia, seja ele/ela Bacharel/a ou Licenciado/a, deverá, por seu turno, apresentar uma sólida formação em História da Filosofia, que o/a capacite a compreender os principais temas e questões filosóficas, bem como a transmitir o legado da tradição filosófica como reflexão crítica de sua própria realidade social, histórica, política e cultural. São igualmente ressaltadas as capacidades: i) de compreender a importância das questões acerca do sentido e da significação da formação e da existência humanas no mundo e ii) de dominar o vocabulário próprio das Filosofias, de modo a habilitá-lo/a a dialogar com as ciências, as artes, a política e a cultura em geral (Cf. BRASIL, 2011).

Quanto à metodologia pensada, concorda-se com as recomendações do CEEFILO (Comissão de Especialistas de Ensino de Filosofia) ao MEC-SESU (Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação), em resposta ao edital 04/97, quanto aos procedimentos a serem adotados na concepção de um Curso de Graduação em Filosofia, e acata-se como condição *sine qua non* para a Licenciatura em Filosofia da UNILAB o pressuposto de que se deve promover o contato direto

com as fontes filosóficas originais e primárias (escritas e orais). Concebe-se isso de modo que se priorize e se estimule o desenvolvimento do Ensino, Extensão e Pesquisa: mediante o diálogo e a interação com a mais ampla gama de conceitos, experiências, conhecimentos, mitos, símbolos, tradições, legados, narrativas, rituais e movimentos afins à Filosofia e à cultura do pensamento filosófico, sempre com ênfase decolonial e em reconhecimento da originalidade e ancestralidade dos marcos civilizatórios e sapienciais africanos e afro-brasileiros. Entende-se a necessidade de se atender a isso, contudo, não apenas por meio de um viés lógico ou puramente hermenêutico, mas igualmente em consequência a significativas e afetivas ações, de cunho prático e popular, de modo a que se pense, se experie e se atue a inserção da Filosofia, e de seus debates, no entrelaçamento dos mais atuais problemas humanos e sociais: de modo realmente mais próximo e congênere aos propósitos da UNILAB, em agência de estreitamento das relações África-Brasil e em promoção de uma educação crescentemente mais decolonial, antirracista e libertária.

Interessa-nos, por tudo isso, uma proposta filosófica plural e engajada, voltada ao enfrentamento e à superação de todas as recorrências de racismos, injustiças, desigualdades sociais e discriminações por quaisquer critérios de raça, cor, etnia, sexo, gênero, orientação sexual, origem, vertente ideológico-religiosa etc. - ainda em inegável recidiva em nossas sociedades. No que a isso corrobore, todo o exercício em Filosofia há de se converter, conforme o nosso Projeto, ao tratamento - mediato ou imediato - desses problemas, assim como à contribuição em redefinição/superação histórica de seus paradigmas: mediante as atribuições e prerrogativas de um espaço privilegiado de formação humanística e de reconstituição crítica e social do pensamento e da cultura, tanto quanto da metodologia, das técnicas e das disposições que anuncie e que pretenda, a si e à sua *práxis*, articuladas. Remetemo-nos à ênfase, nesse sentido, de se firmar o cometimento de competências e habilidades filosóficas em consonância à oferta, formação e disseminação do Ensino, Extensão e Pesquisa: com base em parâmetros material e procedimentalmente abertos à inclusão e à promoção das diversidades e, notadamente, das expressões históricas de *minorias* - socialmente invisibilizadas e silenciadas pelas estruturas coloniais de dominação político-econômica e ideológico-cultural.

Não nos esqueçamos, ademais, de que a base produtiva e a maioria quantitativa das populações africanas e brasileira constituem-se de mulheres, negras, da classe trabalhadora, em condições gerais de subcidadania, subemprego, informalidade e violação estrutural de seus corpos e direitos<sup>203</sup>; são elas as que seguem dadas invariavelmente como alvo das explorações e necropolíticas do estado, do patriarcado e do capital. É diante dessa realidade que igualmente postulamos um Curso de Filosofia como operação ético-attitudinal de afirmação e redimensionamento prático dos sentidos, valores, representações, movimentos, saberes, pensamentos, comportamentos e modos vitais dessas populações: para a ressignificação de sua humanidade contra todos os tipos de violências, para a promoção/afirmação de todas as *minorias* na garantia de suas mais amplas liberdades - a não seguirem sendo mais violentadas nem reduzidas na História ao inventário de nenhum exotismo, à reificação (em nenhum termo ou condição) de seus corpos, tampouco à su-

<sup>203</sup> Cf. Disponível em: <https://data.worldbank.org/indicator/SP.POP.TOTL.FE.IN?locations=ZG>; <https://educa.ibge.gov.br/jovens/cobeca-o-brasil/populacao/18320-quantidade-de-homens-e-mulheres.html>. Acessados em: 20 Jun. 2020.



balternização de suas vidas a nenhum extrato ou contexto de cidadania menor.

De acordo com os parâmetros predominantes da razão e produção científico-consumista do capitalismo, tem-se, com efeito, proporcionado - muita vez sob o influxo dos próprios discursos filosóficos no descortinar dos séculos - a redução das manifestações e expressões, de pensamentos divergentes e culturas destoantes das hierarquias ocidentais de produção da realidade, à condição de *minorias exóticas, pitorescas* e tornadas, por isso, *inexpressivas* à tradução epistemológica dos sentidos da realidade - que segue manietada pela dominação de padrões brancos e patriarcais. Por conseguinte, a todas essas *minorias*, tornadas/mantidas *periféricas, desimportantes, marginais, primitivas, vulgares* e/ou de *excepcional ameaça* às ordens do racismo e das demais opressões/supressões do colonialismo, deve ser oferecido um currículo filosófico que as habilite - sensível e intelectualmente - ao *front* histórico da inalienável e definitiva emancipação humana.

Recomenda-se, para a contribuição disso, que os/as licenciados/as em Filosofia da UNILAB tenham acesso aos mais diversificados recursos e repositórios bibliográficos, didáticos, acadêmicos e midiáticos (bancos da internet, filmes, jornais, redes de periódicos, acervos de arquivos e documentos - acadêmicos ou não - etc.), de fontes escritas, orais, imagéticas e audiovisuais; além de se habilitarem ao uso e à difusão dos mais últimos recursos da informática e das tecnologias da comunicação e da informação; a fim de que lhes seja assegurado o acesso prioritário à produção intelectual, crítica, científica, artística e sapiencial de autorias e assinaturas negras, indígenas, africanas, latino-americanas, feministas, proletárias, *queer* e LGBTQIA+. O propósito é o de que se estabeleçam redes, sempre mais ampliadas e tenazes, de consistentes acessos e compartilhamentos democráticos, locais, nacionais, internacionais e plurais, de revolucionárias transposições filosóficas: imprescindíveis ao redesenho do pensamento e das ações políticas emancipatórias em nosso tempo presente.

Portanto, que a recepção e a (re)leitura de todos os autores consagrados do cânone filosófico ocidental se deem em sintonia crítica com as construções de ideias, movimentos, teorias e demais manifestações dos anseios e expressões populares, de todas as *vidas minoritárias em busca por emancipação*: descoladas, por assim dizer, do academicismo e da erudição de eclipsante refe-rência europeia - os quais ainda tanto imobilizam (e insensibilizam) os vetustos Cursos de Filosofia no Brasil. Isso tudo a se dar - de forma ampla, contínua e indiscriminada - sem que se perca de vista as diversas vivências e o intenso cultivo dos grupos de estudos, trabalhos, debates, pesquisas e a divulgação de seus resultados; sem que se deixe de compreender, por igual, a importância do estímulo a ser conferido aos grupos de Extensão e de articulação ativa da universidade com as comunidades, movimentos, coletivos, lideranças e representações sociais tradicionais e populares - também em nível local, regional, nacional e internacional.

Pensa-se, por isso, de modo consentâneo à excelência do trabalho acadêmico, no fomento à interlocução e à interação filosóficas de nosso Projeto: com as mais diversas representações étnicas, artísticas, religiosas e culturais; de distintas nacionalidades, origens, grupos, tradições e expressões - a se dar, por exemplo, mediante parcerias com os projetos de língua, arte e cultura, das diferentes comunidades e nacionalidades que ora integram a UNILAB, bem como no campo junto às representações e lideranças de movimentos e comunidades locais indígenas, quilombolas e

de cultos tradicionais no território cearense; as quais igualmente se interessem pela produção e o debate dos temas e questões afins à Filosofia, à sua disseminação, ao seu ensino e aprendizagem: sempre na perspectiva do redesenho heterárquico das relações da universidade com as *minorias históricas* e com os diálogos horizontais *sul-sul*.

Dito de outro modo, que sejam efetivamente criadas condições para que os/as discentes, os/as pesquisadores/as e os/as docentes da Licenciatura em Filosofia, em perspectiva de interiorização universitária, mobilidade acadêmica e internacionalização solidária, participem de excursões de estudos, experimentos práticos de intervenções, debates, discussões, reuniões e encontros (acadêmicos, educacionais e comunitários), assim como de movimentos, ativismos e fóruns populares: como genuínas e inovadoras formas de engajamento, reflexão, laboratório e produção filosófica. Por igual, que lhes sejam concedidas as oportunidades de divulgação dos resultados de seus trabalhos e pesquisas, em congressos e cimeiras acadêmicas: consequentes à sua formação humana, intelectual, cidadã, científica e docente. Especialmente no contexto sócio-político-cultural impactado pela presença e atuação da UNILAB, pretende-se que a comunidade de discentes, pesquisadores/as e docentes do Curso de Filosofia da UNILAB reflita e interfira sobre a realidade a qual/na qual estudará, e com a qual haverá de contribuir, a fim de que se alcance a realização da ousada missão de nossa universidade.

Trata-se, por tudo isso, o Curso de Licenciatura em Filosofia da UNILAB de um Projeto, a nosso ver, em inteira consonância com a Resolução anexa ao Parecer CNE/CP 28/2001, homologada em 17 de janeiro de 2002; cujo art. 1º, em seu inciso IV, prescreve para os/as graduandos/as dos Cursos de Licenciatura no Brasil a necessidade do cumprimento de 200 (duzentas) horas destinadas a outras atividades acadêmico-científicas e socioculturais (diferenciadas das de sala de aula e de estágio supervisionado), bem como de 10% (dez por cento) de toda a carga horária em atividades voltadas para a Extensão universitária e a inserção na vida comunitária. No atendimento disso, pretende-se propiciar aos/às discentes, tanto quanto aos/às docentes, de nosso Curso a compreensão fundamental acerca da necessidade de se alargar - para muito além da sala de aula - a formação docente qualificada em Filosofia: estrategicamente em conjunto ao desenvolvimen-to de projetos multirreferenciais de educação e cidadania, em parceria constante com as popula-ções, entidades, grupos e redes de ensino, buscando suprir sempre as demandas e necessidades de formação e qualificação filosófica em boa parte do interior cearense, assim como nos países parceiros da África lusófona e Timor Leste.

No que disso se segue, na medida ainda em que se pensa a atualização do Curso de Filosofia da UNILAB como um fórum amplo e permanente, de convergência, realização e crítica do pensa-mento, cultura e formação filosóficos, requer-se a articulação do conjunto de ações inerentes à Extensão e à Pesquisa na disposição de 04 (quatro) grandes *espaços* ou *perspectivas*: a permearem de modo integral os 07 (sete) eixos temáticos do Projeto (já anunciados acima)<sup>204</sup>, atravessando e enfeixando por igual (também conforme já dito) as referências e bases de diretrizes e princípios da

<sup>204</sup> i) História do Pensamento Filosófico; ii) Ontologia e Metafísica; iii) Lógica, Epistemologia, Teoria do Conhecimento e Filosofia da Linguagem; iv) Ética e Filosofia Política; v) Estética e Filosofia da Arte; vi) Filosofia, Cultura e Pensamento em África, América Latina e Brasil e vii) Ensino de Filosofia e Filosofia da Educação.

UNILAB: de internacionalização e cooperação solidária África-Brasil e de interiorização do Ensino superior público e de qualidade em uma das mais empobrecidas regiões do território cearense. Tais *espaços* ou *perspectivas* de desenvolvimento da Extensão e Pesquisa correspondem, na prática, à enunciação de paradigmas de planejamento e ação: abertos, como canais de diálogo, à publicação e à divulgação das ideias e produções filosóficas. A aposta é a de que a elas se agreguem atividades diversas e iniciativas contínuas: de indução, interlocução e materialização de oficinas, seminários, cursos livres, formações sequenciais, *workshops*, treinamentos, colóquios, convenções, encontros, painéis, lançamentos, congressos, laboratórios, atualizações, aperfeiçoamentos, etc. - plasmados, por seu turno, em sinergia com a agenda dos Programas de Iniciação à Docência, à Pesquisa e de Educação Tutorial. Espera-se o mesmo, ou ainda mais, dos projetos e ações dos grupos de Estudo, Extensão e Pesquisa, conduzidos por docentes e pesquisadores/as - bolsistas e voluntários/as - vinculados/as ao Curso. Do concerto funcional de todos esses coletivos, de suas ações e produções, há de convergir, por último, o investimento no ulterior Projeto de Pós-graduação em Filosofia da UNILAB.

Esses quatro grandes *espaços* ou *perspectivas* confluem, porquanto recomendações ou paradigmas à Extensão e Pesquisa, a modelos em proposição à incessante colaboração entre docentes, discentes e comunidade: a fim de que se verifique a produção socialmente responsável, profusa e compartilhada do conhecimento filosófico. Os objetivos miram a um protagonismo heterárquico e profícuo, sob a assinatura de todo o coletivo filosófico da UNILAB, e de modo incontrastável junto às suas mais diversas parcerias. O que interessa, de fato, é a promoção qualificada da Filosofia e da formação filosófica, sem que se deixe de ter como base, para tanto, as referências gerais da justificativa do Curso e dos pressupostos crítico-teórico-reflexivos de cada qual dos sete eixos temático-curriculares que o compõem. Do que disso se segue, a configuração conceitual desses quatro *espaços* ou *perspectivas* atenderia estrategicamente, em uma descrição mais ampla, ao que se convém denominar de:

i) *Espaço ou Perspectiva de Integração* - voltado/a ao desenvolvimento de atividades ligadas à interação/imersão acadêmica com a comunidade (com todas as comunidades!). Pretende-se, por meio desse espaço, a cooperação estratégica e solidária do Curso de Filosofia junto a parcerias, iniciativas e investimentos, dispostos em rede à integração e à ampliação de abordagens de formação intercultural e interdisciplinar. Interessam, portanto, propostas e projetos (acadêmicos ou não) em conexão - tanto com a Filosofia, em seus aspectos mais próprios, quanto com a reflexão a propósito das percepções e experiências políticas, geográficas, ambientais, com o corpo, as performances, a erótica, a arte, os símbolos, os ritos, dos registros e memórias linguísticas, rituais, ancestrais, sagradas, espirituais, maternas, nos limites de fronteiras (des)territoriais, diaspóricas, atuais e históricas as mais variadas. Promove-se, no campo desse *espaço* ou *perspectiva*, a intersecção plural e de contato múltiplo com os significados, símbolos e conceitos, os mais amplos, de diferentes culturas, contextos e tradições filosóficas - especialmente em suas sínteses de expressões e manifestações nos espaços lusófonos africanos, afro-brasileiros e de diálogos *do sul*. Mediante a diversidade de experimentações, aproximações de ideias e visões, contrastes de conceitos, representações e suas (des)territorializações, desse espaço dispostas tal como comportamentos vitais

às (re)formulações e discussões da Filosofia, pretende-se imprimir à formação docente, para além das hipóteses teóricas de postulações éticas, estéticas e ontológicas ideais, a *perspectiva* empírica das próprias dinâmicas existenciais no mundo: em abertura à convergência das variegadas contribuições do pensamento e de suas culturas. Um *espaço* ou *perspectiva* em Extensão e Pesquisa onde, portanto, se pensem e se realizem, de modo espontâneo e autoral, as atividades mais complexas de integração entre universidade, comunidades, instituições, escolas, movimentos sociais, associações populares, coletivos e representações científicas, artísticas e culturais, além de lideranças comunitárias, espirituais, remanescentes de grupos étnicos e tradicionais - em campos e temáticas sempre repaginados, de modo multirreferencial, às formulações de hipóteses e produções do trabalho filosófico;

ii) *Espaço ou Perspectiva de Formação Docente* - a abrir-se à ampliação dos parâmetros mediante os quais ora se cumpre a formação docente em Filosofia, levando-se em conta as especificidades de suas exigências e os seus potenciais inestimáveis no chão próprio da integração África-Brasil, no interior cearense do Maciço de Baturité e perante o compromisso de vida com os propósitos de uma Educação antirracista, antipatriarcal e decolonial. A ênfase aqui é a de articulação da Extensão e Pesquisa com os propósitos, temas e questionamentos afins ao Ensino de Filosofia: a ser considerado, ele mesmo, como o principal problema filosófico para um/a licenciando/a na área. Em sua formação prioritariamente voltada à realidade diversa, sob muitos aspectos, das comunidades onde deve vir a atuar, o/a profissional docente *localizado/a*, egresso/a do Curso de Filosofia da UNILAB, há de atentar - para além de quaisquer *generalismos*, *universalismos*, no que pese a compulsoriedade dos estágios supervisionados e alhures às delimitações do ENADE - para o desenvolvimento de projetos educacionais alternativos, afirmativos e de positivo impacto social, comunitário e ambiental: replicados à produção de ideias e experiências epistemológicas, ético-políticas e estético-culturais dedicadas, por assim dizer, à formação de uma autêntica vida filosófica. Assentada nos marcadores culturais, decoloniais e civilizacionais africanos, afro-brasileiros e afro-diaspóricos, há de rescender, do chão dessa docência - como ideal e prática de uma vida filosófica -, a ressignificação local de saberes, valores, fazeres, atitudes e comportamentos: em associação à resistência, luta e superação de todos os motivos, todavia vigentes, de racismos, fascismos e segregações;

iii) *Espaço ou Perspectiva Interdisciplinar e Transversal* - a abrigar projetos, programas e cursos que atuem sobre a reflexão conceitual inter, trans e extradisciplinar. O propósito da evidência desse aspecto, em atividades de Extensão e Pesquisa, consubstancia-se na promoção de contínuas rupturas paradigmáticas e no estímulo ao trânsito entre as Filosofias *diversas*: em intersecção e abertura constantes ao diálogo, para além das soezes marcas do enrijecimento acadêmico. As atividades deste espaço envolvem, assim, a formação integrada a um viés comparativo e em aproximação entre as diferentes expressões e tendências da Filosofia, juntamente aos demais campos de saberes, práticas, técnicas, experiências e vivências. O objetivo é o de afinar as ferramentas analíticas, conceituais, acadêmicas, culturais, discursivas, intelectuais e sensitivas, voltadas então à compreensão interseccional das realidades da arte, da ética, da política, da cultura, da pesquisa científica e do conhecimento *em geral*: em ambiente de integração e de formação intercultural e

interdisciplinar;

iv) *Espaço ou Perspectiva Crítico-social e Artístico-cultural* - a envolver práticas Extensionis-tas e de Pesquisa voltadas à construção da crítica histórica, social, política e estética das diversas tradições do pensamento, da arte e do conhecimento. Tal *espaço* agregará, por consequência, iniciativas que abordem ativismos sociais, questões comunitárias e populares, preponderante-mente sobre o viés das artes afrorreferenciadas. Desdenhando da mesquinhez de quem há cinco séculos pratica a sanha colonial de matar, a arte e a cultura nos espaços da integração, em parceria direta com a Coordenação de Arte e Cultura, da Pró-Reitoria de Extensão, PROEX/UNILAB, proporcionarão à formação em Filosofia a verve da crítica imprescindível à descolonização das mentes, olhares e corações - *negritando* as vidas africanas, afro-brasileiras e afro-diaspóricas. O objetivo é, então, o de se pensar e atuar a arte, a política e a cultura, sob o prisma da crítica das relações de poder e das construções ideológicas do racismo e das demais desigualdades e injustiças sociais: compreendendo as suas articulações, superando - *como quem ginga* - os efeitos de sua perversidade, despachando-se de suas mazelas e sambando sobre o seu ódio. Desse modo, envidam-se as experiências estéticas e cognitivas à tarefa filosófica de renovação dos devires, de abertura das encruzilhadas em perspectivas menores e cotidianas - *suleadas* na UNILAB às aproximações, diálogos, *mirongas* e dinâmicas do pensamento e da criação antirracista, anticapitalista e antipatriarcal.

Ante as *Auroras* que se redesenham e se renovam no horizonte da *Liberdade* filosófica, na busca do exercício das Humanidades em bases crescentemente antirracistas, antipatriarcais, descentradas e contra-hegemônicas - mais próximas e coerentes à interdisciplinaridade, à interculturalidade e às intersecções *sul-sul* - vislumbramos um Curso de Licenciatura em Filosofia que se faça *Quilombo!* Que nos faça entender que somos todos/as um/a (Ubuntu!). E que se incorpore na UNILAB como prenúncio de abundante vida. Motumbá! Mukuiu NZambi!

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008.

\_\_\_\_\_. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior. Parecer nº 4/2010.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior. Parecer nº 218/2007.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Parecer nº 3/2004.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução nº 13/2002.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução nº 1/2002.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Parecer nº 1.363/2001.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Parecer nº 492/2001.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Parecer nº 9/2001.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução nº 2/2001.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.

**Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

UNIVERSIDADE da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira. Conselho Superior Pro--Tempore. Resolução nº 15/2011.

\_\_\_\_\_. Conselho Superior Pro-Tempore. Resolução nº 22/2011.

\_\_\_\_\_. Conselho Superior Pro-Tempore. Resolução nº 24/2011.

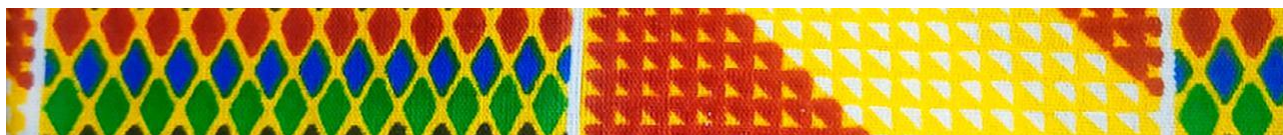
\_\_\_\_\_. Conselho Superior Pro-Tempore. Resolução s.n., 16 set. 2011.

\_\_\_\_\_. **Estatuto.** Redenção: UNILAB, 2011.

\_\_\_\_\_. Projeto de Desenvolvimento Institucional (versão preliminar). Redenção: UNILAB, 2013.

\_\_\_\_\_. Projeto Pedagógico Institucional. Redenção: UNILAB, 2011.

\_\_\_\_\_. Projeto Político Pedagógico [do] Curso de Bacharelado em Humanidades. Redenção: UNILAB, 2013.



## INTEGRAÇÃO NA UNILAB: MITO OU REALIDADE?

HEULER COSTA CABRAL<sup>205</sup>

JAMIRO PAULO SANCA<sup>206</sup>

JERALDINO ANTÔNIO SAMBÉ<sup>207</sup>

### Resumo

O trabalho tem como objetivo analisar a *integração* na Unilab através da visão que os estudantes do período letivo 2016.1 têm da sua concretude. Foi pensado no sentido de ajudar a universidade pensar na sua materialização, na medida em que constitui um dos fortes pilares dessa instituição acadêmica no que diz respeito a formação de uma comunidade conscientemente ágil. A pesquisa foi realizada no campus de Liberdade e dos Palmares, ambos situados no Estado do Ceará. Para recolha de dados e abordagem, optamos por método misto: pesquisa quantitativa e qualitativa. Através da qual fizemos entrevistas e emitimos questionários via online para estudantes da referida entrada. Através disso, constatamos que existe uma certa integração, mas há que ser ainda trabalhada. Portanto, para a consolidação de uma sadia integração entendemos que é pertinente ampliação de espaços e momentos capazes de proporcionar maior interações dos estudantes, tanto dentro como fora da Universidade. Com isso, é notório que este trabalho, pela sua importância, pode ser motivo de surgimento de novas discussões que, de certa forma, servirão para a realização da almejada integração.

**Palavras Chaves:** Unilab; Integração; Mito ou Realidade; Internacionalização.

### Abstract

The work aims to analyze the *integration* in Unilab through the vision of 2016.1 student. The work was thought in order to help the university to think in its materialization, insofar it constitutes one of the strong pillars of that academic institution regarding the training of one community consciously active. The research was made at Liberdade and Palmares Campus, both situated in Ceará State. For deep and wide understanding of this theme, we adopt mixed method, with qualitative and quantitative approach. We realized interviews and emit questionnaires via internet. Based in those, we found that exist a certain integration, however, it must be worked yet. Therefore, for the consolidation of such a great integration, we understand that it is important to enlarge the spaces and moments capable to provide the stronger interaction among students inside of university as well as outside of it. Put this, it is notorious that this work might be one of the ways to open new discussions that will serve to realize the so waited integration.

**Key – Words:** Unilab; Integration; Mith or Reality; Internationalization.

<sup>205</sup> Licenciando em História – Unilab, heuler1993@gmail.com

<sup>206</sup> Licenciando em Sociologia – Unilab, paulosanca88@gmail.com <sup>207</sup>

Licenciando em Sociologia – Unilab, jeraldinosambe@gmail.com

## INTRODUÇÃO

A Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira/ Unilab é uma Universidade criada na perspectiva de ampliar conhecimento e relacionamento principalmente entre o Brasil e África, especialmente, os países que compõem o mundo lusófono: Angola, Cabo Verde, Guiné Bissau, Moçambique, São-Tomé-e-Príncipe; e Timor-Leste (UNILAB, 2013); também foi fundada no contexto de expansão e internacionalização da rede pública federal de educação superior no Brasil através da Lei Nº 12.289, de 20 de julho de 2010 (COSTA & MARTINS, 2016, p. 147); vinculada ao Ministério da Educação, com sede e foro na cidade de Redenção-CE; - com campus da Liberdade e Auroras; e Palmares em Acarape-CE, e o campus dos Malês, em São Francisco do Conde, Bahia.

Como sendo uma universidade de caráter internacional, alberga múltipla diversidade, disso entendemos que é de suma importância pensar a integração dessa vasta multiplicidades culturais e das pessoas. Assim, tentaremos abordar a integração dos estudantes a partir dos objetivos propostos: analisar a integração na Unilab a partir dos estudantes do período letivo 2016.1; identificar obstáculos e sucessos da integração inerentes aos/as *unilabianos/as* nos seus processos de integração na UNILAB; descrever os sentidos atribuídos a integração pelos referidos estudantes. Diante disso, seria interessante perguntar: Sendo a UNILAB uma Universidade ancorada na política da Interiorização, Internacionalização e Integração (UNILAB, 2013), será que existe na prática integração entre *unilabianos/as*?

Para efeito de trabalho usamos a metodologia mista: quantitativa qualitativa (CRESSWELL, 2003 apud FLICK, 2013, p. 185). Com uma abordagem separadas, primeiro apresentamos resultados e discussões da pesquisa qualitativa na qual dialogamos com alguns autores como Merçor et. all (2012) e Birou (1982); na entrevista, fizemos perguntas **semiestruturadas** referentes as inquietações levantadas, onde entrevistados/as tiveram abertura de fala, porém, com base nas questões propostas (MARCONI & LAKATOS, 2010, p.180). Quanto a pesquisa quantitativa, usamos a técnica de **“múltipla escolha”**, com perguntas fechadas, onde os questionados tinham várias opções de respostas pré-estabelecidas. O trabalho foi realizado na Unilab concretamente na cidade de Redenção e Acarape – Campus de Liberdade e dos Palmares, tendo como participantes estudantes da Unilab ingressos 2016.1. Sendo assim, colocáramos 80 questões para quantitativa na qual somente 45 foram respondidas. E na qualitativa, tivemos a participação de 3 pessoas de diferentes cursos, enquanto prevíamos 4.

## 1 COMPREENDENDO INTERNACIONALIZAÇÃO E INTEGRAÇÃO UNIVERSITÁRIA

O projeto UNILAB se destaca na ampliação, a interiorização, internacionalização e integração e do ensino superior. Entre essas pedras nas quais a Unilab está alicerçada, focamos mais em uma, que é a integração. A internacionalização das Universidades constitui um fenômeno muito importante para atual sistema mundial (sistema globalizado) que podemos considerar como aquele que fez surgir mais preocupações com a integração dos estudantes universitários, principalmente



os que estão fazendo cursos presenciais. Hoje em dia, não é difícil compreender como o processo de globalização facilitou e está facilitando a interação dos diferentes povos, conseqüentemente envolvendo a educação de nível superior, gerando condições para a sua internacionalização (ME-ÇOR et all, 2012).

Para garantir a integração na diversidade, foram criados diferentes organismos, com desta-que para a Associação Internacional de Universidades (IAU), que também visa garantir o papel so-cial das universidades em todo o mundo. Lutando pela qualidade da educação superior através da cooperação internacional de modo a promover a integração acadêmica, social e cultural. Também prover a solidariedade e o respeito à dignidade humana (MERÇOR et. all. 2012). Assim, percebe-mos que em um mundo global e marcado pelas diferenças, é importante que estejamos munidos de padrões diferentes das nossas sensibilidades interculturais (MOROSINI & USTÁRROZ, 2016).

A respeito disso, fez pronunciar a UNESCO, (MERÇOR et. All, 2012, p.180): “um dos desafios relevantes para a democratização do acesso à educação superior é a internacionalização do en-sino, pois indica a necessidade atual do entendimento intercultural entre as sociedades”. No que diz respeito a integração na Unilab (o nosso campo de estudo) percebemos a partir da ordenação das palavras que compõem o seu nome (Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira) que a *integração* antecede o *internacional*, o que revela que essa universidade não foi internacionalizada, mas sim, nasceu com estatuto internacional (MENEGHEL & JOANA, 2016), através da Cooperação Sul-Sul, com objetivo de promover a integração entre os países que com-põem a Comunidade dos Países da Língua Portuguesa/CPLP (LIMA 2017, p.9).

De acordo com dicionário Aurélio (2017) a integração significa adaptação ou incorporação de um indivíduo ou grupo externo numa comunidade ou num meio. Para Merçor et. All (2012,), a integração é um fenômeno variável, varia no tempo e no espaço, em função da tradição cultural de cada lugar e os seus equilíbrios sociopolíticos de cada momento. É um termo relativamente recente. Como muitas outras palavras, tem um sentido vulgar e comum como se segue: integrar significa renovar, ou tornar inteiro. Em inglês, *integration* é a ação de tornar inteiro. Em espanhol, *integración* é a reunião ordenada dos diversos componentes que formam um conjunto (MERÇOR et. all, 2012).

Partindo dessas concepções podemos deduzir que a integração só pode existir com a exis-tência da diversidade, e quando essa diversidade é respeitada pelos seus sujeitos, ela transfor-maria numa coisa inteira, numa ordem na desordem, viver bem perante as novidades ou viver juntos na diversidade e tornar inteiro o não inteiro. Para UNICEF (2000), existe quatro pilares que sustenta a educação durante toda a vida.

Entre esses pilares destacamos duas, que é “aprender viver juntos e aprender viver com outros”, porque são características de um indivíduo integrado, na medida em “aprender a viver jun-tos desenvolve a compreensão do outro e a percepção da interdependência, no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz” (UNICEF, 2010, p.101e 102). Isso está bem explicito na fala do entrevistado (E3) ao considerar que a sua origem e vivencia interiorana facili-tou o seu companheirismo com os internacionais e também ajudou na sua integração. E essa in-tegração se funda “no princípio de que nós somos todos seres humanos. [...] para além de ser homem,

*para além de ser mulher, nós somos humanos. Para além de ser branco e para além de ser negro, nós somos humanos uma raça humana. E fechou dizendo: “Eu me sinto feliz e realizado em vivenciar essa integração”*

Diante de tudo isso, dá para perceber que a integração não é exclusiva ao âmbito das atividades acadêmicas. Ela é um fenômeno que caminha de mãos dadas com a diversidade. Tanto de raça, como de gênero. Ou seja, ela só tem sentido entre autores das práticas humanizadas.

No que tange a integração acadêmica dos estudantes internacionais, Constantine Et. All (2005) realçaram que

entre fatores que estão relacionados ao processo de adaptação/integração e aos resultados obtidos pelos estudantes internacionais falam mais alto os seguintes aspectos: tempo de inserção na nova cultura; aceitação na nova cultura; choque cultural; aspectos demográficos e sociais, como idade, gênero, recursos financeiros, escolaridade e vivências interculturais; fatores de personalidade e comportamentos pessoais, na qual se inclui estratégias de enfrentamento, disposição a enfrentar riscos, abertura à exploração e à busca de rede de apoio, envolvimento acadêmico, habilidade com o idioma, aquisição de comportamentos sociais e senso de identidade étnica (apud ANDRADE et al, 2009, p.34 ).

Esses fatores constituem grande desafio para Unilab, desde que podem influenciar tanto positiva como negativamente na integração e no desenvolvimento acadêmico dos estudantes. Na medida que uma fraca integração acadêmica pode comprometer o sucesso do aluno (ROBBINS ET AL., 2004, apud TEIXEIRA et All 2010, P.71). Tinto (1997), por sua vez, realça que a integração à vida acadêmica não é um processo padronizado, “tamanho único”. Também não é algo que acontece somente no momento do ingresso, se renova a cada momento do curso, na relação recíproca entre estudante e ambiente de formação (apud POLYDORO & CARNEIRO, 2016, p.19).

Em suma, a integração se funda na relação recíproca. Isso acontece na Unilab? A entrevistada (S1) defende que ela (integração) não tem sido como a gente almejava seja. Porque verificou-se que a fraca interação entre os alunos, na medida em que, de um lado, cada nacionalidade fica mais com o seu pessoal. Uns se agrupam em função da entrada e da regionalidade, etc.

Levando isso em consideração, o entrevistado (M2) realça que a integração na Unilab não está ainda bem consolidada, está numa fase de construção, por causa de grandes diversidades culturais. E demonstrou que a interação entre nacionais e internacionais está acontecendo com deficiência, mas em certo modo ela existe e está em andamento. Por sua vez o entrevistado (E3) declara que o intercâmbio cultural é uma questão bem pontual da integração *unilabiana*, e está explícita na participação dos brasileiros no curso de crioulo e dos internacionais na aula de *forró*, estilo musical brasileira. Nessa direção, vem a demonstrar que a integração está além do simples abraço, “*não se resume apenas ao sorriso e à dança, mas se chega ao ponto de se integrar aprendendo inclusivo a língua nativa*” do outro.

A integração do estudante no ambiente acadêmico, como podemos perceber até então, ocorre através da convivência no grupo de pares, em atividades extracurriculares e nas interações com o corpo docente. Pode perceber isso também a partir da fala da entrevistada (S3), ao declarar que ela se interaja

[...] através dos trabalhos de grupo, também no espaço de convivência, no R.U, aquela

troca de conversas e numas a atividades que a universidade as vezes organiza como na semana universitária, aquelas semanas culturais que fazem e nas festas da independência e as atividades da independência que cada nacionalidade organiza.

Preocupado em mensurar o nível da integração, Tinto (1993, apud MAGALHÃES 2016) pontuou alguns fenômenos que possam ajudar nesse trabalho. Assim, sugeriu que a integração acadêmica pode ser comensurada segundo o desenvolvimento intelectual vivenciado durante os anos da universidade e o desempenho na forma de notas. O desenvolvimento intelectual representa uma forma mais intrínseca de recompensa, sendo um aspecto integrado ao desenvolvimento pessoal e acadêmico do estudante. FLEURI (2013) por sua vez, destaca que para uma Universidade de integração, onde há várias nacionalidades diferentes em uma sala de aula, exige uma educação inovadora e ousada, pautada nas diferentes experiências e baseadas em conteúdos diversificados, produzidos muitas vezes em espaços científicos não historicamente valorizados.

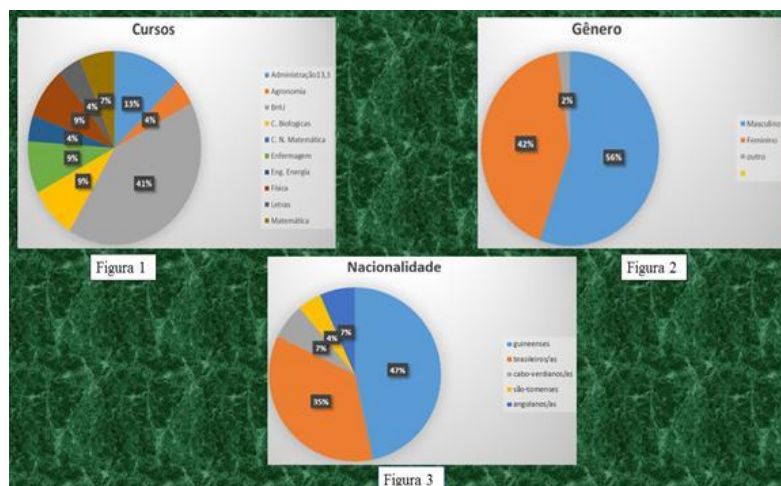
Apesar dessa ampliação podemos ver algumas características que dificultam muito a realização da integração: os impactos culturais e sociais. No decorrer da jornada da UNILAB e nos seus princípios, percebe-se que esta entidade se inquieta bastante em interligar as distintas culturas que nela habitam, assim logo na entrada dos discentes, cada um percebe a verdadeira realidade da academia de acordo com a sua percepção cultural, o que pode desvincula-lo nesse processo de integração.

Os fenômenos e fatores de empecilho como de avanço da integração são relatados, mas por enquanto dispensamos comentário, deixaremos para momento finais deste artigo. Localizar no-voos caminhos, rompendo muralhas do preconceito, destruindo alguns empecilhos, pois a falta de conversa, interação entre os estudantes dentro e fora da universidade podem ser um dos fatores interessantes para destacar.

## **2 DADOS QUANTITATIVOS: APRESENTAÇÃO GRÁFICA DAS CATEGORIAS DOS PARTICIPANTES**

Tendo como o objetivo analisar a integração na Unilab, isso nos incapacita de englobar todos os estudantes. Diante disso, optamos por trabalhar somente com os estudantes da Unilab ingressados no período letivo 2016.1. O critério para seleção da amostra se funda, portanto, nas nacionalidades, gêneros e cursos. Para mais esclarecimentos os espelhamos nos gráficos a baixo, ilustrando todas as categorias dos participantes.

### **Imagem 1: Amostra dos Participantes**



**Fonte:** Elaboração dos autores, a partir dos dados sobre Cursos, Nacionalidades e Gênero.

Na Figura-1, podemos perceber a distribuição dos participantes em função dos cursos. Na primeira posição, em percentagem, surge o curso de Bacharelado em Humanidades (BHU) com 41%; seguido pelo curso de Administração Pública com 13%; Biologia, Enfermagem e Física, am-bos com 9%; depois vem o curso da Matemática com 7%; Curso de Agronomia, Letras e Ciência da Natureza e Matemática com 4%.

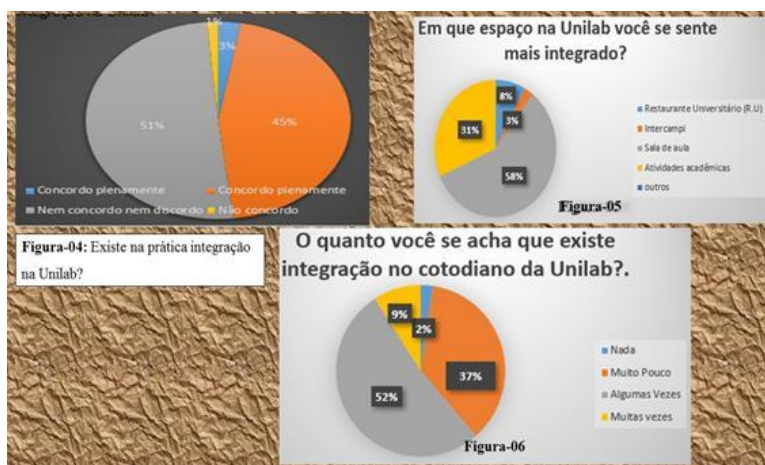
De acordo com a Figura-2, podemos enxergar que a maioria dos que responderam são do gênero masculino, na medida em que apresente 56%, contra 42% do gênero feminino e 2% per-tencentente aos restantes gêneros.

A Figura-3 demonstra o índice de estudantes 2016.1 participantes da pesquisa quantitativa por nacionalidade da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, representados em termos porcentuais, onde 47% são guineenses, e 35% são brasileiros/as, angolana 7% e, cabo-verdiano/a também com 7%; e finalmente, os santomenses com 4%. Portanto a maioria dos nossos participantes foram guineenses. De referindo que entre estudantes do período 2016.1 não há estudantes timorenses e moçambicanos.

### 3 A INTEGRAÇÃO A PARTIR DOS DADOS QUANTITATIVOS

Doravante, procuramos perceber através da mensuração representada em porcentagem, o real posicionamento dos estudantes quanto à integração na Unilab, o que nos proporcionou re-sultados apresentados nos gráficos que se seguem. Em cada seção é apresentada três gráficos (ou figuras) com suas respectivas perguntas e resultados obtidos. E com suas respectivas análises logo a baixo de cada seção gráfica.

**Imagem 2:** Dinâmicas da Integração Estudantil.



**Fonte:** Elaboração dos autores, a partir de dados sobre Integração.

Como pode perceber, a figura 4 apresenta as proporções da existência de integração na prática. Diante disso, é notório que entre os 45 participantes, correspondente a 100% em números relativos, 51% escolheram a opção – “não concordam e nem discordam”; 45% concordam plenamente; 3% concorda razoável. E 1% não concorda.

Doravante, na Figura-5, vê-se que as respostas levantadas sobre os espaços em que estudantes se sentem mais integrados, 58% justificam que sentem integrados na sala de aulas, sendo 31% nas atividades acadêmicas, 8% no restaurante universitário (RU) e por fim 3% nos *intercampi*. A Figura 6 traz à tona a análise da existência da integração no dia a dia dos unilabianos/as, onde 52% acham que acontece em algumas vezes, enquanto 37% dizem que existem muito pouco, sendo 9% afirmam que existe muitas vezes, e por último 2% dos estudantes disseram nada.

### Imagem 3: Proporção da Integração no centro da UNILAB/ da Identidade ao Relação Social e acadêmica.



**Fonte:** Elaboração dos autores, a partir de dados sobre proporção da Integração.

Durante uma interpretação sobre a proporção da influência da integração na vida acadêmica estudantil, retratada na *figura-7*, 66% acreditam que muitas vezes ela influencia; 26% assinalam que algumas vezes; 5% percebem essa proporção muito pouco, e 3% acham que essa integração

não promove algo em suas vidas acadêmicas.

A *Figura-8*, que diz respeito a identificação dos grupos de gênero que os estudantes se sentem mais integrados/as, aponta que 49% se integram mais com gênero masculino, sendo 44% do gênero feminino, e 5% com os LGBTs, por último 2% não identificaram com nenhum desses.

De forma geral, como se pode perceber na *figura 9*, entre todas as nacionalidades que com-põem a Unilab, constata-se que a nacionalidade Guineense tem mais percentagem, com 36%. Em seguida posicionam-se os angolanos/as com 26%; brasileiros/as 21%; cabo-verdianos/as e são-to-menses com a mesma percentagem, 7%; e por último, figura-se os Moçambicanos/as e Timoren-ses com apenas 2%.

**Imagem 4:** quadro de integração entre as nacionalidades em números absolutos.

Nacionalidades	Número de pessoas questionadas	Guiné-Bissau	Brasil	Moçambique	Timor	Cabo Verde	São-Tomé e Príncipe	Angola
Guineense	20	4	6		1	1	1	7
Brasileira/o	16	8	5				1	3
Moçambicana								
Timorense								
Cabo-verdianas/os	3	2				1		
São-tomenses	2	1				1		
Angolanas/os	3	2					1	

Figura - 10

**Fonte:** Elaboração dos autores, a partir dos dados entre Nacionalidades.

Já figura-10 vem mostrando os dados das nacionalidades que mais se sentem integrados uns aos outros. Os resultados obtidos indicam que, entre 20 guineenses que responderam os questionários, 6 disseram que sentem mais integrado com os brasileiros/as, enquanto que para os São-Tomenses, Cabo-Verdianos/as e Timorenses indicam 1 para cada uma dessas três nacionalidades. 4 guineenses afirmam que a sua integração é mais com os próprios guineenses, embora esses foram perguntados, para além das suas nacionalidades. E 7 apontaram que se sentem mais integrado com os angolanos.

Assim, entre 16 brasileiros que responderam questionários, 8 anunciaram sua integração mais com guineenses, 3 com os angolanos/as e 1 com os santomenses. Por outro lado, 5 mostram que se sentem integrados com os próprios brasileiros, tal como acontecem com aqueles 4 guineenses. Por diante, entre os 3 cabo-verdianos/as, 2 indicam maior integração com os guineenses e 1 com os próprios cabo-verdianos/as, tal como acontecem a cima com os guineenses e brasileiros/ as.

Para os 2 são-tomenses, sentem-se integrado com guineenses e cabo-verdianos, respectivamente. E por fim, os 3 angolanos, 2 realçam suas integrações com os guineenses e 1 com são - -tomenses. De reiterar que, não temos nenhum estudante do Timor e Moçambique na entrada 2016.1.

## 4 PRINCIPAIS RESULTADOS

**Existência de pouca integração na Unilab.** Na parte quantitativa obteve seguinte resultado: convertido em números relativos, 51% dizem que não-concordam-nem-discordam que existe integração, 45% concordam plenamente que existe, 3% concorda razoavelmente. E 1% não concorda. Pois na parte qualitativo, assinalam-se que existe integração, mas com pouca intensidade.

**Espaços onde se ocorre à dita pouca integração.** Quantitativamente, apresenta: 58% justificam que sentem integrados na sala de aulas, sendo 31% nas atividades acadêmicas, 8% no restaurante universitário (RU) e por fim, 3% nos Inter-campi. Nas falas de três entrevistados/as, verifica-se que a integração começa na sala de aula para outros espaços da Universidade.

**Integração entre os Gêneros.** O resultado traz essa conclusão: cada gênero se sente mais integrado com seu gênero, ou seja, os homens sentem mais integrado com os homens, as mulheres se integram entre si e os LGBTs integram entre si. Pois a integração intergêneros, dos 45 que responderam questionários, a maior percentagem recai sobre os homens, assinalando assim 49%. E 44% para as mulheres, e 5% com os LGBTs, por último 2% não identificaram com nenhum desses. Finalmente, dos três estudantes entrevistados, todos defendem que relacionam com todos tipos de gênero, porém, em outra versão, dois dos três, incluindo uma menina, disseram que sente mais integrado com os homens, e um diz com LGBTs.

**Pouca interação entre as nacionalidades.** Apesar de cada nacionalidade se sente mais integrado com o seu conterrâneo, os resultados mostram que os guineenses são os mais que se integram com outras nacionalidades, aliás, todas outras nacionalidades se sentem mais integrado com estudantes guineenses. Portanto, 36% dos estudantes das outras nacionalidades dizem que sentem integrados mais com guineenses, em seguida vem angolanos/as com 26% e brasileiros/as 21%; cabo-verdianos/as; São-Tomenses com a mesma percentagem, 7%; e por último, figuram-se os Moçambicanos/as e Timorenses com apenas 2% (Fgs. 06 e 07).

**Os fatores que comprometem a integração:** constatamos fatores como ausência de comunicação entre os estudantes de diferentes nacionalidades, gêneros, raças. Falta de apoio nas assis-tências estudantis, como auxílio financeira e, a dificuldade de conhecer mutuamente os territórios físicos e simbólicos dos estudantes internacionais e nacionais brasileiros/as.

**Os principais desafios para alcançar uma integração viável:** construção de uma interação mútua, respeitando a realidade do outro. Conhecer reciprocamente os territórios físicos e simbólicos dos outros. Pois, estes podem ser superados através da mobilidade para os países dos estudantes internacionais.

## CONSIDERAÇÃO FINAIS

Diante desses principais resultados apresentados, apesar de serem diversos e muitas das vezes semelhantes, fica evidente que a integração na Unilab não é um mito, mas também não é uma realidade tão vivenciada, pois há muita coisa ainda para melhorar. Porque para ter uma integração mais plausível é pertinente encontrar mecanismos, entre os quais, que foram levantados

durantes as discussões acima, que vão permitir a superação das barreiras que separam e impedem a interação entre as diferentes classes dos estudantes que compõem a Unilab, e criar mecanismos que possibilitarão uma interação mais fortes entre os estudantes. Portanto, com este trabalho acreditamos que contribuímos para que os unilabianos/as possam posicionar com mais autoridade parente esta pergunta: será que existe na prática a integração entre unilabianos/as? E quais caminhos a percorrer daqui em frente?

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS

ALMEIDA, Granado Santos – Integração acadêmica de estudantes universitários: contributos para adaptação e validação do QVA-r no Brasil. Disponível em: < <https://bit.ly/2HmgDCh> > Acesso em: 26 Jul. 2017.

CRISTINA Viana, Ana. Campos Fonte: Cel Eng Francisco Carlos Melo Pantoja. Coleta e ANÁLISE de Dados. Aula: Metodologia da Pesquisa Científica I. Escola de Comando e Estado Maior da Aeronáutica. 2012. Disponível em: < <https://bit.ly/2SJhdz6> > Acesso em: 26 Jul. 2017.

DICIONÁRIO AURÉLIO - integração - Disponível em: < <https://bit.ly/31WfXwC> >. Acesso em: 26 Jul. 2017

Educação: um tesouro descobrir. – 4. ed – São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNICEF, 2000

Gomes, Gomes Lino & Vieira, Vieira Lerche: UNILAB - Construindo uma ponte entre o Brasil e África - Revista Lusófona de Educação, 24, 2013. Disponível em: < <https://bit.ly/2tZiQjP> > Acesso no dia 26/07/17

LIMA, Francisca Mônica Rodrigues de. Vozes e contra-vozes de um discurso universitário lusófono: cooperação internacional na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB. / Francisca

MAGALHÃES, Oliveira Mauro de. Sucesso e fracasso na integração do estudante à universidade: um estudo comparativo. / Mauro de Oliveira Magalhães. Revista Brasileira de Orientação Profissional jul.-dez. 2013, Vol. 14, No. 2, 215-226. Disponível em: < <https://bit.ly/2SGHAWs> > Acessado no dia: 10/12/2017

MENEGHEL, Stela; AMARAL, Joana. Universidades Internacionais na contracorrente. As propostas da UNILA e da UNILAB. Universidades, v. 67, n.67, p. 25-40, jan./mar. 2016. Disponível em: < [https:// bit.ly/3qPQ0dz](https://bit.ly/3qPQ0dz) > Acessado no dia: 10/12/2017



MERÇON, Bazzarella Aline et all: Diversidade e internacionalização da educação: os estudantes brasileiros em Portugal. Revista Contemporânea de Educação, vol. 7, n. 13, janeiro/julho de 2012. Disponível em: < <https://bit.ly/2UJQrcv> -> Acesso em: 26/07/17.

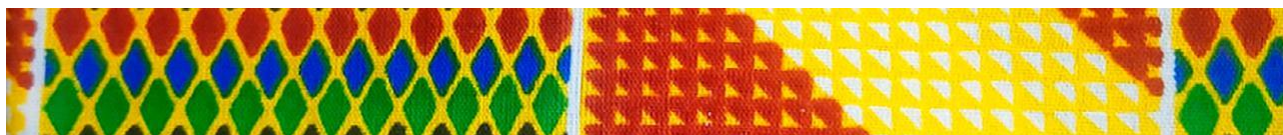
Mônica Rodrigues de Lima. 2017. Disponível em: < <https://bit.ly/39v4Ddw> -> Acesso no dia: 10/12/2017

MOROSINI, Marília; USTÁRROZ, Elisa - Impactos da internacionalização da educação superior na docência universitária: construindo a cidadania global por meio do currículo globalizado e das competências interculturais - Em Aberto, Brasília, v. 29, n. 97, p. 35-46, set./dez. 2016 – Disponível em: < <https://bit.ly/2OUYAXW> -> Acesso em: 26/07/17

POLYDORO, Soely A J e CARNEIRO, Alves Maria Ana. Integração à Vida Acadêmica entre Alunos de Curso de Educação Geral. Psicologia: Ensino & Formação, Jan/Jul, 2016, 7 (1): 18-30. Disponível em: < <https://bit.ly/2wm87kx> -> Acessado no dia: 10/12/2017

SANTOS, Angeli dos; APARECIDA, Acácia; Integração ao Ensino Superior e Satisfação Acadêmica em Universitários. Psicologia Ciência e Profissão, vol. 33, núm. 4, 2013, pp. 780-793 Conselho Federal de Psicologia Brasília, Brasil

UNILAB: Caminhos e Desafios Acadêmicos da Cooperação Sul-Sul/Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira; organizado por Camila Gomes Diógenes e José Reginaldo Aguiar. –Redenção: Unilab, 2013. (p. 56-65)



## UM OLHAR REFLEXIVO DA COMPONENTE CURRICULAR “FILOSOFIA DA ANCESTRALIDADE E EDUCAÇÃO” NOS DEZ ANOS DA UNILAB

Ivan Costa Lima<sup>208</sup>

### Resumo

Nos 10 de existência da UNILAB, o artigo procura apresentar a dimensão teórica que leva ao ensino e aprendizagem da componente curricular “Filosofia da Ancestralidade e Educação” junto aos estudantes do curso de Pedagogia e do bacharelado de Humanidades. Para tanto, inicia-se com uma abordagem biográfica de minha trajetória acadêmica, social e religiosa, apresentando-se um panorama da UNILAB e a dimensão afrocentrada do curso de Pedagogia, de forma a se discutir como esses elementos contribuem para as escolhas na dinâmica de ensinar e aprender sobre a filosofia de base africana e na diáspora, e seu impacto na avaliação dos estudantes que frequentam o curso. Considera-se que esta reflexão possa contribuir para o conhecimento de novas epistemologias de base africana e diaspórica como contribuição na descolonização do pensamento social brasileiro.

**Palavras-chave:** descolonização; educação étnico-racial; ensino e aprendizagem; filosofia da ancestralidade; UNILAB.

### Abstract

In the 10 years of existence of UNILAB, the article seeks to present the theoretical dimension that leads to the teaching and learning of the curricular component “Philosophy of Ancestry and Education” for students of the Pedagogy course and the Bachelor of Humanities. To this end, it begins with a biographical approach to my academic, social and religious trajectory, presenting an overview of UNILAB and the Afrocentric dimension of the Pedagogy course, in order to discuss how these elements contribute to the choices in the dynamics of education. teach and learn about African-based philosophy and the Diaspora, and their impact on the assessment of students attending the course. It is considered that this reflection can contribute to the knowledge of new epistemologies of African and diasporic basis as a contribution to the decolonization of Brazilian social thought.

**Keywords:** decolonization; ethnic-racial education; teaching and learning; philosophy of ancestry; UNILAB.

### Introdução

O ano de 2020, marca de forma significativa, a existência da Universidade da Integração In-

<sup>208</sup> Professor adjunto da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB)/Ceará do curso de Pedagogia e bacharelado em Humanidades (BHU). Doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Coordenador do Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Relações Étnico-raciais, Movimentos Sociais e Educação – N’umbuntu (Unifesspa). Editor da N’umbuntu em revista de caráter interdisciplinar. Filiado a Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as – ABPN. E-mail: ivanlima@unilab.edu.br.

ternacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB no Ceará. Um projeto inovador que busca construir conhecimentos que estão presentes na história e cultura negra brasileira, africana e na diáspora. Saudá-la neste momento significa colocar em evidência os desafios como profissionais do ensino superior, num patamar de reconfigurar produções que são necessárias para romper com uma tradição acadêmica que, na maioria das instituições superiores, estão ainda atreladas a um único referencial considerado universal, o eurocentrismo e seus derivados.

Com isso, se faz importante trazer um olhar que pretende problematizar uma lacuna em torno da história de base africana e da população negra no Brasil, que, durante muito tempo, foi deixada de lado, exatamente por conta de um olhar preconceituoso sobre o continente africano e sua continuidade nas Américas. Esse desconhecimento de forma sistematizada da história africana e na diáspora começa a ser questionado, evocando-se a construção de historiografia filosófica antirracista, construindo-se estudos e reflexões que reforçam como as sociedades africanas constituíram escolas filosóficas que influenciaram de maneira irremediável o processo civilizador brasileiro.

Este artigo é uma contribuição para demonstrar a existência desse continuum do Brasil com o continente africano, no debate epistemológico que objetiva sistematizar conhecimentos produzidos no decorrer do tempo dentro da componente curricular “Filosofia da Ancestralidade e Educação”, que faz parte do currículo do curso de Pedagogia e é ofertado ao bacharelado de Humanidades (BHU)<sup>209</sup> da UNILAB, como possibilidade de ampliar o olhar sobre os estudos filosóficos na educação.

Para tanto, pretendo de um lado o uso de uma abordagem bibliográfica numa perspectiva que “[...] além de permitir a utilização de dados dispersos em inúmeras publicações, auxiliando também na construção, ou na melhor definição do quadro conceitual que envolve o objeto de estudo proposto” (GIL, 1994), como forma de reflexão crítica desse conhecimento. Por outro lado, lanço mão de forma incipiente da pesquisa de base biográfica, como defende Schutze (2013, p. 211), essa abordagem nas Ciências Sociais é possível “somente quando o pesquisador conseguir relacionar os esforços teóricos interpretativos do portador da biografia como contexto de vida no qual ocorreram os desencadeamentos de processos fáticos”. Assim, apresentam-se os conteúdos trabalhados, problematizando a crítica da ausência de estudos em torno da existência de uma filosofia africana, bem como a avaliação empreendida pelos sujeitos desses conhecimentos, seus estudantes, de forma a balizar os caminhos propostos como uma perspectiva antirracista.

Assim, a partir da dimensão metodológica apontada, inicio com uma breve apresentação do meu processo de vida, que leva à formação necessária para o ensino, considerando que essa formação está voltada aos estudos da cultura e da história da população negra no Brasil, bem como a experiência militante no movimento negro no Brasil.

---

<sup>209</sup> O BHU se caracteriza como o curso de entrada para aqueles/as estudantes que desejam seguir profissões na área das Ciências Humanas.

## 1 Trajeto biográfico: elementos formativos na luta antirracista

O acúmulo de situações, observações e escolhas ao longo da vida me trazem a este momento reflexivo. Esses conjuntos de elementos contribuíram para tornar-me ativista do Movimento Negro brasileiro. Ao mesmo tempo, em que me alimentam para uma reflexão acadêmica, olhando o que faço e fiz como parte integrante deste processo de vivência pessoal, coletiva e intelectual.

Inicialmente, penso que foi no interior do espaço familiar que o processo de elaboração de uma identidade negra foi se forjando - naquele momento, com certeza, sem ainda uma reflexão crítica, que nos dias de hoje, está mais bem consolidado, fruto das discussões empreendidas pelos anos de militância, participação e estudos sobre o universo histórico, social e cultural do mundo negro.

Para melhor situar esta reflexão, sou o terceiro filho de uma família de quatro irmãos, sendo três homens, nascidos seguidamente, e, no intervalo, uma mulher. São todos catarinenses, concebidos ao sul do país, na cidade de São Francisco do Sul, ilha situada no litoral norte do estado de Santa Catarina. Segundo consta, é a terceira cidade mais antiga do país.

Meu pai, nordestino, encontrou no serviço militar, a Marinha do Brasil, o lugar como alternativa de sair da pobreza e miséria, encontrada na cidade de Capela, no interior de Alagoas, local que eu mais tarde vou conhecer junto com meus pais num período de férias.

Minha mãe nasceu em Itajaí, cidade também ao norte de Florianópolis, a capital do estado. No entanto, ela e meus outros tios e tias serão criados na ilha de São Francisco do Sul, carinhosamente conhecida por São Chico.

Estudei durante quase toda minha vida em escolas públicas, nos lugares em que morávamos pelas andanças da vida militar, e talvez a única exceção tenha sido o colégio de freiras em Mato Grosso, na cidade de Ladário, costeira ao rio Paraguai.

O ensino médio fora também na escola pública estadual. Iniciei no Instituto Estadual de Educação, em Florianópolis durante o primeiro ano. Ao iniciar o segundo ano, vou morar em outra cidade do sul, Paranaguá, no estado do Paraná, onde completei este ciclo. Naquele momento você tinha dois caminhos a percorrer: o ensino profissionalizante, limitado às opções oferecidas pelo colégio, voltados para as “demandas locais” do mercado de trabalho; ou seguir no propedêutico. Segui o caminho profissionalizante, estudando Crédito e Finanças, ao mesmo tempo em que iniciava um esforço solitário de preparação para o vestibular.

A única certeza quando da escolha de uma carreira profissional era a habilidade que desenvolvi desenhando, o gosto muito especial para os estudos e a leitura. Assim, defini realizar o certame para o curso de Arquitetura e Urbanismo, que pensei ser compatível com minhas certezas.

Na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), foi bastante significativo o impacto da pouca presença negra no campus universitário, e em igual medida dentro do curso de Arquitetura, há muito considerado um curso de elite.

A partir da retomada de uma velha amizade na ilha de Santa Catarina, iniciada na época em que morávamos em Florianópolis, pude construir novas relações, dentro e fora da academia. Tais relações me fizeram conhecer outros negros, de diferentes cursos, que se acostumaram a se

encontrar no restaurante universitário. Dessas reuniões iniciais, se tem o embrião de se pensar a pouca presença da população negra nos espaços universitários em Santa Catarina, e a necessidade de tematizar essa discussão a partir de algum movimento mais coletivo.

Assim, em 1982, década que se registra como um forte ressurgimento dos movimentos sociais no Brasil, eu e os demais companheiros que participaram dessas reflexões fundamos o Grupo de União e Consciência Negra de Florianópolis (Grucon), núcleo universidade. Ele se constituiu na esteira de outros núcleos que espalharam pelo Brasil, a partir de uma vinculação com a Igreja Católica. Período que esta instituição a partir de sua orientação “pela opção pelos pobres” abre espaço para o debate da questão racial, como denominado a época. As ações dessa organização são realizadas até 1985, quando, por questões internas, o Grucon se desfez.

Concluo minha graduação, em 1987, e os planos iniciais ao deixar a graduação era exercer por algum tempo a profissão de arquiteto, e posteriormente adentrar a pós-graduação para prosseguir na jornada acadêmica - desejo este, que se concretizou muito tempo depois do que havia planejado.

Exerci a profissão de arquiteto, contudo, o cerne militante continuava atuante, pois, no ano anterior, estimulado pelos amigos do extinto União e Consciência Negra, conheço novas pessoas e sou levado a retomar a discussão das relações raciais em Santa Catarina. Num primeiro momento, foi a partir de reuniões sociais e informais para esse fim na casa de vários destes militantes, regados a muita música e materiais diversos para debate.

São dessas conversas e debates com pessoas de diferentes formações, de diferentes lugares, que surge a ideia de criação do Núcleo de Estudos Negros (NEN). Batizado em novembro de 1986, o NEN vai atuar na perspectiva de colocar essas diferentes formações em prol da população negra. A partir da reflexão do papel do Estado e de seus agentes como reprodutores das desigualdades entre negros e brancos, via-se a necessidade de formulação de políticas públicas para superá-las. Para mim e os outros integrantes, era o novo que se anunciava, pois a maioria das organizações até então existentes não apresentava (segundo nossas avaliações) um posicionamento radical diante do poder público instituído.

Dentro da entidade, fui me aproximar da área da educação, a partir de um projeto que envolvia a formação de educadores, a produção de materiais didáticos e do debate do currículo escolar antirracista. A partir do financiamento da Fundação Ford, iniciado em 1994, constituíram-se dois programas: “Educação: Escola, espaço de luta contra o racismo” e Justiça, Desigualdades Raciais e Relações de Trabalho. Tendo eu assumido a coordenação do programa de educação.

Assim, como forma de melhor atuar como educador, formado pela ação pedagógica e política do NEN e no papel de articulador de ações junto aos poderes públicos constituídos, surge a necessidade de aprofundar e qualificar essa intervenção educacional.

Com o desejo de aprofundar o meu conhecimento do campo educacional e com a chegada de um novo milênio que coloca para o NEN a necessidade de melhor problematizar sua prática, sua ação de formação e de produção de material didático-pedagógico, vou ingressar no mestrado em Educação na UFSC, na linha de pesquisa Movimentos Sociais, em 2002, sob a orientação da prof. Dra. Olga Durand. Procurei trazer à tona os processos de construção das pedagogias formuladas

pelo Movimento Negro no Brasil, em especial a trajetória da pedagogia Interétnica em Salvador, na década de 1970 (LIMA, 2017), dando visibilidade ao exercício propositivo deste movimento.

Um pouco antes, na década de 1990, foi marcado de maneira significativa meu processo de aproximação efetiva com as religiões de matriz africana. Este processo de integração à vida religio-sa foi influenciado por uma articulação política de vivenciadores da religião, a partir da introdução do Centro Nacional da Africanidade e Resistência Afro-Brasileira (Cenarab)<sup>210</sup>, em Florianópolis, em 1994.

O encontro marcou um importante momento de visibilidade das religiões no cenário de Florianópolis, dando destaque ao papel desempenhado por vários pais e mães de santos que atuam nessa capital. Entre eles, o Tata de Inquice<sup>211</sup> Arolegy, conhecido também como Pai Leco, da Comunidade Terreiro Abassá de Odé, de nação angola<sup>212</sup>. Conheci o Tata no decorrer da realização desse seminário e posteriormente tive a oportunidade de frequentar seu terreiro. Primeiro para jogar os búzios, e depois para acompanhar os vários rituais de celebração aos *inquices*<sup>213</sup>. Assim, em janeiro de 1999 realizei o processo de iniciação na comunidade-terreiro, tornando-me parte integrante da hierarquia da casa, na função de pai-pequeno.

No decorrer do século XXI, minha atuação social, política e religiosa contribui na reflexão para a produção dentro do NEN de uma proposta pedagógica, iniciada nos anos 80 no Rio de Janeiro, denominada Pedagogia Multirracial, que será ressignificada em Santa Catarina como Pe-dagogia Multirracial e Popular, tornando-se assim fonte de pesquisa.

No decorrer do século XXI, minha atuação social, política e religiosa contribui na reflexão para a produção dentro do NEN de uma proposta pedagógica, iniciada nos anos 80 no Rio de Janeiro, denominada Pedagogia Multirracial, que será ressignificada em Santa Catarina como Pe-dagogia Multirracial e Popular, tornando-se assim fonte de pesquisa.

Com isso, ingresso no doutorado em 2005, na Universidade Federal do Ceará (UFC), na linha de pesquisa Movimentos Sociais, Educação Popular e Escola, sob a orientação do prof. Dr. Henri-que Cunha Junior. Na tese construo uma sistematização pedagógica do Rio de Janeiro e de Santa Catarina, indicando caminhos de como tais proposições podem dar respostas para os desafios colocados hoje pelas políticas educacionais que tratam de temas como a educação das relações étnico-raciais nos sistemas de ensino.

Defendida a tese em 2009, sigo minha trajetória acadêmica em diferentes espaços, o mais evidente sendo a seleção para professor adjunto na Universidade Federal do Pará (UFPA), no campus de Marabá para atuar no curso de Pedagogia, em 2011. Esse campus torna-se em 2013 a Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa). Nesse âmbito, contribui na constituição do Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Relações Étnico-Raciais, Movimentos Sociais e Educação (N'umbuntu), no exercício de evidenciar a população negra na região amazônica. Um

<sup>210</sup> Fundado em 1992, na cidade de São Paulo, por vivenciadores e simpatizantes das religiões de matriz africana. Chega em Florianópolis, em 1994, através da figura de Jayro Pereira, seu secretário executivo.

<sup>211</sup> Título honorífico concedido aos sacerdotes masculinos das religiões de matriz africana identificados como de nação angola.

<sup>212</sup> Nação angola diz respeito a uma denominação genérica de tradições oriundas de povos africanos conhecidos como bantus que engloba inúmeros idiomas na África Central, Centro-Oriental, Austral e parte da África Oriental (LOPES, 2012. p. 45) <sup>213</sup> Denominação das divindades do panteão de origem do candomblé de angola.

resultado importante dessa ação foi o lançamento em 2014 da N'umbuntu em revista, periódico que se direciona à publicação de estudos e pesquisas em educação das relações étnico-raciais em espaços formais e não-formais.

Em 2015, com o interesse em consolidar cada vez mais essa trajetória, fui aprovado no processo seletivo do curso de Pedagogia junto à Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Brasileira (UNILAB), no Ceará, o que tem significado contribuir na discussão e elaboração de paradigmas que reforçam esta trajetória política, social e cultural como ativista e pesquisador das relações raciais no Brasil.

## **2 A UNILAB e o curso de Pedagogia afrocentrado**

A Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), foi constituída em 20 de julho de 2010, sediada no Ceará, e possui campus também na Bahia inaugurado em 2013 na cidade de São Francisco do Conde, denominado Malês. O Ceará, mais especificamente a cidade de Redenção<sup>214</sup>, foi indicado para sediar a UNILAB devido ao seu mito fundador no que se refere ao protagonismo nacional frente ao processo de abolição da escravatura negra.

O projeto acadêmico tem para mim um grande significado, por conta de ser entendido como a materialização de parte da dívida histórica para a população negra, como também, a possibilidade de estreitar por conta de suas metas a relação com a produção de conhecimento com o continente africano que fala português e o Timor Leste, num patamar em ampliar uma crítica aos mecanismos de colonização e de superação do distanciamento criado por uma visão distorcida sobre a história e cultura africana e da população negra no Brasil.

Assim, a oportunidade de fazer parte do quadro de docente da universidade permite consolidar, dentre as muitas atribuições políticas e educacionais da UNILAB, ser um instrumento epistemológico na construção de uma sociedade não racista e plural, que passa pelo debate dentro dos cursos de graduação desses parâmetros, no sentido de formar profissionais pautados pelo compromisso de respeitar, valorizar e disseminar os valores e princípios de base africanas e da população negra no Brasil.

De certa forma, a UNILAB toma para si uma responsabilidade no campo da educação ao dar forma e sentido no âmbito normativo das modificações da Lei e Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB), quando institui a história e a cultura africana e afro-brasileira nos sistemas de ensino público e privado. Assim como, é importante destacar algumas das orientações das Diretrizes Curriculares para a Educação das relações étnico-raciais, que indicam a necessidade de articulação entre os sistemas de ensino, estabelecimentos de ensino superior, centros de pesquisa, Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, escolas, comunidade e movimentos sociais, visando à formação de professores para a diversidade étnico-racial (BRASIL, 2006, p. 23).

---

<sup>214</sup> A cidade de Redenção foi pioneira na abolição da escravização negra no Brasil, em 1883. Localiza-se a 72km da capital do estado do Ceará. Fortaleza, que se comunica diretamente por via aérea e marítima com a África e Portugal.

Portanto, tendo plena ciência da vocação da UNILAB para com a propositura de alternativas anticolonizadoras e antirracistas para o campo da educação, em destaque a formação de professores/as, é que se acredita que diferentes conhecimentos sejam capazes de auxiliar no modo de capacitar para identificar, enfrentar e combater o racismo na Educação Básica, tornando a UNILAB como uma referência na criação de plataformas de estudos avançados para esse fim.

Nessa direção, atuar, mais especificamente, no curso de Pedagogia tem significado a materialização dessa trajetória, na medida em que a proposição curricular se orienta para a institucionalização de uma legislação antirracista e estrutural da sociedade brasileira.

O campo de disputa assumido pelo curso de Pedagogia passa por atuar numa dimensão epistemológica de releitura, ação e reflexão do repertório africano, afrodiaspórico, indígenas e ameríndios (NOGUERA, 2014, p. 45), em especial a dimensão da afrocentricidade, entendida aqui como um processo de compreensão do contexto histórico e cultural advindos do continente africano e da população negra brasileira, como uma agência favorável à liberdade de pensamento. Nesse sentido, conforme escreve Nascimento (2009, p. 30)

Um primeiro e básico postulado da afrocentricidade é a pluralidade. Ela não se arroga, como fez o eurocentrismo, à condição e forma exclusiva de pensar, imposta de forma obrigatória sobre todas as experiências e todos os epistemes. O enfatizar a primazia do lugar, a teoria afrocêntrica admite e alta a possibilidade do diálogo entre conhecimentos construídos com base em diversas perspectivas, em boa fé e com respeito mútuo, sem pretensão de hegemonia.

Essa compreensão que impulsiona a elaboração do Projeto Político Pedagógico da Pedagogia, se alimenta de práticas acadêmicas desenvolvidas no processo de ensino e de aprendizagem, de forma a constituir um arcabouço que articula o estudo, a pesquisa, a extensão crítica aos padrões considerados universais pelo Ocidente, ao mesmo tempo em que coloca em evidência conhecimentos de diferentes povos, em especial a dimensão filosófica.

### **3 Filosofia da ancestralidade e educação: base teórica, ensino-aprendizagem e avaliação estudantil**

A componente curricular Filosofia da Ancestralidade e Educação tem sido ofertada no primeiro semestre do curso de Pedagogia, com carga horária de 60 horas, integrando o núcleo fundamental de conhecimentos oferecidos aos estudantes do curso em si quanto do bacharelado em Humanidades. A componente se propõe a ser uma reflexão teórica e prática sobre o universo da filosofia de base africana, da população negra no Brasil e afrodiaspórica, calcada em visibilizar a existência de valores civilizatórios, entre eles a ancestralidade, que é tomada ligada como “categoria capaz de dialogar com a experiência africana em solo brasileiro” (OLIVEIRA, 2012, p. 40), como se mostrará a seguir.

O caminho traçado será a partir de algumas referências teóricas utilizadas ao longo da componente, complementada por outras indicações, como base para uma reflexão sobre o olhar que



estudantes têm sobre o curso. Busca-se, assim, ampliar a compreensão sobre o arcabouço analítico-propiciado pela a concepção de cosmovisão elaborada ao longo do processo de formação do sistema cultural de base africana e sua continuidade no escravismo criminoso no Brasil. Com isso, a dimensão ancestral ressignifica o tempo e o espaço de vivências dos negros/as:

O sistema cultural negro-brasileiro, na sua complexidade e dinâmica, expressa excelentemente bem as possibilidades curriculares encruzilhadas na formação e nas estabilizações das ruas, dos territórios, das rodas de samba e de capoeira, entre tantas outras manifestações culturais, em que os traços culturais comuns, a rigor uma cosmogonia, exigem o reconhecimento e, ao mesmo tempo, delineiam uma noção de currículo expandido desse sistema cultural e dos seus princípios estruturantes. É desse complexo cultural que emerge o objeto da filosofia da ancestralidade, que exemplifica o alcance epistemológico desse sistema cultural, que é o objeto desse campo de conhecimento (ANTONIO, 2013, p. 122).

Nesse sentido, a componente deve subsidiar os estudantes para os elementos que implicam na elaboração de práticas pedagógicas com base em proposições descolonizadoras e calcadas nas experiências conduzidas pela história e a cultura africana e afro-brasileira, contribuindo para desmistificar o domínio de base ocidental sobre a filosofia.

Para dar conta dessa perspectiva a componente transita por conceitos como: cosmovisão africana, corpo, mito, rito, tempo, ancestralidade. Relação comunitária. Importância do chão. Necessidade da diversidade e da alteridade. Religiosidade tradicional e sacralidade. Exu: para além do bem e do mal. Filosofia na perspectiva da cosmovisão africana. Ética e estética. Desafia-se a se compreender a importância da cosmovisão africana como interpretações necessárias em problematizar o pensamento filosófico ocidental, a partir da dimensão histórica e cultural trazida para o Brasil.

Dessa forma, as primeiras discussões dizem respeito a problematizar o conceito tradicional de filosofia, trazendo para a reflexão a discussão trazida por Ramose (2009, p. 8), onde, a partir do questionamento contemporâneo da existência de uma filosofia africana, ele reforça sua existência e desafia o pensamento ocidental a considerar que a experiência dos povos é o campo definidor da filosofia. Com isso, se amplia o entendimento da existência de uma filosofia africana que está alicerçada nas trajetórias civilizatórias dentro do continente africano e na diáspora.

Sabe-se bem que, etimologicamente, filosofia significa amor à sabedoria. A experiência humana é o chão inescapável para o começo da marcha rumo à sabedoria. Onde quer que haja um ser humano, há também a experiência humana. Todos os seres humanos adquiriram, e continuam a adquirir sabedoria ao longo de diferentes rotas nutridas pela experiência e nela fundadas. Neste sentido, a filosofia existe em todo lugar.

Esse autor já evidencia que o pensar filosófico não se situa como um saber sofisticado restrito aos acadêmicos, mas relacionado ao exercício prático, da vida social. No dizer de Nogueira (2014, p. 13), nesse sentido “Filósofas e filósofos se ocupariam com questões profundas que manteriam distância de eventos corriqueiros ‘desimportantes’”. Questiona-se, desde já, esse pensar.

Diante desse debate, o artigo de Teixeira e Cruz (2017, p. 02) contribui em situar que a exis-

tência de uma filosofia africana possa necessariamente subsidiar o debate na sociedade brasileira, sobre o trato da Educação das relações étnico-raciais, como determina nossa legislação federal como base de conhecimento necessário e válido para a formação acadêmica dos profissionais da educação. Significa, no dizer dos autores, que:

[a]s práticas pedagógicas têm revelado que os conhecimentos docentes são superficiais, pautados “em interpretações dogmáticas de cunho religioso, demonstrando a presença da intolerância religiosa” e a força do mito da democracia racial “enquanto concepção e imaginário social e pedagógico sobre a diversidade” (GOMES; JESUS, 2013, p. 31). Acrescenta-se ainda a ausência da temática em escolas gestadas de forma autoritária e com visões políticas conservadoras aliadas à descrença dos docentes com a própria condição de trabalho.

Para tanto, os/as estudantes são colocados defronte de diferentes correntes contemporâneas, entre elas a etnofilosofia, filosofia da sagacidade, ensinamentos ancestrais, entre outras (MA-CHADO, 2014), que trazem para o centro do debate o conhecimento da filosofia africana em diferentes frentes de reflexões. O debate é encadeado com o texto de Machado (2014), que vai situar importantes conceitos que articula diferentes pensamentos filosófico africanos, importantes para se pensar a Educação das relações raciais no Brasil:

O presente texto traz uma teia que tem como centro a Filosofia Africana. Para se chegar a esse centro, no intento de trazer contribuições e perspectivas outras para “descolocar olhares” e para o ensino das relações étnico-raciais, trabalharemos três conceitos fundamentais e caros a esse pensamento: a ancestralidade, o encantamento e a alteridade.

Aqui a ancestralidade vai se ligar ao movimento de existência dos povos africanos e na diáspora desde as estruturas sociais, o território político, econômico e cultural. De fato, se impõe conhecer um protagonismo de base africana que elabora a partir de seus próprios termos outras lógicas de ser e viver.

O próximo debate alicerçado pelas reflexões de Leite (1995/1996, p. 1) traz, ainda que sua leitura seja mais complexa, a existência de valores civilizatórios que podem ser localizados pelo continente africano, evidenciando elementos que fundamentam uma realidade histórica que conjuga bases sociais, culturais, religiosas, familiares e de produção onde:

[...] as sociedades negro-africanas sempre viveram suas próprias realidades no fluxo de processos sociais abrangentes, que se definem seja em relação a grupos extensos caracterizados pelos diversos complexos culturais, seja em relação ao conjunto de civilizações negro-africanas, que formam, mais do que uma simples constelação de povos, um universo histórico elaborado pela rede de relações sociais totais típicas do universo social que define essas sociedades. Em outras palavras, essas civilizações mantiveram e mantêm a sua continuidade histórica - e não apenas a sobrevivência histórica - e nesse processo a natureza singular de seus valores civilizatórios é mecanismo de sua materialidade.

Esse universo cultural africano se liga: “Focando nossa matriz africana, e nos deparamos com

a certeza de que a África também é pluralidade. Essas Áfricas, que de várias maneiras chegaram e chegam ao Brasil” (BRANDÃO, 2006, p. 14), são sistematizadas nas proposições pedagógicas dos valores civilizatórios afro-brasileiros. Assim, na continuidade do debate retomado, existiu, a partir destas leituras, a existência de um contínuo civilizatório Brasil e África, que, mesmo com advento do escravismo, se mantém como uma dimensão significativa para o debate da filosofia africana na educação, que são os valores civilizatórios africanos e afro-brasileiros.

É no reforço desse universo civilizatório africano e na diáspora que o texto de Nascimento (2016, p. 162) aborda os elementos filosóficos que estão presentes nas religiões de matrizes africanas, em especial no candomblé.

Assim, os candomblés, de modo generoso, oferecem às pessoas brasileiras um modo de viver que possibilite a salvaguarda de conhecimentos, valores, crenças em um contexto histórico que se esforçou por exterminá-los quando da saída compulsória das pessoas negras do velho continente negro. Por isso, poderíamos pensar os candomblés como uma religião definida como um modo de vida que se mostra como um continuum criativo entre nosso país e alguns lugares do continente africano.

A partir desse arcabouço teórico que paulatinamente vai reforçando a necessidade um conhecimento mais amplo sobre a filosofia africana em diferentes reflexões acadêmicas, vamos trazendo as bases para a discussão da filosofia da ancestralidade como parte significativa deste debate.

A partir de Oliveira (2012), que evoca a importância da filosofia da ancestralidade como filosofia africana, reforça-se que essa componente está alicerçada na experiência social, política e cultural dos povos africanos e na diáspora ( OLIVEIRA, 2009), e que, portanto, essas dimensões são fundamentais para implementar na educação brasileira um conhecimento que está para além de uma base religiosa, mas como um sistema cultural que se alimenta dos saberes produzidos no continente africano e na diáspora, como desafio de se contrapor a um cotidiano balizado por um conhecimento ocidental. O autor aponta elementos que constituem a filosofia da ancestralidade, na medida que a ancestralidade “[...] é uma categoria analítica que contribui para a produção de sentidos e para experiência ética”, reforçando que:

[o]s temas da Ética, da Política e da Epistemologia são privilegiados e abordados de acordo com uma perspectiva geopolítica e geocultural que resultarão, em síntese, na perspectiva da Ancestralidade. Em solo brasileiro, a Filosofia da Ancestralidade reivindica para seu fazer filosófico a tradição dinâmica dos povos africanos – especialmente a tríade: nagô, jêje e banto-, como leitmotiv do filosofar. No entanto, seu contexto é latino-americano. Tem no mito, no rito e no corpo seus componentes singulares. Tem como desafio a construção de mundos. Tem como horizonte, a crítica da filosofia dogmática universalizante e como ponto de partida a filosofia do contexto (OLIVEIRA, 2012, p. 29).

Para complementar essa dimensão ancestral complementa-se este debate a partir do texto de Pereira (2020) que começa a sistematizar um paradigma afroancestral assentado na cosmo-visão africana e afro-brasileira tendo como eixo a cosmovisão nagô-yoruba, como contribuição dentro da UNILAB.

Para ampliar todas essas percepções, propomos a constituição de rodas de conversas, prática metodológica que amplia o aprendizado coletivo, como um instrumento pedagógico importante para estimular o aprender com o outro e a partir do outro. É exercitar, como parte da componente o desenvolvimento da oralidade.

O foco nas rodas é aprofundar o conhecimento de outras dimensões que contribuam em ampliar o conhecimento dos/as estudantes acerca de outras proposições que possam subsidiar a ideia trazida pela filosofia da ancestralidade. Aqui a base teórica principal é o livro “Pensamento africano no século XXI” (MACEDO, 2016), em especial para o conhecimento de temas como: pan-africanismo, negritude, pensamento filosófico contemporâneo, a contribuição de Diop, Fanon, entre outros pensadores. Por outro lado, introduzem-se temas como quilombismo na obra de Abdias Nascimento (NASCIMENTO, 2009), o pensamento de Somé (2007), o paradigma de Exú, da filosofia indígena, assim dar forma a diversidade do pensamento filosófico fora dos cânones ocidentais. Nos últimos dois semestres, os resultados dessa discussão são transformados em cartazes, que são expostos na UNILAB como forma de ampliar o conhecimento elaborado.

Essa dimensão metodológica dialoga, e isso só me ocorreu recentemente, com o paradigma trazido pela abordagem afrocentrista, já que dela deriva que o pesquisador possa conduzir suas interpretações centrado em suas experiências, como menciona Mazama (2009, p. 23): “[...] com efeito, partindo do autoconhecimento, toda investigação afrocêntrica deve ser conduzida por meio de uma interação entre o pesquisador e o tema. A imersão cultural e social é imperativo”. Reflete-se aqui a tão bem-vinda articulação teoria e prática, sem deixar de levar em consideração os elementos que conformam a formação ampla para a reflexão filosófica.

Após esse conjunto de reflexões teóricas, como encaminhamento final da componente curricular, solicita-se que os/as estudantes façam uma autoavaliação evidenciando como consideram sua participação e aprendizagem dos conteúdos discutidos, atribuindo a si uma nota, que compõem a avaliação final. Considero esse registro importante, pois ele contribui para balizar um balizamento, continuidades e modificações no modo de ensino e aprendizagem até aqui realizados. Devido ao limite deste artigo, trago duas autoavaliações. A primeira é de uma estudante brasileira, que apresenta:

A componente Filosofia da Ancestralidade e Educação foi de grandiosa importância para a minha vida humana, espiritual. Levou-me a aprofundar de uma forma mais nítida, aberta para acolher, aquilo que até então era novo para mim: “Filosofia da Ancestralidade! Mas que ao decorrer das aulas fui conseguindo compreender, através dos textos e explicações do professor, e também tomando gosto de conhecer ainda mais, sobre a filosofia africana. A referida disciplina também tem me ajudado a fortalecer ainda mais o respeito pelas diversas religiões independentemente de suas crenças, doutrinas, rituais, etc. pois, acredito que, todo e qualquer ser humano, é digno de fazer escolhas, de ser respeitado e aceito de acordo com aquilo que cada um (a) acredita. Quero ressaltar ainda que as aulas me levaram a ter um olhar mais amplo para as religiões de matrizes africanas, por exemplo, os candomblés, compreendo-os que, além de uma dimensão religiosa, é um modo de vida, uma construção de conhecimentos humanos, um processo filosófico, uma dimensão histórica e cultural. Tive a oportunidade de conhecer, teoricamente é claro, mas pude perceber como cada religião traz consigo os seus valores, seus tesouros de conhecimentos e aprendizagens, onde todas as verdades têm a sua essência. A

metodologia de ensino também foi maravilhosa, muito positiva, as rodas de conversas, cada interação em relação aos textos debatidos em sala de aula, e um ponto que não posso deixar de ressaltar foram os comentários de cada texto realizado em casa para enviar para o professor. Este método, me ajudou bastante a compreender ainda mais a mensagem que o texto passava, pois, além de ler em casa, das explicações em sala de aula dadas pelo professor, ainda tive a oportunidade de aprofundá-los, realizando os comentários. Isso para mim, foi formidável/importantíssimo.. Completo dizendo que, refleti com sinceridade/franqueza, tudo que ali estava voltado para uma visão um pouco diferente da minha, mas que me levou a ter um olhar diferente, conhecimentos riquíssimos, me ajudando a pensar de uma forma diversificada e a acreditar ainda mais: É o diferente que nos torna todos (as) iguais.

**A segunda avaliação foi realizada por um estudante africano, que aponta:**

A disciplina da filosofia da Ancestralidade e Educação me levou a maiores reflexões sobre um grande conhecimento da proposta utilitarista desvelando-a e me tirou alguns preconceitos adquiridos pelos alguns autores ocidentais e pelo senso comum, dizendo que a “África não tem a história”. E confesso que desde o meu país, na Guiné-Bissau, não tive oportunidade de estudar sobre a filosofia africana. Em relação a isso, as aulas foram muito instigantes através das discussões na sala, pois aprendi muitas coisas sobre a filosofia africana com os autores que o professor utilizou na sua ementa da disciplina e o método usado. Por isso, sempre digo que a pedagogia traz um caminho da desconstrução do pensamento ocidental que incutiam na mente da sociedade no mal entendimento sobre a história do continente africano e, na base disso, essas disciplinas do curso da pedagogia está voltada para raiz, isto é, da ancestralidade do continente africano. Como o “berço da humanidade”, onde a sua história foi massacrada. Em termo dos conteúdos, acredito que pude absorver de maneira mais do que satisfatória. De modo que a Filosofia da Ancestralidade e Educação pouco estudado no Brasil e estudá-lo para mim foi interessantíssimo, tanto por curiosidade, quanto para futuros estudos na área que me pretendo seguir aqui na UNILAB, que é Pedagogia. De vários autores estudados durante o início da aula desta disciplina identifiquei os autores como: Fábio Leite procura apresentar a vivência do passado e identifica decisiva a sociedades africanas; também com Eduardo David de Oliveira sobre a Filosofia da Ancestralidade, dialoga com o pensamento negro-africano, através da antropologia, filosofia e literatura, com a filosofia latino-americana da libertação e com o pensamento social negro no Brasil e outros autores.

Notadamente, aqui se tem um recorte, porém, pode-se refletir a partir disso os limites e possibilidades que esta componente tem trazido no conjunto de procedimentos que compõe a organização do trabalho pedagógico na sala de aula e sua influência na condução do processo de ensino. Todavia considero que os conceitos trabalhados, apesar da dificuldade deles/as lidaram com filosofia, têm contribuído para a verificação de um certo nível de aprendizagem dos/as estudantes para a efetivação da apreensão de conhecimentos.

## **Considerações finais**

Torna-se evidente que este texto se refere a uma experiência, vivenciada como docente no ensino superior, cuja formação não é na filosofia clássica, mas numa dimensão de reforçar que existe um pensamento africano, afrodiaspórico e da população negra no Brasil, que constrói e

elabora um pensamento filosófico que está ancorado nas vivências ancestrais e que contribuíram para forjar a sociedade brasileira, mesmo que alguns as rejeitem...

Para mim, apresentar este trajeto nos 10 anos da UNILAB é colocar em evidência a necessidade que diferentes formações ao longo de nossas trajetórias se entrecruzem se, de fato, se deseja ampliar o conhecimento do pensamento africano como um paradigma libertador de uma história atrelada ao colonialismo e dominada, durante muito tempo, apenas pelos especialistas, sobre temas fundamentais para se fazer frente a uma educação mais plural e libertadora.

Considero que as escolhas feitas, até este momento, dentro da componente, de certa forma têm oferecido a oportunidade de os/as estudantes ressignificarem o papel da filosofia, ao se abrir na componente um espaço de reflexão sobre os caminhos da filosofia africana, na diáspora superando o desconhecimento de pensadores/as, de forma, a enfrentar o desafio de ampliação de novas leituras, no patamar de reconstrução da história da filosofia e incorporando novas epistemologias como exercício de descolonização do pensamento social brasileiro na educação.

Sigamos! Vida longa à UNILAB!

## Referências

ANTONIO, Fausto C. Descolonização do currículo escolar. In: SILVA, Geranilde Costa e, LIMA, Ivan Costa e MEIJER, Rebeca Alcântara da Silva. **Abordagens Políticas, Históricas e Pedagógicas de Igualdade Racial no Ambiente Escolar**. Fortaleza: UNILAB, 2015.

BRANDÃO, Ana Paula (org.). **Saberes e fazeres**, v. 3: modos de interagir. - Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1994.

LEITE, Fábio. **Valores civilizatórios em sociedades negro-africanas**. In: África: Revista do Centro de Estudos Africanos (USP), 18-19 (1). São Paulo: CEA, 1995/1996.

LIMA, Ivan C. **História da Educação do negro(a) no Brasil: pedagogia interétnica de Salvador, uma ação de combate ao racismo**. Curitiba: Appris, 2017.

LOPES, Nei. **Novo dicionário banto do Brasil**. Rio de Janeiro: Pallas, 2012.

MACEDO, José Rivair (org.). **O pensamento africano no século XX**. São Paulo: Outras Expressões, 2016.

MACHADO, Aldibênia. Filosofia africana para descolonizar olhares: perspectivas para o ensino das relações étnico-raciais. **Tear**: Revista de Educação Ciência e Tecnologia, Canoas, v.3, n.1, 2014.

MAZAMA, Ama. A afrocentricidade como uma novo paradigma. In: NASCIMENTO, Elisa. **Afrocentricidade**; uma abordagem epistemológica invasora. São Paulo: Selo Negro, 2003.

NASCIMENTO, Wanderson F. Sobre os candomblés como modo de vida: imagens filosóficas entre Áfricas e Brasis. In: **Ensaio Filosóficos**, vol. XIII, ago., 2016.

NASCIMENTO, E. L. **Afrocentricidade**: uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo Negro, 2009. (Sankofa: matrizes africanas da cultura brasileira, 4).

NOGUERA, Renato. **O Ensino de filosofia e a lei 10.639**. Rio de Janeiro: Pallas: Biblioteca Nacional, 2014.

OLIVEIRA, Eduardo David de. Filosofia da ancestralidade como filosofia africana: Educação e cultura afro-brasileira. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**. Número 18, p. 28-47, maio--out/2012.

OLIVEIRA, Eduardo D. Epistemologia da Ancestralidade. In: **Entrelugares** Revista Eletrônica de Sociopoética e abordagens afins. Vol. 1, número 2. Março/agosto de 2009.

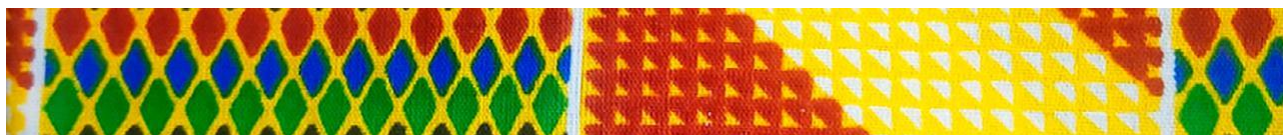
PEREIRA, Linconly J. A. Paradigma afro-ancestral: reflexões iniciais de novas epistemologias a partir da cosmovisão nagô-yorubá. In: LIMA, I. C.; VILLACORTA, G. M. **Rede de colaboração educacional**: a UNILAB em destaque numa dimensão afrocentrada. Fortaleza: Impreco, 2020.

SCHULZ, Fritz. Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (Org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação**: teoria e prática, Petrópolis: Vozes, 2013.

RAMOSE, M. B. Sobre a legitimidade e o estado da filosofia Africana. In: **Ensaio Filosóficos**, vol. IV, out., 2017.

SOMÉ, Sobonfu. **O Espírito da Intimidade**- ensinamentos ancestrais africanos sobre relacionamentos. 2 ed. Tradução de Deborah Weinberg. São Paulo: Odysseus Ed, 2007.

TEIXEIRA, Maria Antonieta; CRUZ, Daiane de Oliveira. Filosofia africana – por uma educação anti-racista. In: **Ciências gerenciais em foco**. v. 8, n. 5, 2017.



## A PERCEPÇÃO DE DISCENTES DA UNILAB-MALÊS SOBRE A ADOÇÃO DO GUINE-ENSE NA ESCOLARIZAÇÃO FORMAL NA GUINÉ-BISSAU

Ivo Aloide Ié<sup>215</sup>

**Resumo:** O presente artigo procurou compreender a necessidade de utilização da língua guine-ense (Crioulo guineense) no processo de ensino-aprendizagem na Guiné-Bissau, a partir de ponto de vista dos estudantes guineenses na UNILAB-BA. O objetivo é contribuir para o enfrentamento dos desafios que o sistema educativo daquele país enfrenta no que diz respeito à língua de ensino escolar. As referências teóricas têm apoio em autoras brasileiras e guineenses, com destaque Soares (2003; 2014; 2015), Rojo (2012) e Embaló (2010). A metodologia é qualitativa, exploratória, com pesquisa bibliográfica e aplicação de questionários a alunas e alunos guineenses da UNILAB-BA.

**Palavras-chave:** Ensino-aprendizagem; Guiné-Bissau; Língua de ensino; UNILAB.

**Abstract:** This article seeks to understand the need to use the Guinean language (Guinean Creole) in the teaching-learning process in Guinea-Bissau, from the point of view of Guinean students at UNILAB-BA. The objective is to contribute to facing the challenges that the country's educational system faces about the language of school education. Theoretical references are supported by Brazilian and Guinean authors, with emphasis on Soares (2003; Rojo (2012) and Embaló (2010). The methodology is qualitative, exploratory, with bibliographic research and application of questionnaires for Guinean students and students from UNILAB-BA.

**Keywords:** Teaching-learning; Guinea-Bissau; Teaching language; UNILAB.

### INTRODUÇÃO

O trabalho que segue foca a análise e discussão dos dados de pesquisa com os estudantes guineenses na UNILAB-BA, Universidade longe do solo guineense, mas perto da sua cultura e língua; há considerável quantidade dos estudantes guineenses que ela acolhe em seu Campus localizado na Bahia; entre 2014 a 2020, entraram em média por ano 30 estudantes, que vivem distantes da Mama Guiné (pátria mãe)<sup>216</sup>.

Pelo conhecimento adquirido na UNILAB são capazes de avaliar o processo de ensino escolar de forma mais clara do que quem nunca saiu do País. Este é um dos motivos de aplicar o questionário de pesquisa na UNILAB. No estudo foram distribuídos 120 questionários com oito

<sup>215</sup> Guineense, licenciado em Letras-Língua Portuguesa pela UNILAB-Campus dos Malês-BA; mestrando em Filologia e língua portu-guesa pela Universidade de São Paulo.

<sup>216</sup> Os guineenses têm hábito de chamar o país de Mama Guiné que é uma forma de mostrar o amor pela pátria.



questões, com o objetivo de compreender a necessidade de possível contribuição do Crioulo no processo de ensino-aprendizagem escolar da Guiné-Bissau, pela opinião dos alunos que participaram da pesquisa.

Para compreender melhor como uma prática pedagógica pode contribuir para o ensino es-colar daquele País, dividimos as questões em duas partes; a primeira investigou a situação lingüís-tica da Guiné, e a segunda verifica se há ou não a necessidade de o guineense ser a única língua oficial do País ou sê-lo juntamente com o português. Também foram solicitadas as razões das respostas e do ponto de vista sobre o motivo de entraves na oficialização.

## 1 CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA

A Guiné Bissau não possui característica diferenciada dos outros países africanos, no que se refere à diversidade étnica, cultural e linguística; apesar de uma extensão territorial geograficamente pequena, com 36.125 km<sup>2</sup> e uma população estimada de 1,5 milhão de habitantes, “ali vivem dezenas grupos e subgrupos étnicos muitos heterogêneos, com suas culturas próprias, suas línguas em grade parte muito diferentes umas das outras” (AUGEL, 2017, p. 76).

Apesar da grande diversidade étnica, cultural e linguística, seu sistema educativo se limita ainda à prática de ensino monolíngue; é de grande urgência a introdução de processo ensino--aprendizagem que dialogue com a prática do letramento na Guiné (LORENZI, 2012).

Semelhantemente aos países africanos que sofreram colonização portuguesa, a Guiné-Bissau tem como língua oficial o português, mesmo pouco falado e compreendido pela população guineense. Segundo Couto e Embaló (2010), o crioulo é a língua mais falada no país, conhecido por 75% a 80% da população, e o português tem apenas 13% de falantes e “a despeito disso o português é a língua da escola dos meios de comunicação da documentação oficial, do governo em atos oficiais e assim por diante” (COUTO; EMBALÓ, 2010. p. 30).

Não obstante, a língua portuguesa continua sendo a da escolarização em todo território nacional, quer dizer, as crianças devem ser alfabetizadas somente nessa língua em todos os cantos do país, o que, na verdade, não só torna esse processo de alfabetização distante da realidade do educando, mas também do educador, porque os dois se encontram em circunstâncias de comunicação na língua que não dominam e que não lhe pertence. A maioria dos estudantes não tem contacto com o idioma oficial antes de chegar à escola, enquanto fora dela existem outras línguas que fazem parte da realidade e do grupo étnico a que pertence cada estudante. Entre as etnias da Guiné com maior número da população, destacam-se “Fula (28,5%); Balanta (22,5%); Mandinga (14,7%); Papel (9,1%); e Manjaco (8,3%)”, conforme o Censo de 2009 (p. 22).

Debruçando-se sobre o processo de aprendizagem na Guiné, Cá (2015) destaca que a ausência de uma prática de alfabetização que contempla a língua primeira (L1) do alfabetizando acarreta as dificuldades de o estudante aprender a língua do ensino e conteúdos escolares; é por isso que “no caso da Guiné-Bissau, muitos estudantes guineenses têm dificuldades em aprender o português nas escolas, pois os alunos são obrigados no ensino primário a aprenderem a ler e a escrever em língua portuguesa, como se fosse a LM” (CÁ, 2015, p. 82).

De forma corajosa, Bachmann (2014, p. 25) afirma que ao “priorizar a língua portuguesa em detrimento das línguas maternas (LM), a instituição escolar se coloca como inimiga da realidade linguística e, portanto, cultural do educando, quando esta poderia ser um local de ensino e apren-dizagem da LM e valorização da cultura”.

Soares (2015), ao relatar as causas do fracasso da alfabetização, aponta, primeiramente, a escola como uma instituição discriminatória das línguas e culturas dos aprendentes, porque valoriza somente a língua-padrão e proíbe de uma forma rigorosa a língua nativa dos alunos.

Ao tratar da necessidade do letramento, Rojo (2012) explica que muitas pesquisas linguís-ticas vêm se construindo nos últimos anos com propostas de alfabetização que envolve a prática mais geral de ensino das línguas; ainda chama atenção que “[...] uma proposta de alfabetização com vista aos multiletramentos precisa levar em conta o caráter multimodal dos textos e a multi-plicidade de sua significação” (ROJO, 2012, p. 39).

Gouveia e Orensztejn (2006, p. 35) defendem que “[...] a língua deve entrar na escola da mesma forma que existe vida afora”; em outras palavras, se a língua é um fenômeno social deve entrar na escola da mesma forma que é praticada fora dela, isso não ocorre nas escolas guineenses.

## **2 ANÁLISES E DISCUSSÃO DOS DADOS**

A seguir serão analisados e discutidos os dados da pesquisa realizada com os alunos e alu-nas guineenses na UNILAB-Malês; esta parte do trabalho está dividida em duas seções: a primeira discute os dados da questão relacionada a situação do Kriol e do português na Guiné e a segunda procura entender a necessidade de oficialização do kriol. A visão crítica dos nossos informantes traz evidências de como a UNILAB é capaz de transformar a sociedade e contribuir para liberdade por meio da descolonização das mentes.

## **3 SITUAÇÃO DO PORTUGUÊS E DO CRIOULO GUINEENSE NA GUINÉ**

A língua de ensino escolar da Guiné-Bissau é um dos problemas que acarreta o fraco desem-penho dos alunos guineenses; os que entram na escola para começar as primeiras letras enfren-tam um desafio muito grande para se adaptar à nova realidade, pois têm que deixar tudo o que apreenderam em casa e em sua língua da socialização para lutar com o português. Por isso, aqui serão analisadas e discutidas informações sobre a situação da língua na Guiné-Bissau. A tabela a seguir investigou a língua que o informante aprendeu como a materna:

**Tabela 1:** Língua materna aprendida pelos alunos

Língua materna	Ano de ingresso na UNILAB/BA						Alunos (%)
	2014	2015	2016	2017	2018	Nº	
Crioulo	12	10	11	13	11	57	47,5
Português	0	0	0	0	0	0	0,0
Étnica	2	3	2	3	6	16	13,3
Crioulo e étnica	7	6	5	5	6	29	24,17
Crioulo e português	1			3		4	3,33
Português e étnico	0	0	0	0	1	1	0,83
Étnica, português e crioulo	1		2	4	6	13	10,84
Total	23	19	20	28	30	120	100

Fonte: elaboração própria

Esses resultados refletem a verdadeira realidade linguística da Guiné-Bissau: 47,5% dos guineenses que estudam na UNILAB, possuem o guineense (crioulo) como a sua língua materna, seguido de longe por 24,17%, que aprenderam concomitantemente a língua étnica com o crioulo como a língua materna; línguas étnicas alcançaram número significativo de 13,33%<sup>217</sup>.

Vale ressaltar que a maioria dos informantes é proveniente da capital da Guiné-Bissau; ali a língua dominante é o crioulo, falado e compreendido pela população; se fossem originários das zonas rurais, teríamos uma porcentagem maior de línguas étnicas como maternas, porque nessas zonas as línguas étnicas circulam com mais frequência e vivacidade.

A tabela apresenta dados que evidenciam a situação do guineense e do português na Guiné-Bissau; na penúltima coluna da tabela consta que 10,84% adquiram, simultaneamente, português, crioulo e étnica como as línguas maternas. Isso traz uma clareza para compreendermos o multilinguismo (plurilinguismo e bilinguismo) existente na Guiné, o que reforça ainda mais a necessidade da introdução das línguas dos alunos para facilitar o processo de ensino-aprendizagem do país por meio de um ensino bilíngue (encerando o ensino monolíngue no português, que, apesar de ser oficial, não é conhecido pelos que lá vivem).

Esse desconhecimento ficou mais explícito na quarta coluna da tabela acima, que traz a res-

<sup>217</sup>Apesar de não terem adquirido o crioulo como língua materna, hoje eles dominam mais o crioulo, tendo em vista a sua saída do interior para cidade de Bissau muito cedo.

posta de que nenhum dos informantes tem no português a sua única língua materna como acon-tece com as línguas étnicas e o crioulo; em alguns casos podemos encontrar alguém que a tenha como materna, mas com outras línguas, como indica a informação da quinta coluna dos dados na tabela: 3,33% aprenderam crioulo e o português ao mesmo tempo<sup>218</sup> ; nos casos mais raros ainda podemos encontrar alguém que aprendeu a língua étnica e português ao mesmo tempo como se observa na sexta coluna (0,83%).

Em geral, os dados apresentaram o guineense como a língua dominante, seguido de línguas étnicas e, se somarmos todos os dados nos quais o crioulo está entre as línguas maternas dos informantes com os números dos que responderam ter somente o guineense como a língua materna, teremos 85,84% dos guineenses que aprenderam o crioulo como a língua materna; se somarmos as colunas que incluem o português entre as línguas maternas dos guineenses chega-remos a 4,17% dos falantes nativos. Sendo assim, de uma forma mais exagerada, podemos afirmar que o ensino escolar da Guiné-Bissau deve ocorrer no bilinguismo e não deve ser monolíngue, como acontece atualmente com a língua portuguesa.

A outra informação que está na tabela e que merece uma reflexão sobre o ensino de línguas na Guiné-Bissau é a quantidade de guineenses que não têm a língua portuguesa como sua língua materna; 47,5% são falantes maternos do crioulo guineense, 13,33% falam uma das línguas étnicas do país e, por último, 24,17% dos falantes adquiriram o guineense e pelo menos uma língua étnica simultaneamente como as suas línguas maternas; assim, 85% dos guineenses não têm o português como língua materna. Os 15% restantes são aqueles que adquiriram o português concomitantemente com outras línguas étnicas e o Kriol (guineense).

A tabela que se segue resulta da investigação que objetiva saber o local ou ambiente onde o informante aprendeu a língua portuguesa.

**Tabela 2:** Lugar em que o informante apreendeu o Português

Ambiente	O ano de ingresso na UNILAB/BA						Informante
	2014	2015	2016	2017	2018	Nº	
							(%)
Em casa	1			1	1	3	2,5
Na escola	20	15	17	21	26	99	82,5
Em casa e na escola	1	3	2	2	1	9	7,5
Em outro ambiente							0,0
Na escola, em outro ambiente e em casa	1			2	1	4	3,33
Na escola e em outro ambiente		1	1	2	1	5	4,17
Total	23	19	20	28	30	120	100

**Fonte:** elaboração própria

<sup>218</sup>Essas pessoas são filhos dos filhos de emigrantes ou de professores que foram educados pelos colonizadores, ou seja, fizeram sua formação básica em Portugal.

As informações mostram que um número muito grande de guineenses aprende o português especificamente na escola; esses números correspondem a 99, o que equivale a 82,5% dos inquiridos; ainda, se observamos as colunas da tabela, é possível perceber que fora os 2,5% que aprenderam o português em casa e os 0,0% de outro ambiente, a escola está em todas as colunas da tabela, totalizando 15% dos que aprenderam na escola e outros lugares.

Partindo da Tabela 2, podemos afirmar rigorosamente que a língua portuguesa na Guiné--Bissau é aprendida na base da opressão; o que nos lembra exatamente o *colonizador* português, que é opressor, e língua de opressor é opressora também; ensinar ou alfabetizar somente nessa língua e tê-la como a única oficial do país expressa de uma forma significativa a permanência da colonização, porque o uso é obrigatório na administração pública e na escola. Para que uma boa prática de ensino-aprendizagem ocorra na Guiné e que seja capaz de libertar os alunos e o país, o sistema precisa aderir à pedagogia do letramento; será possível intervir na língua de escolarização do país, que, sendo bilíngue, é necessário também um ensino-aprendizagem desse caráter.

A próxima tabela se pauta na modalidade da língua que os questionados mais usam.

**Tabela 3:** Modalidade do português mais usada

Modalidade do português	Ano de ingresso na UNILAB/BA						Usuários (%)
	2014	2015	2016	2017	2018	Nº	
Escrito	14	15	17	18	23	87	72,5
Falado	6	4	3	5	5	23	19,17
Escrita e falada	3			4	2	9	7,5
Nenhum				1		1	0,83
Total	23	19	20	28	30	120	100

**Fonte:** elaboração própria

O resultado indica que 72,5% dos guineenses usam a língua escrita, 19,17% usam mais a modalidade falada do português, 7,5% responderam quem usam as duas e, por último, 0,83 mostraram que não usam nenhuma modalidade; isso indica que só usam de acordo com a necessidade.

Observando o resultado da tabela, percebe-se que os dados são bem significativos para compreendermos o porquê de os inquiridos terem respondido em grande número que usam mais a escrita do português do que expressão oral. Como é de conhecimento geral, o português como língua oficial de Guiné-Bissau ocupa o lugar da escrita; toda burocracia de governo obriga registros em língua portuguesa, além da escolarização.

Portanto, esses dois fatores levam os estudantes a se preocupar mais com a escrita do que com a oralidade; além disso, 100% dos informantes são estudantes e nas escolas guineenses a alfabetização ocorre na língua portuguesa; a preocupação maior é decorar os gráficos da língua escrita sem a preocupação de usá-los oralmente e nas diversas modalidades de uso. Portanto, os alunos passam a decorar o gráfico ortográfico do português para dominar a escrita para que pos-sam alcançar boas notas.

No que diz respeito ao uso da oralidade ou à modalidade falada são poucos os que preferem usar essa modalidade; podemos firmar que muitos não têm interesse em usar o português oral, pois o crioulo é totalmente oral e o guineense se sente mais à vontade, comunicando-se de forma mais íntima ou afetiva. Por isso, é importante adotar a pedagogia bilíngue no sistema educativo guineense para atender à realidade linguística da Guiné.

A tabela a seguir apresenta resultado da investigação sobre as dificuldades que os informantes têm no uso da língua portuguesa.

**Tabela 4:** Dificuldades dos informantes no uso do português

As dificuldades	Ano de ingresso na UNILAB-BA						Informantes (%)
	2014	2015	2016	2017	2018	Nº	
Falar	11	10	16	10	17	64	53,33
Escrever	4	4	2	5	3	18	15
Ler							0,0
Falar, escrever e ler							0,0
Ler e falar							0,0
Ler e escrever							0,0
Falar e escrever	2				1	3	2,5
Compreender	2	3	1	6	5	17	14,17
Ler compreender							0,0
Falar e compreender							0,0
Escrever e compreender	1	2				3	2,5
Não tenho	3		1	7	4	15	12,5
Total	23	19	20	28	30	120	100

Fonte: elaboração própria

Esses dados são fundamentais para uma reflexão sobre as línguas guineenses e sua inclusão no processo de ensino-aprendizagem guineense; a tabela possui dados que apresentam a consequência de um sistema de ensino-aprendizagem que se pauta na prática de alfabetização sem a presença da língua do aprendiz, e que opta apenas por ensinar as regras da escrita e do seu uso individual, desprezando a oralidade.

53,33% dos informantes afirmam ter dificuldades na expressão oral em língua portuguesa; 15% explicam que as suas dificuldades estão no uso da língua escrita; 2,5% apontam como as dificuldades escrever e falar; 14,17% alegam a compreensão como sua grande dificuldade; 2,5% responderam que escrever e falar é mais difícil, enquanto 12,5% afirmam que não possuem nenhuma dificuldade no uso do português. Esses dados apresentam um grande problema no sistema de ensino de Guiné. Vemos que 87,5% dos guineenses têm alguma dificuldade no uso do português.

Portanto, o motivo que podemos apontar como principal fator dessas dificuldades é o método de ensino usado no processo de escolarização e do sistema de ensino monolíngue. Num país multilíngue como a Guiné-Bissau, o sistema educativo continua, até hoje, adotando a língua portuguesa como a única que pode ser usada nas escolas; isso é doloroso, traumatizante e atrasa o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Ensinar na língua que não é dominada nem pelo professor nem pelos alunos causa fracasso escolar.

A Tabela 4 indica que 53,33% alegam dificuldades na oralidade, mas ninguém alega ter dificuldades na leitura, e apenas 15% têm dificuldades na escrita; isso justifica o processo de alfabetização que atualmente ocorre nas escolas guineenses que apenas se preocupam em ensinar a habilidade de escrita e leitura, mas é totalmente despreocupada com o uso social dessas habilidades.

A tabela que se segue traz o resultado da investigação sobre a circunstância em que os nossos inquiridos usam o crioulo.

**Tabela 5:** Circunstância em que se usa a língua portuguesa

Ambiente do uso	Ano de ingresso na UNILAB/BA						Usuário (%)
	2014	2015	2016	2017	2018	Nº	
Na Escola	16	12	17	20	22	87	72,5
Em casa							0,0
No trabalho	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Na televisão	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Internet burocracia do governo e escola	0,0	5	0,0	0,0	1	6	5
Na escola e burocracia	1	2	0,0	0,0	1	4	3,33
Na televisão, escola e internet	0,0	0,0	0,0	1	0,0	1	0,83
No trabalho, internet, burocracia, escola	2	0,0	1	1	0,0	4	3,33
No trabalho e escola	0,0	0,0	0,0	0,0	1	1	0,84
Internet e escola	1	0,0	0,0	4	3	8	6,67
No trabalho, internet, burocracia, na televisão, escola e em casa	1	0,0	0,0	0,0	0,0	1	0,84
Escola, burocracia, internet e na televisão	1	0,0	0,0	0,0	0,0	1	0,83
Trabalho, internet, e escola	1			1	1	3	2,5
Internet, escola e casa			2	1	1	4	3,33
Total	23	19	20	28	30	120	100

**Fonte:** elaboração própria

As respostas indicam que 72,5% usam o português apenas na escola; ninguém afirma que usa a língua portuguesa em casa, no trabalho ou na televisão<sup>219</sup>; 27,5% usam em outros ambientes simultaneamente. As respostas da segunda coluna, que pergunta se os informantes usam a língua portuguesa *em casa*, servem como evidência da situação do português na Guiné-Bissau, sobretudo no que diz respeito ao seu uso no dia a dia; todos os informantes foram unânimes em mostrar que a língua portuguesa não faz parte da comunicação cotidiana deles, porque não a falam fora do ambiente escolar; por isso, a segunda coluna não recebeu nenhum *sim*; a escola continua sendo um espaço onde é usado somente o português, não por vontade própria dos alunos, mas para cumprir a obrigatoriedade imposta para uso da língua.

A Tabela 5 traz evidências da Tabela 3, que investigou a modalidade do português mais usada pelos guineenses: 72,5% dos estudantes guineenses na UNILAB pesquisados afirmaram que usam mais o português escrito; isso significa que eles só o usam na escola, como podemos conferir na Tabela 6, que é a mesma porcentagem de 72,5% que alegam ter usado o português apenas na escola. A seguir será feita análise das questões que receberam alguma justificativa dos informantes.

#### **4 QUAL DEVE SER A LÍNGUA OFICIAL DA GUINÉ BISSAU?**

Na seção anterior foi feita análise e discussão de questionário com respostas fechadas e obtivemos resultados satisfatórios para uma reflexão sobre a língua de ensino na Guiné-Bissau. Nesta seção serão discutidas duas questões com respostas justificáveis.

Elas se baseiam no questionário elaborado por Proença e Lé (2017), aqui reproduzido, com objetivo de compreender o porquê de a língua portuguesa continuar sendo a única oficial (de ensino escolar guineense, de administração pública, da burocracia geral de governo); sabendo que existem outras línguas étnicas e que o Crioulo guineense é a língua mais falada no país (como podemos perceber nos resultados de análise das questões das seções anteriores), também essa seção tem o objetivo de recolher as opiniões dos alunos guineenses sobre a necessidade de retirar da língua portuguesa o status de oficial e possível substituição pelo crioulo guineense; a segunda proposta é procurar entender a vontade dos guineenses sobre a possibilidade ou a necessidade de ter as duas línguas oficiais na Guiné-Bissau.

Muitos informantes trouxeram argumentos bons ao justificarem suas respostas; a seguir serão analisados os dados da pesquisa da primeira questão.

#### **Tabela 6: O Guineense (crioulo) deveria ser a única língua oficial do país?**

<sup>219</sup>Nossos informantes são apenas estudantes; se fossem trabalhadores, teríamos um percentual maior do uso do português no trabalho.



Respostas	Ano de ingresso na UNILAB/BA						Respondentes
	2014	2015	2016	2017	2018	Nº	(%)
Sim	5	3	11	7	6	32	26,67
Não	18	16	9	21	24	88	73,33
Não sei responder	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Total	23	19	20	28	30	120	100

**Fonte:** elaboração própria

As respostas da tabela indicam que 26,67% acham que o guineense deveria ser a única língua oficial do País e 73,33% acham o oposto. Foi solicitada a justificativa da resposta para os que acharam que o guineense deveria ser a única língua oficial do país e aqueles que acharam que não deveria ser. A seguir, têm-se as justificativas dos que acharam que o guineense deve ser a única língua oficial da Guiné<sup>220</sup>.

O guineense (crioulo) deveria ser a única língua oficial do país?

**R1-** Eu acho que o crioulo guineense não deveria ser a única língua oficial na Guiné-Bissau, pois ela não servirá como a língua para o mercado internacional; no entanto, ao meu ponto de vista, seria bom usar as duas simultaneamente em vez de tirar o português e oficializar o guineense como a única oficial do país [...].

**R2-** Por que o guineense como a única língua oficial? Se já temos o português que nos dá acesso a bolsas de estudo para os países que falam o português, como o Brasil, Portugal e outros, por isso quero que o português continue como a única língua oficial da Guiné-Bissau.

**R3-** O guineense (crioulo) não deveria ser a única língua oficial, porque ela é falada somente na Guiné e Cabo Verde; nesse caso, torna mais difícil a nossa integração na diáspora; mesmo com o português temos dificuldades de integrar, quanto mais o crioulo? Nesta ótica que, para mim, não vejo nenhuma necessidade de colocar o crioulo como a única língua oficial da Guiné-Bissau [...].

O primeiro argumento apresenta o interesse de que as duas línguas, no caso o português e o guineense, sejam oficiais da Guiné-Bissau; o segundo justifica que, pelo fato de cooperação internacional, sobretudo na área de educação, com os países de fala portuguesa, não podemos abrir mão dessa língua; o terceiro traz uma justificativa quase semelhante à segunda, mostra a limitação que tem a língua Crioula de base lexical portuguesa, falada em Cabo Verde e Guiné, e apresenta uma visão de falta de integração com os países da CPLP. Por isso afirma que é desnecessário que o guineense seja colocado como a única língua oficial daquele país.

A seguir as justificativas a favor da oficialização do Guineense como a única língua oficial do território guineense.

<sup>220</sup>Recolhemos 88 justificativas, mas escolhemos essas três, porque resumem o que foi dito nas outras.

## O guineense (crioulo) deveria ser a única língua oficial do país?

**R1-** No nosso país, a língua do dia a dia é o crioulo e outras línguas que pertencem aos diferentes grupos étnicos que existem na Guiné-Bissau; portanto, como o crioulo é falado por quase 99% dos guineenses, podemos oficializá-lo e passar a ser a nossa língua da escola para facilitar a nossa aprendizagem em vez do português, que ninguém entende; por isso, sou de acordo à oficialização do crioulo como a única língua oficial do País.

**R2-** Na minha ótica, o guineense deveria ser a única língua oficial, porque é mais importante que o português por unir mais de duas dezenas de grupos étnicos diversas e é mais falada no país a maioria da população não fala o português, só aqueles que vão à escola que a aprendem.

**R3-** Para mim, o crioulo guineense deveria ser oficializado como a língua oficial da Guiné-Bissau e dos guineenses da mesma forma que o português é a língua oficial de Portugal, uma vez que a maioria da população guineense sabe falar corretamente a língua crioula. O crioulo é também a língua que identifica os guineenses com a pátria, porque nela falamos sem gaguejar muito e em qualquer lugar como podemos ver aqui em São Francisco<sup>221</sup>. Portanto, deveria ser o crioulo escrito nos nossos passaportes.

O primeiro depoimento traz a questão da língua de comunicação diária da maioria dos guineenses e levanta também a preocupação com a língua da escola; portanto, o informante acredita que oficializar o guineense ajudaria bastante na compreensão de conteúdo; o segundo afirma que o guineense deveria ser a única língua oficial porque é falado pela maioria naquela nação; o terceiro justifica que por ser a língua dos guineense falada pela maioria, deveria ser a única oficializada e faz a comparação com o Portugal, que tem a língua oficial português. Portanto, a Guiné deveria ter o guineense como a língua oficial da Guiné-Bissau. Ainda é ressaltada a importância que o guineense tem como a língua que identifica qualquer guineense em qualquer parte do mundo.

A seguir será feita análise da questão que investigou a eventual necessidade de oficializar o crioulo guineense ao lado do português e passar a ter as duas como oficiais.

**Tabela 7:** A língua guineense deveria ser também a língua oficial do país?

Respostas	Ano de ingresso na UNILAB/BA						Respondentes (%)
	2014	2015	2016	2017	2018	Nº	
Sim	23	19	20	26	28	116	96,67
Não	0,0	0,0	0,0	1	1	2	1,67
Não sei responder	0,0	0,0	0,0	1	1	2	1,66
Total	23	19	20	28	30	120	100

**Fonte:** elaboração própria

<sup>221</sup>São Francisco do Conde é uma cidade que fica no estado da Bahia (Brasil); fica a pouco menos de 70 km de distância da capital, Salvador.

Nesta questão, diferentemente da tabela anterior, os nossos inquiridos foram menos contra-ditórios nas respostas; os resultados indicam que 96,67% querem que o guineense seja também a língua oficial da Guiné-Bissau; apenas 1,67 % não querem que o guineense seja também língua oficial da Guiné e os 1,66% restantes não sabem responder.

Foram também solicitadas as justificativas das respostas e os que estão a favor do guineense como a língua oficial também explicaram o que segue.

**R1-** O crioulo guineense deveria ser também uma língua oficial na Guiné-Bissau, porque é a língua que se fala quase em todo território guineense e nos comerciais, no seio familiar, nas agências bancárias, nos ministérios, mesmo sendo proibido por lei, por isso que eu acho necessário oficializá-la juntamente com o português; com isso, a maioria dos guineenses será incluída, pois com o português como a única língua oficial muitos são excluídos por não saberem falar e nem escrever o português, mas sabem falar a língua étnica e o crioulo guineense, como os estudos mostram, que mais de 90% da população guineense sabem falar o crioulo guineense.

**R2-** O crioulo guineense deveria ser também língua oficial da Guiné-Bissau, porque é a língua mais falada no País e é a língua de comunicação quotidiana; é óbvio, se é a mais falada, deveria também ser a nossa língua oficial; eu costumo dizer se tivéssemos o ensino em crioulo guineense teríamos mais sucesso na aprendizagem do que ensino na língua portuguesa.

**R3-** Sou de opinião de que a língua crioula guineense deveria ser também oficializada juntamente com o português; tendo as duas como oficiais, podemos dividi-las de seguinte maneira: o português como língua de diplomacia e o crioulo como língua de ensino; assim facilitaria significativamente os alunos guineenses na compreensão e na interpretação de linguagem científica e acadêmica.

**R4-** Sim, o crioulo deveria ser também a língua oficial do país, porque é a língua mais falada e, se é mais falada, por que não oficializar? Mesmo os nossos políticos na campanha eleitoral e os nossos deputados na Assembleia Nacional Popular sentem mais à vontade quando se expressam em crioulo da Guiné-Bissau do que quando falam português.

Essas vozes representam os 96,67% que acham que o guineense deveria ser também a língua oficial da Guiné; como podemos perceber nos textos acima, as opiniões são parecidas; todos alegam a questão de *kriol* (guineense) ser a língua mais falada e conhecida por todos; por isso acham que deveria ser oficializada também. A seguir são as razões dos que acham que o guineense não deveria ser também a língua oficial do país:

**R1-** Sou contra oficialização do crioulo guineense como a língua oficial também da Guiné-Bissau, por seguintes motivos: primeiro, ela só é falada dentro do país, portanto, será uma desvantagem para nós, pois não teremos com quem manter a cooperação internacionalmente nem teremos os livros didáticos, que é de conhecimento de todos os filhos de Guiné, que são as organizações internacionais que nos apoiam com os materiais escolares.

**R2-** A língua crioula não tem sua própria autonomia de escrita, porque não possui uma gramática escrita aceita oficialmente, portanto, não vale a pena adiantar oficializar uma língua que não tem uma única escrita; nós a usamos para nossa comunicação na internet, mas você vê que cada um escreve da sua maneira; dessa forma, é preciso primeiro regularizar a escrita ou ortografia do guineense.

Essa justificativa representa 1,67% dos que acham que o guineense não deveria ser também

a língua oficial da Guiné-Bissau. O primeiro alega a questão da limitação que o crioulo guineense pode nos colocar pelo fato de ela não ser uma língua internacional; portanto, a nossa cooperação internacional será prejudicada e limitada. O segundo avalia o problema que podemos sofrer depois por faltar uma gramática e outros livros didáticos e regularizar ou padronizar a escrita do crioulo guineense, que até hoje ainda não tem uma única ortografia; o primeiro ainda alega a questão de apoio que sempre recebeu da comunidade internacional.

As justificativas mostram o quanto é complexa a situação linguística, sobretudo a língua da escolarização naquele país; é possível perceber nas respostas das Tabelas 8 e 9 que o crioulo e outras línguas étnicas não são usados nos livros escolares (didáticos) e que o país não possui autonomia financeira para produzir seu próprio material didático, depende dos apoios financeiros das organizações internacionais.

Repetem-se as justificativas dos que acham que a língua guineense não deve ser oficializada; alguns acham que a língua só é falada no país e, portanto, não deve ser oficializada nem usada no ensino escolar; da mesma forma percebemos que os que defendem a oficialização do guineense sempre repetem o argumento de que a língua mais falada deve ser oficializada e ensinada nas escolas.

Esses discursos ficaram mais evidentes na pesquisa feita por Proença e Ié (2017) com os estudantes guineenses da UNILAB Campus dos Malês-Ba, em que se questionou a necessidade de a língua guineense ser oficial do país; houve perspectivas diversas, como seguem no texto abaixo.

Os que disseram sim alegaram estas razões:

[...] o crioulo guineense é a língua mais falada no país e dá compreensão da diversidade étnica existente na Guiné-Bissau; a maioria da população não tem português como a língua do dia a dia, que só se aprende na escola, onde é obrigado a falar português e ler nesta mesma língua, o que dificulta muito o seu aproveitamento acadêmico. Portanto, tendo a língua crioula como oficial também da Guiné-Bissau, isso vai ajudar o aluno a aprender mais rápido o conteúdo da aula e compreender o português melhor (PROENÇA; IÉ, 2017, p. 170).

Por outro lado, os que têm opinião contrária alegam estes motivos:

[...] o crioulo guineense é falado só na Guiné-Bissau; se for oficializado, ficaremos limitados só ao nosso país, enquanto o português nos oferece a oportunidade de comunicar ou interagir linguisticamente com mais de sete países da mesma língua. O outro problema é que o crioulo não tem sua gramática escrita e dessa forma não tem como ser ensinado na escola (PROENÇA; IÉ, 2017, p.171)

## CONCLUSÃO

Os dados analisados ao longo desse trabalho nos trazem uma visão mais ampla de como a língua é um problema para o desenvolvimento pleno do processo de ensino-aprendizagem na Guiné-Bissau. Com base nisso, percebemos que o país precisa superar as práticas tradicionais da alfabetização, abrindo as portas da escola para que a língua mais falada no País seja usada na

instrução formal, pois 96,67% dos guineenses querem ver a sua língua ser oficializada. Nesse caso, o país passará a ter duas línguas oficiais concomitantemente. Sendo assim, propomos o encerramento de um ensino monolíngue em favor do ensino bilíngue.

Outra questão emergente que precisa ser superada é a criação das mudanças “estruturais para que todos tenham acesso ao uso pleno das habilidades de leitura e escrita; isso exige de-mocratização política e econômica que proporcione livre acesso à educação, a livros, a teatros, a museus” (PROENÇA; IÉ, 2017, p.171).

Podemos concluir afirmando o seguinte: a UNILAB, por intermédio de seu currículo e de sua política de ensino centrado na descolonização das mentes, está a contribuir muito para formação crítica dos futuros professores guineenses, que serão capazes de revolucionar o processo de ensino-aprendizagem da Guiné-Bissau. Durante a investigação percebemos essa capacidade e o olhar crítico desses formandos.

## REFERÊNCIAS

- AUGEL, M. P. **O desafio do escombros**: nação, identidade, pós-colonialismo na literatura da Guiné-Bissau. Rio de Janeiro: Garamond, 2007.
- BACHMANN. S. C. A. **O multilinguismo no contexto escolar da Guiné-Bissau**. BRASÍLIA-DF, 2014.
- CÁ. V. J. B. **Língua e ensino em contexto de diversidade linguística e cultural**: o caso de Guiné--Bissau, Belo Horizonte 2015.
- COUTO, H. H.; Embaló, F. literatura, língua e cultura na guiné-bissau um país da CPLP. rev. **Papia**. Número 20. Thesaurus, 2010.
- EMBALÓ, F. o crioulo da Guiné-Bissau: língua nacional e factor de identidade nacional, rev. **Papia**, v. 18, 2008. p. 101-107. Disponível em: <http://revistas.fflch.usp.br/papia/article/view/2027>. Acesso em: 09 maio 2020.
- GOUVEIA, B.; ORENSZTEJN, M. Alfabetizar em contextos de letramento. In: CARVALHO, M.A.F.; MENDONÇA, R.H. (Org.). **Práticas de leitura e escrita**. Brasília: Ministério da Educação, 2006, Disponível em: <https://www.passeidireto.com/arquivo/17027714/praticas-de-leitura-e-escrita>. Acesso em: 30 dez. 2019
- GUINÉ-BISSAU, R.G. P. H. **Características socioculturais**. Instituto Nacional de Estatística, 2009. Disponível em: [http://www.statguinebissau.com/publicação/características\\_socio\\_cultural.pdf](http://www.statguinebissau.com/publicação/características_socio_cultural.pdf)>. Acesso em: 13 dez. 2019.

LORENZI, C. C. Blog nos anos iniciais do fundamental I: a reconstrução de sentido de um clássico infantil. In: ROJO, Roxane Helena, R.; MOURA, Eduardo (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

PROENÇA, Paulo Sérgio; IÉ, Ivo Aloide. Contribuições da noção de letramento para o ensino de língua portuguesa na Guiné-Bissau a partir da experiência de alunos guineenses da UNILAB-BA. In: SILVA, Geranilde Costa et al (org). **Ensino, pesquisa e extensão na UNILAB: caminhos e perspectivas**. v. 1. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2017.

ROJO, Roxane Helena, R.; MOURA, Eduardo (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2015.



**UNILAB**

Universidade da Integração Internacional  
da Lusofonia Afro-Brasileira

[www.unilab.edu.br](http://www.unilab.edu.br)