

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 II

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 2**

© 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. ALUÍSIO MARQUES DA FONSECA | UNILAB
DRA. ANA MARIA IORIO DIAS | UFC
DRA. ANA PAULA STHEL CAIADO | UNILAB
DRA. ANTONIA IEDA DE SOUZA PRADO | UNINASSAU
DR. ANTÔNIO ROBERTO XAVIER | UNILAB
DR. CARLOS MENDES TAVARES | UNILAB
DR. CHARLITON JOSÉ DOS SANTOS MACHADO | UFPB
DR. EDUARDO FERREIRA CHAGAS | UFC
DR. ELCIMAR SIMÃO MARTINS | UNILAB
DRA. ELISÂNGELA ANDRÉ DA SILVA COSTA | UNILAB
DR. ENÉAS DE ARAÚJO ARRAIS NETO | UFC
DR. FRANCISCO ARI DE ANDRADE | UFC
DR. GERARDO JOSÉ PADILLA VÍQUEZ | UCR
DRA. HELENA DE LIMA MARINHO RODRIGUES ARAÚJO |
UFC
DR. JAVIER BONATTI | UCR
DR. JOSÉ BERTO NETO | UNILAB

DR. JOSÉ GERARDO VASCONCELOS | UFC
DRA. JOSEFA JACKLINE RABELO | UFC
DR. JUAN CARLOS ALVARADO ALCÓCER | UNILAB
DRA. LIA MACHADO FIUZA FIALHO | UECE
DRA. LÍDIA AZEVEDO DE MENEZES | UVA
DRA. LÍVIA PAULIA DIAS RIBEIRO | UNILAB
DR. LUÍS MIGUEL DIAS CAETANO | UNILAB
DR. LUIS TÁVORA FURTADO RIBEIRO | UFC
DRA. MÁRCIA BARBOSA DE SOUSA | UNILAB
DRA. MARIA DO ROSÁRIO DE FÁTIMA PORTELA CYSNE | UNILAB
DR. MICHEL LOPES GRANJEIRO | UNILAB
DR. OSVALDO DOS SANTOS BARROS | UFPA
DRA. REGILANY PAULO COLARES | UNILAB
DRA. ROSALINA SEMEDO DE ANDRADE TAVARES | UNILAB
DRA. SAMIA NAGIB MALUF | UNILAB
DRA. SINARA MOTA NEVES DE ALMEIDA | UNILAB
DRA. VANESSA LÚCIA RODRIGUES NOGUEIRA | 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.2 [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: 978-65-87212-48-7

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 |
| PRÁTICAS DE ENSINO NA ESCOLA E NA UNIVERSIDADE PÚBLICA: NOSSA DIDÁTICA TÊM SIDO INTERCULTURAL?..... | 12 |
| Kaé Stoll Colvero | |
| Assis Anderson Ribeiro da Silva | |
| Maycon Cleber Araújo Sousa | |
| UNILAB 10 ANOS: EXPERIÊNCIAS, DESAFIOS E PERSPECTIVAS DE UMA UNIVERSIDADE INTERNACIONAL COM A ÁFRICA NO INTERIOR DO CEARÁ E BAHIA..... | 20 |
| Larissa Guimarães de Sousa Cavalcante | |
| Eleni Oliveira de Sousa | |
| Brena Raquel Gonzaga dos Santos | |
| A FORMAÇÃO DO DOCENTE-PESQUISADOR: UM RELATO DO ESTÁGIO DE REGÊNCIA EM LÍNGUA PORTUGUESA NA UNILAB..... | 30 |
| Léia Cruz de Menezes | |
| Claudilene Maria Oliveira Silva | |
| A ALTERIDADE DOS ESTUDANTES GUINEENSES EM RELAÇÃO ÀS CIDADES-SEDE DA UNILAB..... | 43 |
| Lourenço Ocuni Cá | |
| Aminata Nadia Gomes Mané | |
| LEITURAS DA ÁFRICA PELA VIA DA LITERATURA: A EXPERIÊNCIA DO PIBID-LETRAS E AS PRÁTICAS SÓCIO-POLÍTICO-PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS EM ESCOLAS PÚBLICAS DO MACIÇO DE BATURITÉ-CE..... | 54 |
| Carlos Eduardo Bezerra | |
| A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL E EM GUINÉ-BISSAU: VIVENCIANDO PRÁTICAS PEDAGÓGICAS A PARTIR DAS EXPERIÊNCIAS DE ESTÁGIO..... | 68 |
| Lucilene Rezende Alcanfor | |
| Luisa Pinto Semedo | |
| Milena da Silva Garcia | |
| GÊNERO, DIVERSIDADE SEXUAL E DIREITOS HUMANOS NA UNILAB..... | 81 |
| Luma Nogueira de Andrade | |

VOZES: A INVISIBILIDADE DOS(AS) ALUNOS(AS) – SOMOS E NÃO SOMOS 91

Mara Rita Duarte de Oliveira
Livia Paulia Dias Ribeiro
Geovanna de Lourdes Alves Ramos
Jadosn Fernando
Garcia Gonçalves
Macione Ferreira dos santos
Delfina Talavenda Cristovao
Faria Cusseta Samuel Francisco
Wandi Chinene Calueiro

**O CONTINENTE AFRICANO NO IMAGINÁRIO SOCIAL BRASILEIRO: RELAÇÕES DOS ESTUDANTES AFRI-
CANOS DA UNILAB COM A COMUNIDADE DE ACARAPE E REDENÇÃO 103**

Marciano Sanca
Sara Pereira Silva Correia
Yanique Nanque
Brima Calilo Sadjo
Dário Daniel Artur
Osvaldo Betuel da Silva
Fernanda Joana Zamba Ximbunde
Artemisa Odila Candé Monteiro

**A EXPERIÊNCIA DISCENTE NA UNILAB: NOTAS SOBRE UMA FORMAÇÃO DESCOLONIZADORA
..... 119**

Marcus Vinícius Martins da Silva

**LITERATURA GUINEENSE NA UNILAB - NO FUNDO DO CANTO, DE ODETE SEMEDO: UMA CANTIGA
DE MANDJUANDADI, UM ÉPICO DA GUINÉ-BISSAU..... 130**

Maria Aurinívea Sousa de Assis

**10 ANOS DA UNILAB: CONTRIBUIÇÕES DO GRUPO DE ESTUDOS EM LINGUÍSTICA TEXTUAL (CNPq/
FUNCAP/UNILAB) - ANÁLISE DA ARGUMENTAÇÃO EM TEXTOS 143**

Mariza Angélica Paiva Brito
Ályna Maria Fragoso Cabral
Bruna Soraia Ribeiro Maia
Carlos André Silva Ferreira
Carlos Eduardo Silva Pinheiro
Danielle Ketley de Sousa Pereira
Hidalicy de Brito Souza
José Edileudo da Silva Moraes
José Elderson de Souza-Santos
Josélia Cruz da Silva
Joyce Maia de Barros
Marcos Paulo da Silva
Maria Carolina Lima Silva
Maria Dayanne Sampaio Falcão
Rosane Lorena de Brito
Silvana da Silva Bezerra

BRASIL E CPLP: A COOPERAÇÃO SUL-SUL NO SÉCULO XXI..... 158

Matheus Maciel Farias
Horvanda Eunice Francisco da Silva Brazão

| | |
|--|-----|
| INTERCÂMBIO INTERCULTURAL ENTRE UNILAB E O ENSINO MÉDIO: UM ESTUDO DE CASO DO ENSINO DE LITERATURA AFRICANA | 171 |
| Maurilio Alves Rocha Junior Celeste Cristina de Andrade Delfino Maria Natalha Morais da Silva Oliveira | |
| EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA UNILAB – UMA TRAJETÓRIA NARRADA SOB O PRISMA DE UMA COLABORADORA EM EAD | 184 |
| Neisse Evangelista da Costa Souza | |
| A COOPERAÇÃO INTERNACIONAL SUL-SUL: O BRASIL E A ÁFRICA | 197 |
| Nelsio Gomes Correia | |
| UNILAB/CEARÁ COMO UM CAMPO DE JOGO DAS IDENTIDADES: DESTERRITORIALIZAÇÃO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS EXPERIENCIADAS PELOS ESTUDANTES GUINEENSES .. | 208 |
| Paulo Anós Té Artemisa Odila Candé Monteiro Segone Ndangalila Cossa | |
| CONTRIBUIÇÕES DA NOÇÃO DE LETRAMENTO PARA O ENSINO DE LÍNGUAS NA GUINÉ-BISSAU A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DE ESTUDANTES GUINEENSES DA UNILAB-BA | 224 |
| Paulo Sérgio de Proença Ivo Aloide Ié | |
| GÊNERO, MIGRAÇÕES INTERNACIONAIS E DESLOCAMENTO DE ESTUDANTES AFRICANAS EM UMA UNIVERSIDADE DO CEARÁ-BRASIL | 236 |
| Peti Mama Gomes | |
| CONTEXTO HISTÓRICO DA UNILAB | 245 |
| Plinio Nogueira Maciel Filho Juam Carlos Alvarado Alcocer Olienaide Ribeiro de Oliveira | |
| A COOPERAÇÃO PARA O ENSINO SUPERIOR: DESAFIOS E PERSPECTIVAS A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DA UNILAB | 258 |
| Rafaelle Leite de Sousa Maria do Socorro Maia e Silva | |
| DIDÁTICA NOS PAÍSES DA INTEGRAÇÃO: PROFESSORANDO TEORIA DO ENSINO NA FORMAÇÃO DOCENTE AFROCENTRADA DA UNILAB | 269 |
| Rebeca de Alcântara e Silva Meijer | |
| PROJETO UNILAB: COOPERAÇÃO OU PARCERIA? UMA BREVE VISÃO SOBRE OS PAÍSES DA CPLP NA COOPERAÇÃO INTERNACIONAL | 282 |
| Ricardo Ossagô de carvalho Tainara Chagas de Sousa | |

UNILAB, UMA DÉCADA DE UTOPIAS – A ÁFRICA NO PROJETO DE EXTENSÃO CINEMA E SOCIOLOGIA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA E NAS ESCOLAS PÚBLICAS DO MACIÇO DE BATURITÉ 295

Sebastião André Alves de Lima Filho

Tamilton Gomes Teixeira

André Lopes Júnior Có

RACISMO E PRECONCEITO: O CASO DA UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA—UNILAB/CE 308

Umaro Seide

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 Smedo 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 Smedo 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

Exercitando na leitura e construindo horizontes. Esta última palavra traz consigo um conceito por vezes ignorado na academia. Há dois componentes importantes à noção de horizonte que gostaria de destacar nessa coletânea de ensaios. O primeiro, diz respeito ao horizonte enquanto representante de um ponto fixo que delimita a possibilidade da visão interpretativa. O horizonte neste caso é o alcance da visão que pode incluir tudo que poderá ser visto a partir de um ponto particular que concede uma vantagem na leitura e interpretação do outro. O segundo componente importante fala de expansão e este precisa sempre está aberto a novos horizontes, pronto para mudar à medida que a pessoa se move no tempo e no espaço. Uma leitura enriquecedora nos pedirá sempre por uma fusão de horizontes. É preciso continuar dialogando para entendermos um a outro. Foi esse sentimento que encontro nesse segundo volume.

Há um aspecto que percebo na leitura desses diversos ensaios, o conceito de experiência que permeia nossas ações. Percebi que o conceito de experiência adotado em muitos ensaios claramente faz uma distinção há muito notada pelas ciências humanas que aqui usarei os termos técnicos para destacá-los: *Erlebnis*, uma experiência vivida, e *Erfahrung*, uma experiência científica. Nas humanas, o mais importante desses conceitos é *Erlebnis* (uma experiência vivida). Todos os eventos de consciência são caracterizados pela capacidade da mente de fazer atos de responsividade modal e temporalmente diferentes, mas que se referem ao mesmo objeto de consciência. A unidade mantida por um significado compartilhado é definida como um *Erlebnis* ou uma "experiência vivida". Portanto, a objetividade só é possível testando de todas as formas possíveis a *Erlebnis* (impressão subjetiva), a fim de obter um conhecimento certo de um objeto. A soma dessas experiências vividas, a força das impressões subjetivas faz desse segundo tomo uma leitura dinâmica e um exercício mental empolgante. Além disso, pode-se chamar cada capítulo abrangente de partes unidas através de um significado compartilhado para o curso da vida universitária, uma "experiência" – mesmo quando as várias partes são separadas umas das outras. Com um senso de satisfação e alegria, parablenzo os autores desses ensaios em celebração dos 10 anos da UNILAB.

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 waves.



PRÁTICAS DE ENSINO NA ESCOLA E NA UNIVERSIDADE PÚBLICA: NOSSA DIDÁTICA TÊM SIDO INTERCULTURAL?

Kaé Stoll COLVERO¹
Assis Anderson Ribeiro da SILVA²
Maycon Cleber Araújo SOUSA³

Resumo: O artigo visa analisar a relação entre didática e práticas de ensino no cotidiano da escola e da universidade pública, mais notadamente da UNILAB, marcada por diferenças culturais que permeiam todos os espaços da aprendizagem. Partimos do pressuposto de que a educação necessita, diante desse contexto, voltar o seu olhar à alteridade dos sujeitos que, submersos em vários ambientes de socialização, conseguem demonstrar cotidianamente diferentes modos de pertencimento na sociedade. Nessa ótica, nosso objetivo é mostrar que pensar a condição juvenil para além de uma transitoriedade para a idade adulta é valorizar a importância das vivências cotidianas na constituição das identidades individuais. Para isso, buscamos aporte teórico em autores que versam sobre tais temas, com vistas a propiciar um diálogo capaz de contribuir com a melhora dos processos de ensino e aprendizagem no âmbito das práticas de ensino.

Palavras-chave: Didática; Escola e Universidade; Interculturalidade; Práticas de ensino. mo; UNILAB.

INTRODUÇÃO

Sabemos que cultura não é homogênea nem tampouco universal, mas, sim, fruto de pluralidades. Localizando nosso foco de análise na educação, o intuito deste texto é tecer subsídios que nos auxiliem a responder à seguinte questão: como a didática, as práticas pedagógicas de ensino e as diferenças culturais podem dialogar para que escola e a universidade voltem o seu olhar à alteridade dos sujeitos?

Buscamos mostrar que pensar a condição juvenil dos nossos estudantes para além de uma transitoriedade para a idade adulta é compreender a importância das vivências cotidianas na constituição das identidades individuais, sendo que o entendimento conjunto e não fragmentado entre o cotidiano educativo, as diferenças culturais e a condição juvenil busca propiciar um diálogo capaz de contribuir com a melhora dos processos de ensino e aprendizagem no âmbito das práticas de ensino.

¹ Doutora em Educação. Professora Adjunta do Instituto de Ciências Exatas e da Natureza – ICEN-UNILAB.

² Licenciado em Ciências da Natureza e Matemática, habilitação matemática (UNILAB); professor da rede estadual de educação do Ceará; mestrando em Ensino e Formação Docente (UNILAB-IFCE).

³ Licenciado em Educação do Campo, habilitação em Artes e Música (UFT) e mestre Interdisciplinar em Humanidades (MIH – UNILAB).

Para isso, recorreremos a autores que buscam romper com a visão tradicional essencialista sobre as culturas e as identidades culturais. Cabe destacar, como assinala Candau (2011), que:

a dimensão cultural é intrínseca aos processos pedagógicos, “está no chão da escola” e potencializa processos de aprendizagem mais significativos e produtivos, na medida em que reconhece e valoriza a cada um dos sujeitos neles implicados, combate todas as formas de silenciamentos, invisibilização e/ou inferiorização de determinados sujeitos socioculturais, favorecendo a construção de identidades culturais abertas e de sujeitos de direito, assim como a valorização do outro, do diferente, e o diálogo intercultural. (CANDAU, 2011, p. 253)

Acreditamos que uma ação dialógica entre a didática, sua prática pedagógica e as diferenças culturais que permeiam os espaços educativos se faz necessária e urgente na atual conjuntura sociopolítica pela qual estamos passando. Assim, partimos do pressuposto de que o processo de ensino-aprendizagem é constituído por dinâmicas em constante construção e reconstrução, capazes de favorecer diálogos entre diferentes saberes, além da inter-relação entre sujeitos e grupos socioculturais, sendo necessário descartar qualquer tentativa de hierarquização de conhecimentos e saberes nas salas de aula.

1 OS PROCESSOS DE ENSINO E SUAS PERSPECTIVAS PEDAGÓGICAS

As diferenças culturais – de gênero, orientação sexual, étnicas, religiosas, entre outras, manifestam-se de forma expressiva no cotidiano escolar, sendo muitas vezes consideradas como algo externo da reflexão pedagógica atual e do campo da Didática, mesmo sendo de amplo conhecimento que a pluralidade sociocultural esteja cada vez mais presente nos espaços públicos da sociedade, dos quais destacamos o âmbito educacional.

Candau (2011) defende que a diferença é inerente às práticas educativas e que a dimensão cultural, quando presente na consciência dos educadores, pode propiciar processos de aprendizagem mais significativos para todos os envolvidos. Para corroborar tal posicionamento, a autora explica que existiram muitas concepções de diferença ao longo da história da educação e mostra a evolução desse entendimento até o que hoje faz parte dos processos pedagógicos, identificando aspectos que podem oferecer contribuições para que essa temática seja trabalhada com maior ênfase no cotidiano educativo.

As escolas e as universidades públicas brasileiras do século XX foram influenciadas pelas concepções educacionais do seu século anterior, cuja tendência foi não diferenciar igualdade e homogeneidade, sendo que o ambiente educacional até a primeira metade do século XX esteve impassível diante da diversidade. Contudo, a partir dos anos de 1930, mais notadamente a partir do manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, os espaços educacionais começaram a ser permeados por correntes da Psicologia e da Sociologia, como também por movimentos, como do ensino programado, que acabaram por projetar no campo pedagógico brasileiro novas formas de entender a questão das diferenças. Na metade do século destacam-se as contribuições de Paulo Freire, que

valorizou a dimensão cultural nos processos educacionais, ressaltando a importância de valorizar a cultura e a experiência individual dos educandos.

As mudanças educativas trouxeram contribuições relevantes sobre o entendimento do termo cultura, entendido, conforme Candau (2011), como um conceito que só existe a partir do outro, uma vez que todos somos diferentes e, por meio da interação, propiciamos redes de significado para a nossa vida. Por diferença, o entendimento é de que ela versa sobre o processo de produção da diferença e da identidade, assim como das relações de poder e autoridade.

Na relação entre a temática da diferença e da identidade sociocultural, também podemos trazer as contribuições de Fleuri (2006). O autor discute questões sobre diferença na educação por meio dos campos das relações étnicas, geracionais, de gênero, diferenças físicas, mentais, entre outras, sendo que o diálogo com o texto de Candau (2011) se dá, entre outras coisas, pela postura teórica adotada: a interculturalidade.

Conforme Candau, a perspectiva intercultural rompe com uma visão restrita e essencialista das culturas e das identidades culturais, uma vez que as compreende em constante processo de construção e reconstrução, favorecendo o diálogo entre diferentes saberes, além da inter-relação entre diferentes sujeitos e grupos socioculturais, descartando qualquer tentativa de hierarquização de conhecimentos. Fleuri (2006), da mesma forma, afirma que a interculturalidade propõe a convivência entre diferentes grupos e culturas, promovendo relações democráticas de respeito calcadas no diálogo, sendo que, para ele, o maior desafio do campo educacional é respeitar as diferenças de forma que estas não sejam anuladas, ativando o seu “potencial criativo e vital da conexão entre diferentes agentes e entre seus respectivos contextos” (FLEURI, 2006, p. 497).

2 A INTERCULTURALIDADE TEM SIDO A BASE DE UMA AÇÃO DIDÁTICA OU UMA FIGURA DE LINGUAGEM?

Por meio da perspectiva intercultural apresentada por Candau (2011) e Fleuri (2006), podemos analisar a condição juvenil de muitos jovens que hoje fazem parte do contexto educacional das escolas públicas brasileiras. Leão, Dayrell e Reis (2011) apresentam os dados de uma pesquisa realizada com estudantes do Pará sobre projetos de vida e suas escolas de ensino médio, em que foi possível identificar que o ambiente educacional promove contribuições significativas para os jovens, mas também está permeado por lacunas e impasses que podem prejudicar, ou adiar, a concretização de determinados objetivos.

Tal pesquisa buscou compreender os sentidos que os jovens alunos atribuem à vivência escolar, partindo do entendimento de que hoje existe uma nova condição juvenil no país, resultado das modificações sociais e da diversidade cultural que permeia os ambientes de socialização, onde se destaca a escola. Os 245 jovens pesquisados, com idade a partir de 16 anos, responderam questionários sobre a sua escola, condições de funcionamento, papel dos diretores e coordenadores pedagógicos, papel dos professores e motivos de desinteresse e falta de envolvimento com as atividades escolares, além de terem sido também indagados sobre a sua percepção sobre as experiências educativas desenvolvidas pela sua instituição de ensino.

De acordo com os depoimentos analisados, foi possível depreender um quadro preocupante no que diz respeito à capacidade de troca dialógica entre as escolas investigadas e seus jovens. Marcados por uma trajetória escolar incerta, muitos estudantes afirmaram sentir um clima de exclusão dentro de suas escolas, na medida em que pouco lhes é comunicado sobre a organização escolar, gerando uma privação de informações sobre atividades das quais gostariam de participar, como oficinas, seminários e atividades de lazer. Sobre isso, muitos depoimentos foram marcados pelo sentimento de não pertencimento à instituição de ensino, quando, para muitos alunos, não existem motivações da escola para a própria vida escolar. Além disso, a falta de recursos das escolas, atrelada a práticas educativas pouco significativas para os jovens, gera desinteresse e limitações subjetivas para vislumbrar objetivos futuros, não só no âmbito de tal pesquisa, mas na realidade cotidiana da educação. Em pesquisa semelhante, Sposito (2008) examina concepções que estruturam projetos educacionais destinados a jovens carentes no Brasil e problematiza a forma como tais ações foram concretizadas. Foram estudadas iniciativas públicas em 74 cidades brasileiras, objetivando-se analisar como seus idealizadores percebem a condição juvenil e como tais projetos contribuem, ou não, para com o processo de construção das representações sociais sobre a juventude brasileira. Outro ponto analisado foi investigar como tais propostas interagem com os próprios jovens, que são o seu público-alvo.

A ampliação desses programas se situa na expansão da escolaridade iniciada nos anos 1990 e se estende até a recente expansão do ensino médio. Nesse segmento da educação reside a problemática da identidade do ensino, uma vez que, tradicionalmente, o antigo ensino secundário era voltado às elites, mas hoje está estendido a segmentos heterogêneos da população. Assim, não é aceitável que ainda tenha um caráter meramente propedêutico, já que o ensino superior nem sempre é uma opção viável para os jovens das camadas populares.

Com a ampliação da escolarização também foi redimensionada a valorização do tempo escolar, já que existe um forte reconhecimento social sobre o grau de escolaridade individual nos tempos atuais. Entretanto, ao mesmo tempo em que concluir os estudos é fundamental para a maior parcela da população, ainda existe uma ausência de sentido para essa escola. Para Sposito (2008, p. 87), ocorre “uma espécie de dialética entre o sentido possível do projeto escolar que se volta para o futuro e a ausência de sentido do tempo escolar presente”.

O que temos visto no Brasil é que muitos programas educativos não-formais, mesmo tentando suprir as deficiências da educação escolar, são mera reprodução da forma educacional precarizada das escolas públicas brasileiras, apenas diferindo na maior flexibilidade dos currículos, na carga horária e na falta de mecanismos de avaliação. As atividades diárias são estruturadas, basicamente, na forma de conferências, leituras e discussões em grupos para os mesmos jovens que vão para uma escola que segue ritos tradicionais e que sofre com a degradação.

Tal precariedade também é enfatizada nos diálogos que tecemos com alunos ingressantes no ensino superior, mais especificadamente nas disciplinas de Práticas Educativas do ICEN, da UNILAB. A maior reclamação dos jovens versa sobre as más condições das suas escolas básicas de origem, mas também sobre a falta de novas metodologias em sala de aula, uma vez que a exposição oral e as anotações no quadro ainda imperam como recursos didáticos. Quando indagados

sobre pontos positivos e negativos do seu ensino fundamental e médio, os alunos relataram um grande desinteresse pela instituição escolar, sendo ele decorrente da falta de diálogo entre gestores, professores e alunos, que parecem ocupar lugares distintos dentro de um único espaço: a escola. Nesse contexto, cabe ressaltarmos que os professores não podem ser os únicos responsabilizados, uma vez que há uma consciência de que a desmotivação, muitas vezes entendida como falta de compromisso ou de preparo com os alunos e com a escola pública, é um efeito de processos de desigualdades que se instalam nos sistemas escolares e que afetam as práticas de ensino e a profissão docente.

Sobre isso, Fleuri (2006) afirma que a falta de flexibilidade entre os grupos, aqui especificados como jovens estudantes e educadores, tende a absolutizar determinados valores que, hierarquizados, negam a alteridade dos demais, gerando muitos dos reducionismos que permeiam as relações intergrupais. Conforme Andrade (2011), uma sociedade aberta rejeita qualquer tipo de imposição autoritária, estando baseada, sobretudo, na tolerância, que é originada, entre outras coisas, pelo diálogo racional. Para o autor, vivemos em tempos de incertezas, em que não há espaço para verdades absolutas. Nesse mesmo contexto estão inseridos os sistemas educacionais, que necessitam ser tolerantes, ou seja, abertos às diferenças e à pluralidade.

Andrade (2011), por meio das abordagens teóricas de Karl Popper e Norberto Bobbio, e de uma concepção intercultural de educação, nos mostra que as concepções de verdade tidas como universais são sempre refutáveis, uma vez que há uma impossibilidade da ciência em apresentar respostas definitivas. Em um movimento de refutações e probabilidade do erro, a ciência é capaz de se corrigir e caminhar em direção a verdades provisórias. De acordo com Popper, Andrade (2011) afirma que tal entendimento sobre a verdade pode ser utilizado no âmbito da educação, de forma que possamos retificar nossas ideias e as examinar de forma crítica. Por outro lado, conforme Bobbio, essa ação necessita de uma ruptura com a intolerância, que muitas vezes se baseia na crença de uma verdade única, absoluta e hierarquizada, sendo que como meio de se atingir uma educação intercultural, capaz de aceitar a pluralidade e as diferenças, Andrade (2011) trabalha com o conceito de serenidade, que é uma virtude que se opõe “ao abuso do poder, à prepotência e à arrogância” (idem, p. 7), tão presentes na realidade das escolas e das universidades.

As recentes políticas educacionais voltadas ao aumento de vagas no ensino superior visam atender, principalmente, jovens oriundos das camadas populares. A necessidade de tais ações é evidenciada pelas peculiaridades que caracterizam a sociedade contemporânea, marcada por mudanças nos conceitos de qualidade de vida e oportunidade profissional, que envolvem exigências cada vez mais rigorosas para a inserção no mercado de trabalho. Nesse contexto, as trajetórias, as representações e as perspectivas de futuro da juventude são cada vez mais influenciadas pelas novas demandas sociais, em que se destaca o intenso valor atribuído à escolarização.

Nesse contexto, cabe falarmos sobre o caso da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, UNILAB, criada no governo de Luiz Inácio Lula da Silva, em 2010, com o objetivo de 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 Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, São Tomé e Príncipe, além de

Portugal e Timor-Leste. Sua missão é a de promover o desenvolvimento regional, o intercâmbio cultural, científico, educacional e a cooperação internacional, tendo como base o compromisso com a interculturalidade, a cidadania e a democracia nas sociedades. Mas tal interculturalidade diz respeito, sobretudo, ao cotidiano formativo da instituição? Seus docentes têm o entendimento teórico e prático do que é formar seguindo os princípios da interculturalidade?

Infelizmente, o processo de democratização da educação, a criação de novas universidades e a expansão de vagas no ensino superior têm ocorrido de maneira desigual no nosso país. No âmbito da educação superior, os exames vestibulares, e mesmo o Exame Nacional do Ensino Médio, ENEM, selecionam os candidatos mais preparados, oriundos, geralmente, do ensino particular, com condições socioeconômicas favoráveis à inserção em um curso superior. Os jovens das camadas populares, por outro lado, precisam ultrapassar barreiras que envolvem a baixa renda familiar, a precariedade do ensino das escolas públicas e a precoce inserção no mercado de trabalho, uma vez que, em muitos casos, a renda do jovem trabalhador é fundamental para a subsistência dos pais e irmãos.

Mesmo enfrentado tantas adversidades, muitos desses jovens conseguem terminar o ensino médio e ingressar em uma universidade, carregando consigo diversas motivações, que podem ser semelhantes e até iguais às motivações dos jovens das camadas socialmente favorecidas. Para ambos, a experimentação da vida escolar certamente está ligada ao significado que essa experiência propicia, ou poderá propiciar, em suas vidas.

No entanto, nem sempre a universidade proporciona boas experiências para esses jovens. Práticas docentes individuais e instituições de ensino, muitas vezes, agem de modo intransigente em relação à alteridade dos sujeitos jovens, deixando de dialogar sobre questões cotidianas e, assim, fomentando desigualdades. Para Candau (2011), as diferenças inerentes ao ambiente educativo precisam ser reconhecidas e valorizadas de modo positivo, pois carregam as marcas identitárias dos sujeitos, que não podem ser anuladas. Ao mesmo tempo, devem ser “combatidas as tendências a transformá-las em desigualdades, assim como a tornar os sujeitos, a elas referidos, objeto de preconceito e discriminação” (idem, p. 246).

Cabe aos docentes de hoje e aos que estão em formação compreender uma educação intercultural para além de uma nomenclatura usualmente utilizada sem reflexão ou sem mudanças pedagógicas de ação. Acreditamos que a perspectiva intercultural é capaz de favorecer diálogos entre diversos conhecimentos, compreendidos como universais e científicos, e diferentes saberes, definidos como produções dos grupos socioculturais, particulares e assistemáticos, oriundos de vivências e práticas cotidianas, sem hierarquizações.

CONCLUSÃO

Conhecendo a realidade da educação brasileira, de suas escolas e universidades, muitas vezes fechadas ao diálogo e reprodutoras de desigualdades sociais, podemos afirmar que mudanças pedagógicas podem fornecer subsídios para a transformação da realidade inerte dessas instituições. Nesse contexto, buscamos mostrar que a escola e o ensino superior têm um importante

papel no reconhecimento das pluralidades e da tolerância para além da indiferença, a fim de valorizar os sujeitos socioculturais subalternizados e discriminados. Para isso, acreditamos que novas estratégias pedagógicas e diferentes recursos didáticos, aliados a processos dialógicos cotidianos, podem fornecer bases consistentes para uma educação capaz de combater desigualdades, silenciamentos e opressões.

Entretanto, lutar contra os processos discriminatórios e a favor da igualdade de oportunidades não é um movimento simples, uma vez que os mesmos discursos emancipatórios em prol do respeito às diferenças podem ser utilizados para legitimar e até mesmo concretizar processos de exclusão e sujeição. Lidar com as diferenças, sem ferir o outro, ainda é um desafio a ser enfrentado, ainda mais quando estamos tratando de jovens.

Não existem consensos teóricos acerca de uma única definição de juventude. A problemática se refere ao fato de que os sujeitos estão inseridos em espaços históricos e culturais distintos, fazendo com que as perspectivas de entendimento sobre a juventude dependam de diferentes contextos sociais. Mesmo existindo um entendimento universal de que essa fase é caracterizada por modificações físicas e psicológicas, as leituras sobre o ser jovem variam de acordo com as especificidades temporais de sociedade, o que significa dizer que a juventude é, antes de tudo, uma condição social.

Como fase da vida, que não representa apenas uma passagem para a condição adulta, é necessário que a juventude seja entendida para além dos aspectos puramente biológicos. Assim, de acordo com a educação intercultural, a diversidade das relações vividas, o contexto social e o momento histórico são alguns dos aspectos que influenciam as transformações diárias dos sujeitos, e que vão constituir, por efeito, as particularidades que caracterizarão a vida de cada um. Além disso, é necessário considerar as diferenças de gênero, de etnia e de condição social desses indivíduos.

Para muitos jovens, a escola e, posteriormente, a universidade, são as únicas experiências de inserção em um grupo social diferente daquele de origem. O pertencimento a tais espaços, caracterizados como plurais, assumem uma importância significativa pela qualidade das trocas que podem proporcionar, mas isso não se dá de forma linear, uma vez que as dimensões das suas influências dependem de como são constituídas as oportunidades de experimentação da vida escolar e acadêmica após a inserção em tais ambientes. Para alguns, é possível que o ambiente de ensino represente uma preparação para a vida futura; para outros, no entanto, pode significar um importante espaço de prolongamento da vivência juvenil.

Assim, compreender essa dinâmica faz parte de um projeto maior para a educação, que seja capaz de amenizar as desigualdades sem, contudo, apagar as diferenças. Reconhecer nos jovens a sua alteridade demanda esforço e flexibilidade. No âmbito das práticas de ensino e da didática, é possível encontrar direcionamentos, e até respostas, por meio de uma educação inter-cultural, sem estereótipos e anulações.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, M. Sobre pluralismo, verdade e tolerância: diálogos epistemológicos e éticos para uma educação intercultural. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 32, n. 117, 2011.

ARROYO, M. G. “Repensar o Ensino Médio: Por quê?”. In: DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. L. **Juventude e Ensino Médio**: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

CANDAU, V. M. F. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**. v. 11, n. 2, p. 240-255, 2011.

FLEURI, R. M. Políticas da diferença: para além dos estereótipos na prática educacional. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 27, n. 95, p. 495-520, 2006.

LEÃO, G.; DAYRELL, J. T.; REIS, J. B. dos. Jovens olhares sobre a escola do ensino médio. **Cadernos CEDES**. Campinas, v. 31, n. 84, 2011.

LEAO, G. O que os jovens podem esperar da reforma do Ensino Médio? **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 34, 2018.

SPOSITO, M. P. Juventude e educação: interações entre a educação escolar e a educação não-for-mal. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 33, n. 2, p. 83-98, 2008.



UNILAB 10 ANOS: EXPERIÊNCIAS, DESAFIOS E PERSPECTIVAS DE UMA UNIVERSIDADE INTERNACIONAL COM A ÁFRICA NO INTERIOR DO CEARÁ E BAHIA

Larissa Guimarães de Sousa Cavalcante⁴

Eleni Oliveira de Sousa⁵

Brena Raquel Gonzaga dos Santos⁶

Resumo: Este artigo apresenta a importância da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) no interior do Ceará, destacando as experiências e desafios enfrentados durante o seu processo de implantação em uma localidade onde não se evidenciava chegar uma Universidade com perspectivas afro-brasileiras. O presente estudo evidencia o projeto UNILAB como um gerador de mudanças mediante a internacionalização no interior. Objetiva-se apontar a necessidade de permanência da universidade no interior devido à influência, valorização com as trocas de cultura África e Brasil. Para tanto, utilizou-se como metodologia as pesquisas bibliográfica e descritiva, e a observação participante para discutir essa temática, concluindo que, mesmo com as dificuldades enfrentadas, a UNILAB é importante como um agente de transformação.

Palavras-chave: África; Brasil; Desafios; Experiências; UNILAB.

UNILAB 10 YEARS: EXPERIENCES, CHALLENGES AND PERSPECTIVES OF AN INTERNATIONAL UNIVERSITY WITH AFRICA INSIDE CEARÁ AND BAHIA

Abstract: This article presents the importance of the University of International Integration of Afro-Brazilian Lusophony (UNILAB) in the interior of Ceará, highlighting the experiences and challenges faced during its implementation process in a location where a University with Afro-Brazilian perspectives was not evident. This study highlights the UNILAB project as a generator of change through internationalization in the interior. The objective is to point out the need for the university to remain in the countryside due to influence, appreciation with the exchange of culture between Africa and Brazil. For both, bibliographic, descriptive research and participant observation were used as methodology to discuss this topic, concluding that even with the difficulties faced, UNILAB is important as an agent of transformation.

Keywords: Africa; Brazil; Challenges; Experiences; UNILAB.

⁴ Estudante graduada pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) do Curso de Bacharelado em Humanidades, cursando atualmente Licenciatura em História pela Universidade Estadual do Ceará (UECE).

⁵ Estudante graduada pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) do Curso de Bacharelado em Humanidades, cursando atualmente Pós Graduação em Educação de Jovens e Adultos pela Faculdade Região Serrana (FARESE).

⁶ Estudante graduada pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) do Curso de Bacharelado em Humanidades, cursando atualmente Licenciatura em Pedagogia pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB).

INTRODUÇÃO

A temática sobre o papel da Universidade dentro da sociedade cada vez se torna recorrente em pesquisas acadêmicas. Isso ocorre pelo fato de as análises apresentarem benefícios recíprocos que podem acontecer quando instituições (universidades) e sociedade trabalham em parceria, visando a melhoria do meio coletivo.

Cada nação também tem o seu jeito de ser que chamamos de cultura. As culturas afri-canas foram algumas das principais culturas que construíram o ser brasileiro. A subjeti-vidade da raça negra se fundamenta na memória e história de nossa gente, elaborada em outros tempos e atualmente. (PETIT; SILVA, 2013, p. 39)

O trecho acima evidencia a importância da cultura africana no processo de construção da cultura brasileira. Sendo assim, perceber sua valorização mediante este processo é primordial para compreender a importância de conter uma universidade no interior do Ceará, lembrando que cada cultura possui suas particularidades; porém, isso não chega a ser um empecilho para que não se possa conhecer e aprender a conviver com as divergências, pelo contrário, auxiliam na construção e no reconhecimento de cada indivíduo no seu espaço social, assim como no fortalecimento de suas raízes.

Mediante esta perspectiva, o presente artigo foi construído para enfatizar a importância da UNILAB e a sua contribuição social no maciço de Baturité, com objetivo de retratar os impactos que a universidade ocasionou na vida dos indivíduos que fazem parte dela, assim também como a comunidade que estão aos seus redores. Pensando nisso, evidenciar sua gestão diferenciada e ainda relatar os olhares da comunidade acadêmica e a comunidade local sobre as consequências positivas é primordial para compreender o desenvolvimento durante todo esse processo. Desta forma, torna-se evidente que cada instituição tem suas características específicas e diferenciadas pela qual a torna reconhecida como um projeto de internacionalização/ integração de uma África no interior do Ceará.

Outrossim, este trabalho se estrutura em Introdução; Desenvolvimento, no qual aborda em sua revisão: *impactos sociais, resgate histórico sobre Redenção antes e depois da UNILAB*; segundo tópico: gestão autêntica e o último denomina-se *Experiência de conter a África no interior do Ceará*. Para isso, foi necessária a utilização do método bibliográfico, descritivo e observação participante; para a compreensão e complementação desta pesquisa, o próprio guia do estudante da UNILAB foi necessário como suporte informativo.

Dessa maneira, espera-se ressaltar o princípio norteador da missão da UNILAB com sua devida e merecida valorização sobre diferentes etnias, gêneros e classes para que mais pessoas possam se conscientizar da sua contribuição social, lutar pela sua preservação e compartilhar dos seus positivos impactos e oportunidades transformadoras. Sendo assim, para realizar este trabalho, a pesquisa consiste no método qualitativo, com fins em analisar detalhes sobre os principais componentes: impacto econômico e social; gestão diferenciada e perspectiva do estudo autobio-gráfico na compreensão da importância da instituição para a cidade de Redenção.

Este artigo foi classificado como descritivo, pois retrata o projeto UNILAB e sua importância aos impactos causados com a sua instalação em municípios considerados interioranos no estado do Ceará. Este trabalho busca detalhar: o contexto social da cidade de Redenção em seus aspectos econômicos e sociais, trazendo perspectivas do antes e depois da chegada desta instituição; gestão autêntica, apresentando o diferencial da universidade desde o seu projeto único até a sua execução nas práticas pedagógicas e políticas no cotidiano que prezam pela contribuição e desenvolvimento científico-cultural do quadro profissional do Brasil e dos países parceiros; por fim, o tópico autobiográfico que evidencia os olhares e impressões da UNILAB nos campos do Ceará.

A motivação inicial para a construção desse projeto partiu da divulgação da chamada para a publicação de um livro com o título provisório “UNILAB 10 anos: experiências, desafios e perspectiva de universidade internacional com a África no interior do Ceará e Bahia”, no intuito da coleta de diversos artigos enquadrados no perfil para evidenciar o seu percurso, os impactos que a UNILAB trouxe para a vida dos estudantes, cidades e comunidades locais.

Diante disso, buscou-se informações sobre a história da Universidade e sua gestão por meio de fontes secundárias e bibliográficas, principalmente artigos científicos produzidos pelos próprios docentes e discentes da instituição. Esse trabalho é inteiramente baseado em referencial teórico com uso do método qualitativo, este método muito contribuiu na construção e nas intenções da pesquisa, pois, segundo Minayo (1996, p.10), o método qualitativo é capaz de incorporar a questão do significado e da intencionalidade como inerentes aos atos, às relações, e às estruturas sociais, sendo essas últimas tomadas tanto no seu advento quanto na sua transformação, como construções humanas significativas.

1 IMPACTOS SOCIAIS E ECONÔMICOS: RESGATE HISTÓRICO SOBRE REDENÇÃO ANTES E DE-POIS DA UNILAB

A UNILAB (Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira) foi criada pela Lei 12.289, e estabelecida pela Presidência da República Federativa do Brasil em 20 de julho de 2010, com sede em Redenção, no estado do Ceará; com uma das finalidades em atender às necessidades locais, oferecendo retornos positivos advindos da instituição que, de certa forma, pudessem cumprir as demandas da região e, ainda, contribuir com o desenvolvimento das cidades que compõem boa parte do Maciço de Baturité (Baturité, Pacoti, Palmácia, Guaramiranga, Mulungu, Aratuba, Capistrano, Itapiúna, Aracoiaba, Acarape, Redenção, Barreira e Ocara).

A relevância da universidade na parte histórica consiste em ressaltar a história do município pela sua valorização e reconhecimento para os próprios habitantes e demais pessoas. O município foi pioneiro na libertação dos escravos em 25 de março de 1883. Além da valorização histórica (ocorreram mudanças positivas no contexto socioeconômico que compõe as cidades do Maciço de Baturité) destaca-se Redenção.

Poderemos também constatar nessa parte da pesquisa o poder de transformação de

uma universidade que é avassalador, pois sendo uma instituição secular que consegue manter seus princípios e ideias, modifica o lugar onde se instala em relação à economia local e a própria cultura, sendo essa realidade presente em Redenção. (RIBEIRO, 2012, p.52)

Percebe-se no fragmento acima que a presença da UNILAB foi considerada muito significativa devido seu poder de transformação pelas suas ideias e cultura. Ainda na perspectiva de Ribeiro, Redenção era uma cidade cujo poder econômico derivou-se mais da maquinaria pública e do setor terciário, principalmente com as feiras localizadas no centro da cidade. Sem muita perspectiva e infraestrutura, o município estava estagnado e sem inovação, mas com a divulgação do projeto UNILAB, trouxe mudança com novas expectativas, pois seria uma universidade federal internacional instalada no interior do Ceará.

Mas a cidade deixa muito a desejar em infraestrutura e já não possui muitos investimentos econômicos como no passado, sendo dessa maneira a UNILAB uma grande esperança para o município. (RIBEIRO, 2012, p. 50)

Com isso, o projeto UNILAB incentivou e gerou expectativas não somente para jovens estudantes, mas em toda a comunidade que queria uma resposta às demandas insistentes de transformação na região.

Dessa maneira as transformações partem de iniciativas privadas, de pessoas de maior porte financeiro, que estão à frente dos maiores investimentos e pequenos negócios, procurando ter algum ganho com a universidade. (RIBEIRO, 2012, p.50)

A economia começou a ganhar novos incentivos de fontes privadas por meio dos empreendimentos que atendessem às necessidades dos calouros, gerando lucros e rentabilidade para os investidores na região; o mais evidente foi a questão das casas de aluguel para estudantes africanos e brasileiros que morassem em outras regiões fora de Redenção e Acarape. O aluguel foi um pontapé inicial de alvo certo, pois atendia à necessidade acadêmica de um local para permanecer, preferencialmente próximo à Universidade, já que não havia alojamento estudantil. Então, fundamentou-se uma relação econômica mútua da lei da demanda e oferta: estudantes precisavam se hospedar e investidores queriam aquecer a economia local e lucrar. Aqueles que não tinham condições financeiras eram amparados por políticas de assistência estudantil internas da Universidade, como auxílio moradia, que proporcionou a permanência destes calouros nas residências alugadas dos investidores próximos a instituição.

Para além das mudanças econômicas, a presença da Universidade trouxe uma mudança social, pois, com a chegada dos países africanos, impactou a comunidade local pela construção de diálogos e compartilhamentos de experiências pertinentes às temáticas como cooperação, solidariedade, respeito, abominação ao racismo, diversidade cultural e tolerância.

É evidente retratar que após a instalação da UNILAB, um dos principais desafios foi a adaptação, tanto do receptor quanto de quem estava em um contexto completamente diferente do seu país de origem. Muitas barreiras tiveram que ser superadas, mas a Universidade teve um impor-

tante papel com aplicação dos projetos de extensão que alcançou as comunidades beneficentemente. As disciplinas, com temáticas relevantes, contribuíram para a transformação do cenário social que eram ofertadas para estudantes brasileiros e estrangeiros. Em especial, eram cursadas por discentes brasileiros locais das regiões receptoras que puderam se tornar agentes para espalhar a contribuição e riqueza da internacionalização, disseminar os benefícios que essa troca de experiência proporcionou em muitos aspectos da sociedade, principalmente humanitário e cultural, mostraram para suas famílias uma realidade pela qual o município não havia vivenciado.

Segundo Ribeiro (2012, p.36), “a UNILAB tornou-se a grande esperança para muitas pessoas que vivem em Redenção, pelas possibilidades que muitos acreditam de crescimento da cidade”. Por essa citação depreende-se que esses estudantes locais puderam vivenciar uma realidade que muitas pessoas não desfrutaram: uma formação de qualidade, já que a localidade do Maciço de Baturité era marcada pelo cenário comercial e agricultura.

Portanto, a UNILAB proporcionou modificações e possibilidades com transformações de vidas; com uma remodelação da percepção da realidade é que se pode ver a positividade das alterações economicamente e socialmente acarretada por esta. Espera-se de uma Universidade que ela contribua cientificamente com produções acadêmicas e beneficie o mercado com pesquisas e ótimos profissionais, mas a UNILAB nos princípios do seu projeto, carrega não somente uma formação técnica, mas sim conhecimentos que impactam e modificam a vida profissional e pessoal dos que participam ativamente desta comunidade acadêmica.

2 GESTÃO AUTÊNTICA

O tema se liga à instituição UNILAB, que carrega desde o seu projeto de criação uma perspectiva inovadora, buscando atender às demandas sociais na elaboração de sua política internacional e interiorana no estado do Ceará (cidades de Redenção e Acarape) e Bahia (São Francisco do Conde), firmada em um dos objetivos de promover a cooperação e integralização dos povos lusófonos, como também formar cidadãos comprometidos com a sociedade e a democratização. No primeiro capítulo de seu primeiro Estatuto estão definidos a sua missão, um dos seus princípios e objetivos:

Art. 2º. A UNILAB, universidade pública federal brasileira, é vocacionada para a cooperação internacional e compromissada com a interculturalidade, a cidadania e a democracia nas sociedades, fundamentando suas ações no intercâmbio acadêmico e solidário com países membros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), especialmente os países africanos (UNILAB, 2013, artigo 2).

Pensar na função de uma universidade retrata sobre sua contribuição técnica na formação de profissionais em diferentes áreas do conhecimento, como também o de construir uma cidadania firmada nos valores éticos e morais; partindo desse ponto, a UNILAB atende a essas expectativas, trazendo novas propostas para uma configuração inovadora no segmento da gestão. Do ponto de vista metodológico, a UNILAB corresponde a uma instituição acadêmica multicultural e

internacional, como um espaço que possibilita diversos agentes na interação e cooperação, objetivando a construção da universidade que cada grupo considera relevante. Assim como destaca no Guia do Estudante (2016, p.7.), ela propõe em um dos objetivos:

Incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando desenvolvimento da ciência e da tecnologia, bem como a criação e difusão da cultura, contribuindo, des-se modo, para o aperfeiçoamento pessoal dos nossos estudantes e dos meios sociais em que eles atuam e atuarão.

As características autênticas da universidade supracitada são encontradas na própria organização curricular, pois a instituição compete ministrar o ensino superior com ênfase no progresso de pesquisas nas diversas áreas do saber e ainda busca promover a extensão universitária, tendo como missão peculiar formar conhecimentos humanos para favorecer com a integração entre o Brasil e os demais países de Língua Portuguesa (CPLP), especialmente os países africanos, desenvolvendo dessa maneira, a promoção e o crescimento regional /intercâmbio cultural, científico e educacional.

Nesse sentido, a universidade propõe novas expectativas para o cenário nacional, pois, devido à internacionalização e cooperação entre os povos, inúmeros benefícios sociais e econômicos foram alcançados, especialmente, a disseminação das culturas, valorização da historicidade do Brasil e dos povos africanos, como também o reconhecimento da UNILAB na promoção da visibilidade e desenvolvimento intelectual, prezando pela cooperação e união dos países lusófonos.

No tocante à organização interna da UNILAB, as atividades administrativas e acadêmicas se concentram nos estados brasileiros do Ceará e da Bahia, comportando os cursos das ciências humanas, biológicas, saúde e exatas, ofertando algumas áreas de formação nas modalidades EAD. O quadro docente consiste na diferenciação das diversas etnias, gêneros, evidenciando que o projeto UNILAB é prático na valorização da diversidade, agregando dessa maneira muitos professores com esse perfil autêntico.

Contudo, com toda a peculiaridade que a instituição dispõe, esta conseguiu a visibilidade não somente a nível acadêmico e técnico, mas também alcançou de forma bastante positiva as comunidades locais e circunvizinhas, por meio da sua presença ativa com projetos e trabalhos de extensão, a universidade conquistou um olhar significativo e transformador para a população, fazendo com que pessoas que não tiveram oportunidades em adentrar com uma formação de qualidade pudessem reconhecer que também são sujeitos ativos com voz na sociedade, percebendo que o espaço acadêmico e a realização da função da universidade foram destinados para todos, no intuito de participarem de outras formas sem ser um discente ou servidor, conquistando dessa maneira uma das propostas da instituição que é integrar para desenvolver, como ressalta a seguir:

Assim, a extensão como uma função da universidade, objetivando se firmar a partir da concepção acadêmica, inserida no contexto de contradições inerentes ao próprio processo de produção do conhecimento em uma sociedade capitalista, busca uma nova dimensão de universidade, sociedade e sujeito, consubstanciada na perspectiva ideológica do “compromisso social” como instituição pública, viabilizando a organização política do grupo, em que além da promoção de uma consciência crítica se almeja a intervenção na realidade em uma perspectiva transformadora e libertadora, da auto-

nomia do sujeito. (JENIZE, 2004, p. 4).

Portanto, mediante ao assunto exposto, a proposta da UNILAB se diferencia na prática por combater, por intermédio da sua influência, os temas pertinentes à sociedade, que muitas vezes precisam ser desconstruídos ou ressignificados, como o racismo, questões de classes sociais e gêneros, buscando novas alternativas que propõem um olhar sensível para as causas que geralmente são esquecidas ou ignoradas pela sociabilidade.

3 EXPERIÊNCIA DE CONTER A ÁFRICA NO INTERIOR DO CEARÁ

Analisar a cultura de um povo, sua educação e como se organizam são fatores extremamente importantes para a construção de uma visão antropológica e sociológica da sociedade. A cultura é um dos meios mais importantes da vida de um ser humano, pois parte de uma construção da interação deste ser à sociedade. Neste sentido, a experiência humana traz consigo aspectos ricos da cultura de determinados povos. No entanto, seus relatos trazem consigo uma grande responsabilidade, pois é necessário um certo conhecimento sobre a comunidade no qual este ser humano pertence para que se possa ressaltar sua realidade social.

A relação entre diversas culturas pressupõe preceitos à resistência à continuidade de suas culturas. A cultura é uma forma de resistência e continuidade contra a opressão; as tradições manifestam-se por suas temáticas ao respeito às suas características ancestrais. Dessa forma, conter a África no interior do Ceará é uma abertura a possibilidades de respeitar e conhecer as tradições nos quais estão expostas no meio social. Apesar de muitos (comunidade) das cidades vizinhas abrirem suas mentes para conhecer as culturas africanas, ainda percebe-se um grande desafio com muitos que já possuem um preconceito guardado e parecem querer não abrir mão dele.

Conhecer as diversidades e compreendê-las é primordial para que haja um entendimento daquilo que não se conhece, para que ações racistas não continuem abrindo caminho para a abertura de mais preconceito no meio social. Para isso, conhecer o outro/a, explorar as possibilidades existentes e buscar uma compreensão daquilo que não se conhece pode ser resolvido mediante conversas e relatos autobiográficos.

Constituir e reformular as ações e atitudes que muitos possuem é mostrar que há, sim, formas de articulação de conhecimentos que podem ser resolvidas pelo desenvolvimento pessoal por meio do diálogo. Pensando nisso, a UNILAB evidencia o compromisso de formar profissionais que possuem o diferencial de perceber a necessidade de construir relações com as diversidades sociais para que conflitos recorrentes no cotidiano sejam resolvidos de formas diferenciada.

Reconhecer exige a valorização e respeito às pessoas negras, a sua descendência africana, sua cultura e história. Significa buscar compreender seus valores e lutas, ser sensível ao sofrimento causado por tantas formas de desqualificação: apelidos depreciativos, brincadeiras, piadas de mau gosto sugerindo incapacidade, ridicularizando seus traços físicos, a textura de seus cabelos, fazendo pouco das religiões de raiz africana. (BRASIL, 2004, p. 12).

Por muitas vezes, ações racistas e preconceituosas passam despercebidas pelas visões de muitos, porém o profissional que se forma na UNILAB consegue perceber esses conflitos e tenta resolvê-los da melhor maneira possível. Os profissionais que se formam nesta instituição parecem possuir mais desafios por possuírem o olhar sensível mediante a luta contra o racismo e a opressão.

Tornar profissionais para lidar com todos os tipos de situações é um dos seus diferenciais, bem como visibilizar estudos, oportunizar aos discentes a obterem mais desenvolvimento e o principal: o incentivo que os professores possuem para garantir que todos sejam contemplados é primordial para tornar a UNILAB uma Universidade renomada e de prestígio.

Compreender a importância de possuir práticas pedagógicas antirracistas no ambiente escolar é um dos primeiros passos na luta contra o racismo e, principalmente, evitar que estes atos sejam reproduzidos. Para isso, é de suma importância investir na formação docente (continuada), para que este possa obter meios para trabalhar as relações étnico-raciais no espaço escolar diante da dificuldade de que alguns docentes (já formados) possuem por ser um tema “delicado” para se trabalhar. Sendo assim, é preciso considerar a existência da Lei 10.639/03, que propõe novas diretrizes curriculares para o ensino da História e cultura africana e afro-brasileira na educação do Brasil.

Pensar em trabalhar as relações étnico-raciais, seja em qualquer atividade, é necessária, pois a cultura africana e afro-brasileira é constituinte e formadora da sociedade brasileira, na qual deve-se fazer a valorização desses sujeitos, pensamentos e ideias que visem à formação descolonizada.

Descolonizar os currículos é mais um desafio para a educação escolar. Muito já denunciamos sobre a rigidez das grades curriculares, o empobrecimento do caráter conteudista dos currículos, a necessidade de diálogo entre escola, currículo e realidade social, a necessidade de formar professores e professoras reflexivos e sobre as culturas negadas e silenciadas nos currículos. (GOMES, 2012. p.102).

O ato de descolonizar vem a partir dessa percepção, em que todo conhecimento advém de europeus, e isso precisa ser revisto. A Literatura africana, negra e afro-brasileira trouxe muitas contribuições, mesmo quando a História era escrita por europeus. Alguns escritos de negros/a foram feitos com legitimações de europeus; ou seja, mesmo tendo punho de culturas africanas e afro-brasileiras, a exploração fazia com que todo crédito se desse aos colonizadores. Como observa Gomes (2012) afirma, é preciso descolonizar os currículos e, mais do que tudo, empoderá-los para a necessidade de não silenciar mais as culturas negadas.

Contudo, refletir sobre o currículo e seus conteúdos é não deixar que as relações de culturas sejam silenciadas, como afirma Santomé (1995, p. 163):

Quando se analisam de maneira atenta os conteúdos que são desenvolvidos de forma explícita na maioria das instituições escolares e aquilo que é enfatizado nas propostas curriculares, chama fortemente a atenção à arrasadora presença das culturas que podemos chamar de hegemônicas. As culturas ou vozes dos grupos sociais minoritários e/ou marginalizados que não dispõem de estruturas importantes de poder continuam ser silenciadas, quando não estereotipadas e deformadas, para anular suas possibilidades de reação.

Buscar alternativas de rompimento com o currículo proposto à educação; é estar ciente de que algo não está sendo discutido e é necessário; é levar em consideração novas epistemologias. Não é que se torne uma pessoa contra os preceitos propostos, mas evidenciar que há outras temáticas que precisam ser trabalhadas para convívio em sociedade, mas que é silenciada a todo momento.

Portanto, a UNILAB expõe que descolonizar o saber se faz necessário, a estrutura social por meio da colonização implicou defasar a todo momento os conhecimentos advindos de estruturas africanas e afro-brasileiras. Nessa perspectiva, legitimar e alavancar os conhecimentos da sociedade como de saberes africanos e afro-brasileiros é deixar o silêncio e abrir caminhos para que os que antes foram silenciados agora tenham voz, desnaturalizando o que foi imposto desde o processo colonial. Sendo assim, adianta que ter culturas africanas no interior do Ceará é proporcionar a resistência e a valorização àqueles que não tinham noção de sua ancestralidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Evidenciar os pontos principais norteadores deste artigo (impactos sociais e econômicos: resgate histórico sobre Redenção antes e depois da UNILAB; gestão autêntica; experiência de conter a África no Interior do Ceará) possibilitou uma melhor compreensão sobre a imprescindível importância da existência desta instituição no interior do Estado. Retratar esta importância está atrelado aos principais fatores nas mudanças na região nos âmbitos econômicos e sociais. Os princípios e projetos de internacionalização foram capazes de proporcionar e fazer um local interiorano se tornar palco de fonte de diversidades, construções de conhecimentos e trocas de experiências.

Vale salientar que apesar de dez anos da existência desta instituição e com todos os progressos evidentes na contribuição na vida de dezenas de pessoas de diferentes etnias, classes sociais, pertencentes ou não na comunidade, ainda há trabalhos de desconstruir barreiras e raízes como racismo e combate às desigualdades de classes e gênero.

Desta maneira, importa destacar que descolonizar consiste em desconstruir com os processos e pensamentos opressores persistentes na sociedade. A educação superior infelizmente não foi pensada e vivenciada por todos, mas apenas para uma pequena parte da população e essa parte repassa o que foi aprendido, contribuindo e desconstruindo conceitos erroneamente repassados ao longo do tempo. Vale ressaltar que pessoas discentes, docentes, servidores, funcionários, estrangeiros, brasileiros e comunidade em geral possuem capacidade de participar do cenário da diversidade com trocas de experiências e aprendizados, aptos a transmitir o que foi construído ao longo de suas vivências.

Como profissionais da área da educação é preciso perceber que as relações étnicas raciais não são meios distantes da realidade para que não sejam ensinadas e praticadas. Por meio de uma educação capaz de interferir e ensinar sobre temáticas socialmente relevantes possibilitará que reproduções maldosas não sigam as próximas gerações. Com isso, conclui-se que a UNILAB propõe e contribui para com esta educação transformadora com meios para novas formas de

construções de conhecimentos na formação de profissionais críticos e sensíveis às causas huma-nitárias na sociedade.

REFERÊNCIAS

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

GOMES, Nilma Lino. Relações Étnico-Raciais, Educação e Descolonização dos Currículos. **Currículo sem Fronteiras**, vol.12, n°1, pp.98-109, jan./abr. 2012.

JENIZE, Edineide. **As Práticas Curriculares e a Extensão Universitária.** 2004.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 4. ed. São Paulo, 1996. 269p.

PETIT, Sandra Haydèe; SILVA, Geranilde Costa. **Africanidades Caucaenses: Saberes, conceitos e sentimentos.** Fortaleza: UFC, 2013.

RIBEIRO, Fabrício Américo. **UNILAB: políticas educacionais e as transformações do espaço urbano em Redenção – Ceará – Brasil.** Fortaleza: UECE, 2012.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula.** Petrópolis: Vozes, 1995. p. 159-189.

UNILAB. **Diretrizes Gerais da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira.** 2010. Disponível em: http://pdi.unilab.edu.br/wpcontents/upload/2013/08/Diretrizes_Gerais_UNILAB.pdf Acesso em: 28 Mai. 2020.

UNILAB. **Estatuto aprovado pela resolução 04/2013.** 2013. Disponível em: <http://www.unilab.edu.br/estatuto-da-unilab/> Acesso em: 28 Mai. 2020.

UNILAB. **Guia do Estudante,** 2016. Disponível em: <http://www.unilab.edu.br/wp-content/uploads/2016/06/GUIA-DO-ESTUDANTE-UNILAB.pdf> Acesso: 28 Mai, 2020.



A FORMAÇÃO DO DOCENTE-PESQUISADOR: UM RELATO DO ESTÁGIO DE REGÊNCIA EM LÍNGUA PORTUGUESA NA UNILAB

Léia Cruz de Menezes⁷
Claudilene Maria Oliveira Silva⁸

Resumo

Na UNILAB, ao longo do percurso formativo em Letras-Língua Portuguesa, a relação entre teoria e prática é constante, e o graduando é convidado a intervir, a fim de contribuir para a melhoria do ensino. Neste artigo, relatamos uma experiência de Trabalho de Conclusão de Curso que nasce na regência em Língua Portuguesa. A partir da percepção das dificuldades leitoras de alunos do 9º ano no ensino fundamental, uma pesquisa-ação foi desenvolvida, contribuindo efetivamente para a melhoria da qualidade do ensino em escola municipal na cidade de Redenção - CE.

Palavras-chave: Docente-pesquisador; Leitura; Língua portuguesa.

Abstract

At UNILAB, throughout the training course in Letters-Portuguese Language, the relationship between theory and practice is constant and the student is invited to intervene in order to contribute to the improvement of teaching. In this article, we report a Course Completion Work experience that is born in Portuguese language conducting. Based on the perception of the reading difficulties of 9th grade students in elementary school, action research was developed, effectively contributing to the improvement of the quality of teaching in a municipal school in the city of Redenção-CE.

Keywords: Researcher-teacher; Reading; Portuguese language.

INTRODUÇÃO

Ao longo da licenciatura em Letras na UNILAB, primamos pela formação do docente-pesquisador, pois a docência exige percepção de dificuldades, investigação dos motivos de uma aprendizagem insatisfatória e proposições de ações para mudar quadros negativos; por isso, o docente precisa ser um pesquisador. Dado esse enfoque, temos incentivado os discentes a fazerem da vivência do estágio seu campo de pesquisa, a encontrarem seu objeto de Trabalho de Conclusão de Curso nos estágios de observação e de regência.

Essa relação estágio-pesquisa tem possibilitado aos alunos de Letras da UNILAB refletirem sobre as realidades do ensino de seus respectivos países e trocar experiências. A título de exem-

⁷Professora doutora, docente lotada no Instituto de Linguagens e Literaturas da UNILAB.

⁸Graduada em Letras-Língua Portuguesa pela UNILAB.

plô, destacamos o artigo defendido pelo graduando em Letras-Língua Portuguesa Juliano Correia Djú, intitulado “Reflexões sobre o ensino de língua portuguesa em Guiné-Bissau”, no qual, além de suscitar discussão sobre as dificuldades de um ensino em língua não materna, a portuguesa, o discente propõe trabalho com a Língua Portuguesa a partir de textos em circulação em Guiné-Bissau, que abordam, de fato, realidades de interesse do país. Para tanto, ilustrou essa proposta com material linguístico do jornal “O Democrata”, dada a credibilidade do periódico entre os guineenses.

Este artigo caracteriza-se como um relato de experiência desse diálogo entre regência e TCC, marca de vários TCCs defendidos na UNILAB pelos concludentes de Letras. Minha então orientanda, Claudilene Silva, encontrou seu interesse de pesquisa em aulas que ministrou no estágio, o que gerou uma pesquisa-ação cujo resultado foi o seu trabalho de conclusão de curso e uma contribuição efetiva ao ensino em escola situada no Maciço de Baturité.

Ao realizar seu estágio em turma de 9º ano de escola municipal, Claudilene constatou a dificuldade dos alunos em reconhecer e perceber intertextualidades mesmo que explícitas. Ao trabalhar a canção “Monte Castelo”, da banda Legião Urbana e o “Soneto 11”, de Luís de Camões, os alunos sentiram dificuldade em reconhecer a presença de um texto em outro, destacando, em suas respostas, que o soneto era antigo, enquanto a canção era moderna, por isso não poderiam ser semelhantes. Ao se deparar com essa realidade, Claudilene entendeu haver necessidade de ações mediadoras em leitura.

Os PCN’s incentivam as situações didáticas cujo objetivo seja levar os alunos a pensar a linguagem para poderem compreendê-la e adequadamente utilizá-la (BRASIL, 1998). Destacamos que o documento focaliza a leitura como espaço de construção e compreensão da intertextualidade. E, ao caracterizar o leitor eficiente, os PCN’s destacam a habilidade de estabelecer relações entre o texto que lê e outros textos já lidos. Eis o respaldo para esta pesquisa.

No tópico subsequente, exporemos o conceito de intertextualidade com o qual lidamos e nossa opção didática pela leitura mediada para a compreensão da intertextualidade. Na sequência, detalharemos a metodologia de trabalho que conjuntamente preparamos. A seguir, apresentaremos e discutiremos os dados de nossa pesquisa-intervenção. Por fim, apresentaremos as conclusões a que chegamos de nossa experiência.

1 A INTERTEXTUALIDADE COMO HABILIDADE LEITORA E A OPÇÃO DIDÁTICA PELA LEITURA MEDIADA.

A intertextualidade é entendida como a presença de um texto em outro de forma explícita ou implícita. Para compreender a intertextualidade, é preciso acessar todo um conhecimento pragmático. Quanto mais vasto for esse conhecimento, mas facilmente dá-se a percepção de intertextualidades.

A intertextualidade se relaciona à interação social entre aquele que lê e aquele que produziu a mensagem, visto que, no ato da leitura, constroem-se diálogos, sejam eles escritos ou orais, nos quais o indivíduo vai co-construindo saberes, a partir de informações de outros textos – quer lidos ou ouvidos. A leitura proficiente, portanto, requer capacidade interativa, de diálogo com os textos.

Pode-se entender melhor esse posicionamento através da citação abaixo, em que Sampaio (2013) nos esclarece este conceito de conhecimento interacional entre os textos:

O texto envolve, portanto, um movimento interacional, com os receptores de cada con-texto histórico-social. E cada receptor, ao ativar seu repertório de leitura, interliga senti-dos sedimentados culturalmente, produzindo uma dada leitura específica para o texto, resultante das relações intertextuais produzidas na própria leitura. (SAMPAIO, 2013, p. 31).

Trabalhar a intertextualidade é, portanto, lidar com os mecanismos de recepção do leitor. Em relação à materialidade linguística do texto, afirma Cavalcante (2013, p.146) que a intertextualidade permite ao indivíduo estabelecer relação com os elementos textuais, a partir da percepção de fragmentos de semelhança entre um texto e outros textos. Cavalcante e Brito (2011) caracterizam a intertextualidade como dialógica e heterogênea. Nas palavras das autoras, assim lemos:

Enquanto a preocupação de Bakhtin (2000) se volta para questões ideológicas, com o fito de salientar que não há palavras neutras, pois todas as palavras estão fatalmente carregadas, atravessadas pela alteridade, nosso intuito, dentro da Linguística de Texto, é deixar subjacente tais ligações interdiscursivas, convocando-as quando necessário, e focalizar os elos intertextuais, em geral intencionalmente postos, mas, sempre, de todo modo, formalmente marcados e destinados a cumprir funções discursivas. Eis por que, para nós, toda intertextualidade, inclusive a que se dá entre gêneros, é, por definição, dialógica e também heterogênea, no sentido de Authier-Revuz (1982), mas nem todo dialogismo, assim como nem toda heterogeneidade enunciativa, é, obrigatoriamente, intertextual, na delimitação que estamos dando a este termo. (CAVALCANTE; BRITO, 2011, p. 146).

Em relação às competências e habilidades leitoras a serem aprendidas pelos alunos do Ensino Fundamental – público de nossa pesquisa – destacamos que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) apontam a intertextualidade entre as habilidades de leitura a serem dominadas ao longo do Ensino Fundamental durante o processo formativo. Assim lemos:

[...] analisar criticamente os diferentes discursos, inclusive o próprio, desenvolvendo a capacidade de avaliação dos textos: contrapondo sua interpretação da realidade a diferentes opiniões; inferindo as possíveis intenções do autor marcadas no texto; **identificando referências intertextuais presentes no texto**; percebendo os processos de convencimento utilizados para atuar sobre o interlocutor/leitor; [...]. (BRASIL, 1998, p. 33 – *grifo nosso*).

Após elencar a intertextualidade entre as habilidades leitoras a serem aprendidas no Ensino Fundamental, os PCNs assumem a intertextualidade como característica constitutiva do texto, objeto de ensino de Língua Portuguesa:

A produção de discurso não acontece no vazio. Ao contrário, todo discurso se relaciona, de alguma forma, com os que já foram produzidos. Nesse sentido, os textos, como resultantes da atividade discursiva, estão em constante e contínua relação uns com os outros, ainda que, em sua linearidade, isso não se explicita. A esta relação entre o texto produzido e os outros textos é que se tem chamado intertextualidade. (BRASIL, 1998, p.21)

Assumimos, portanto, a intertextualidade como constitutiva dos textos. Assim, sendo o texto o objeto da aula de Língua Portuguesa a identificação de referências intertextuais, é habilidade de leitora imprescindível à compreensão e à elaboração de textos. Para que essa habilidade seja aprendida, entendemos que a leitura mediada é opção didático-pedagógica adequada. Trata-se de um trabalho que envolve *professor como modelo de leitor, ações do professor na realização da leitura mediada e textos que despertem o interesse dos alunos*.

Ao adotarmos como opção pedagógica a leitura mediada, entendemos ser importante destacar a diferença entre *mediação de leitura e leitura mediada*. A mediação de leitura se caracteriza pelas ações do mediador para que o trabalho com a leitura ocorra – conduzir os alunos à biblioteca para que livremente escolham um livro de seu interesse, organizar rodas de conversa fomentando, assim, o compartilhamento das leituras, fazer comentários sobre livros para despertar o interesse dos alunos, ouvir os alunos lerem ou contarem histórias que leram. Todas essas são importantes ações, mas por *leitura mediada*, assim entendemos:

[...] a leitura mediada foi aquela realizada pelo professor, em voz alta, com a devida imitação, feita de forma sistemática perante os alunos. Ao emprestar sua voz aos alunos, a professora pesquisadora colocava-se como referência, ou antes, demonstrava como o texto podia ser lido, como se poderia falar sobre ele e como ele poderia ser compreendido, ampliando assim as possibilidades leitoras das crianças. (CINTRA, 2014, p. 202)

Embora Cintra (2014) relate uma experiência de leitura mediada exitosa com crianças, entendemos que esse método é também adequado ao trabalho com outras faixas etárias. No tópico seguinte, explicitaremos os caminhos metodológicos que percorremos em nossa pesquisa, a partir do que já afirmamos ser objetivo: trabalhar a habilidade leitora de compreensão de intertextualidades a partir da prática pedagógica da leitura mediada pelo professor.

2 METODOLOGIA

Nosso trabalho se caracterizou como pesquisa-ação, pois empreendemos uma ação planejada, de caráter educacional, caracterizada pelo envolvimento cooperativo entre os pesquisadores e os participantes representativos do problema em investigação. Thiollent (1985, apud GIL, 2002, p. 55) assim define a pesquisa-ação:

[...]um tipo de pesquisa com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Como primeira etapa de nossa investigação, realizamos a *fase explanatória*. Na pesquisa-ação, essa fase se caracteriza pelo contato direto com o campo em que o problema foi percebido. No nosso caso, esse campo foi uma classe de 9º ano do Ensino Fundamental II de escola pública

situada no município de Redenção, no estado do Ceará.

A partir da observação da dificuldade dos alunos em perceber e compreender o diálogo entre os textos *Soneto 11*, de Luís de Camões, e Monte Castelo, da Banda Legião Urbana, demos o passo subsequente: *formulação do problema*. Nessa fase, procuramos garantir que o problema fosse definido com precisão. Na pesquisa-ação, essa também é a fase em que privilegiamos as possíveis soluções do problema. Assim, formulamos a seguinte questão: a ausência ou carência de ações mediadoras por parte do professor de língua portuguesa ligadas à prática de leituras explícitas a dificuldade de percepção de fragmentos de semelhança entre um texto e outro texto por parte dos alunos matriculados em 9º ano do Ensino Fundamental com os quais realizamos aula de leitura. Partindo do pressuposto de que a percepção de intertextualidades é habilidade leitora a ser aprendida em aulas de leitura, entendemos que a solução do problema está em trabalhar especificamente essa habilidade com os alunos em um trabalho de leitura mediada.

Formulado o problema, avançamos à etapa seguinte: a da *construção das hipóteses*. Postulamos a seguinte hipótese central: se os alunos na 9ª série da qual estagiamos forem submetidos a uma ação interventiva, tendo como foco a intertextualidade, conseguirão ampliar suas habilidades leitoras, em particular no que se refere às relações intertextuais entre os textos.

Na sequência, a etapa seguinte – *realização do seminário* – deu-se com os diálogos entre a estagiária, a docente da UNILAB orientadora do trabalho a ser realizado a partir da hipótese central e a professora regente de Língua Portuguesa da supracitada turma do 9º ano. A regente da turma aprovou a proposta de aulas de leitura específicas sobre intertextualidade – a serem ministradas pela estagiária e preparadas entre a estagiária e a docente da UNILAB orientadora da pesquisa.

Na pesquisa-ação, o critério de representatividade dos grupos investigados é mais qualitativo, pois esse é o tipo de pesquisa cujos resultados se traduzam pelos dados qualitativos, não quantitativos. Assim, no que concerne à *seleção da amostra* – etapa subsequente –, trabalhamos com a turma de alunos na qual realizamos a atividade de leitura em que percebemos dificuldades de compreensão no período de estágio. A professora regente nos cedeu quatro aulas de Língua Portuguesa para a realização de nossa investigação-intervenção.

Para a *coleta dos dados*, optamos pela observação-participante. À medida que realizamos uma atividade inicial de compreensão de intertextualidades com a turma, seguida de aulas de leitura, cujo foco foi a intertextualidade, e concluímos com outra atividade à semelhança da primeira, fomos observando e registrando o modo como os alunos desenvolviam essa habilidade leitora.

Por fim, para a realização da fase de análise e interpretação dos dados, valemo-nos dos dados obtidos empiricamente, em diálogo com contribuições teóricas sobre leitura e intertextualidade. Essa etapa será detalhada no tópico subsequente.

Para a investigação-intervenção, elaboramos um pré-teste, atividade de intervenção a partir dos resultados do pré-teste e um pós-teste.

O pré-teste continha três anúncios publicitários constituídos de marcas de intertextualidade explícita. Um anúncio de uma rede de perfumaria com referência ao conto de fadas da Branca de Neve. Um anúncio da Fifa sobre a Copa do Mundo de Futebol com citação do poema *Canção do Exílio*, de Gonçalves Dias, e referência à bandeira brasileira pelas cores do anúncio e por formas

geométricas que remetiam à bandeira brasileira e ao campo de futebol. Um anúncio de uma rede de hortifrutigranjeiros com referência ao filme Tropa de Elite.

Optamos por anúncios publicitários porque vimos neles o estabelecimento de intertextualidades com universos que entendemos de interesse de nosso público: os contos de fadas, o futebol, o cinema. Os anúncios, em geral, são pouco explorados pela escola e costumam despertar interesse pelo inusitado, pela criatividade. Além disso, o trabalho didático com anúncios permite que os alunos aprendam a relacionar texto escrito e imagético, pois estamos lidando com um texto multimodal. Também nossa escolha se guiou pelo desejo de trabalhar a leitura de textos autênticos, pois concordamos com Antunes (2003, p. 79):

Nada poderá justificar uma leitura que não seja de textos autênticos, de textos em que há claramente uma função comunicativa, um objetivo interativo qualquer. Textos que têm autores, que têm data de publicação, que aparecem em algum suporte de comunicação social (jornal, revista, livro, panfleto, outdoor, cartaz, etc). Textos reais, enfim.

A aulas de intervenção foram pensadas a partir das dificuldades dos alunos com o pré-teste e com a aula de leitura realizada no estágio. Os exercícios de interpretação leitora com base em Monte Castelo e no Soneto 11 e nos anúncios supracitados voltaram à discussão, juntamente com outros textos em que a intertextualidade era explícita. A estagiária leu com os alunos os textos, destacando os aspectos que os aproximava. O termo intertextualidade foi apresentado, e intertextualidades explícitas foram exploradas com os alunos.

Após essas aulas de leitura, seguiu-se a aplicação de um pós-teste, à semelhança do pré-teste: com três textos publicitários – dois anúncios de perfumaria: um com referência ao conto de fadas Cinderela e outro com referência a símbolos brasileiros (as cores pátrias e o futebol), um anúncio de uma rede de hortifrutigranjeiros com referência ao filme Shrek. Mantivemos a mesma configuração em relação ao gênero textual, ao universo das intertextualidades e às perguntas de interpretação, a fim de podermos comparar os resultados das atividades que antecederam e sucederam a intervenção.

No tópico seguinte, apresentaremos e discutiremos os dados das 14 tarefas realizadas no pré-teste e nas 14 do pós-teste.

3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

A atividade de pré-teste foi entregue aos alunos sem que houvesse qualquer conversa prévia sobre os textos ou sobre intertextualidade. Pedimos que eles respondessem à atividade individualmente e explicamos que era muito importante para nós as respostas deles, pois, com base nelas, prepararíamos atividades bem dinâmicas. Os 14 alunos responderam em sala a atividade.

As duas primeiras questões foram acerca do texto 01:

ANÚNCIO 01



Acima da maçã, lemos: “Era uma vez uma garota branca como a neve, que causava muita inveja não por ter conhecido sete anões, mas vários morenos de 1,80 m.”
Abaixo de “O Boticário”, lemos: “Você pode ser o que quiser.”

1. O anúncio 01 faz referência a uma personagem famosa de contos de fadas. Qual é essa personagem? O que *no texto* fez você pensar nessa personagem?
2. O anúncio 01 também faz referência a uma vilã famosa de contos de fadas. Qual é essa vilã? O que *no texto* fez você pensar nessa personagem?

Fonte: Atividade de pré-teste elaborada por Léia Menezes e Claudilene Silva.

Quanto a que personagem de contos de fadas o texto faz referência, onze alunos responderam explicitamente “Branca de Neve”, três fizeram menção à personagem como “a/uma menina branca como a neve” ou como “uma garota branca”. Mas, na continuidade da resposta, acerca do que, no texto, o(a) fez pensar nessa personagem, observamos que há menção à “maçã” em duas delas; assim entendemos que os alunos reconheceram Branca de Neve. Apenas uma resposta consideramos de não reconhecimento da personagem, pois, como justificativa, o aluno, após fazer menção à “uma garota branca”, concedeu como resposta toda a passagem que está no anúncio: “Era uma garota branca.... 1,80m”.

Quanto ao que no texto remeteu o leitor a essa personagem, três alunos destacaram “a maçã”, quatro fizeram menção aos “sete anões”, três fizeram menção à expressão “branca como a neve”. Dez dos quatorze alunos, portanto, resgataram informações verbais que remetem ao enredo de Branca de Neve. Um aluno disse que “nada” no texto o fez pensar na personagem, embora tenha respondido “Branca de Neve”. Outro disse que “ele (o conto) é muito falado no dia a dia”. Outro aluno fez menção à beleza da personagem “ao ponto de arranjar vários homens” e ainda outro reproduziu toda a passagem do anúncio: “Era uma garota branca.... 1,80m”.

Notamos que, ao responderem o que no texto os fez pensar nessa personagem, não houve menção à jovem branca de cabelos negros e olhos claros, com fita vermelha no cabelo, que está

no texto. Em conversa posterior com os alunos, eles falaram do olhar dela – que era um olhar de vilã, não de Branca de Neve. Esse comentário dos alunos indica que fizeram uma leitura atenta da imagem, pois o olhar foi fator decisivo para a não-associação entre a moça que está no anúncio e a personagem do conto de fadas, embora existissem várias características que as associavam: cor da pele, do cabelo, adereço nos cabelos.

Quanto a que vilã de contos de fadas o texto faz referência, um aluno respondeu “a madrasta da Branca de Neve”, oito responderam que a vilã era “uma/a bruxa” ou “bruxa má”, dois responderam que a vilã era “Malévola”, personagem recente do cinema, um aluno deixou em branco e dois disseram “a maçã”. Os alunos que fizeram referência à personagem Malévola como a vilã apontaram como justificativa no texto “o olhar malvado da garota do anúncio” e “me passou a impressão de que ela tem, aparenta ser uma pessoa má”. Para esses dois alunos, a personagem que seria a representação da Branca de Neve era, de fato, a vilã.

Quanto ao que no texto remeteu o leitor a essa vilã, dos oito alunos que identificaram a personagem como “bruxa” ou “madrasta da Branca de Neve”, sete fizeram referência à maçã. Um aluno assim expressou “porque a bruxa está segurando maçã que na história a bruxa dá para Branca de Neve morrer”. Mas um aluno justificou dizendo apenas “porque dá para saber”, o que não nos permitiu compreender o que o fez afirmar que a vilã era “a bruxa”.

De quatorze alunos, treze identificaram adequadamente a personagem de contos de fada a que o texto faz referência, nove identificaram corretamente a vilã a que o texto remete. Observamos que as dificuldades foram maiores quanto à vilã, pois o texto continha mais informações sobre a mocinha da história.

Passemos ao texto 02:

ANÚNCIO 02



MINHA TERRA TEM PALMEIRAS,
ONDE CANTA O SABIA,
AS AVES, QUE AQUI GORJEIAM,
NÃO GORJEIAM COMO LÁ."

NOSSE CÉU TEM 5 ESTRELAS,
E MAIS UMA VAMOS GANHAR!

FIFA

3.No anúncio 02 há referência a um poema e a um símbolo pátrio. Qual o poema e qual o símbolo? A imagem desse anúncio lembra o quê?

4.No anúncio 02, temos uma bola de futebol bem no centro do anúncio. Essa bola significa o que nesse anúncio?

Fonte: Atividade de pré-teste elaborada por Léia Menezes e Claudilene Silva.

Dos três textos, esse foi o que os alunos sentiram mais dificuldade. Apenas um aluno conce-deu como resposta “Canção do Exílio”, identificando, assim, o poema a que o texto faz referência. Os demais alunos apenas repetiram os versos do poema que estão no anúncio ou deixaram em branco. Em relação ao símbolo pátrio a que o anúncio 02 faz referência – a Bandeira brasileira – esse não foi percebido pelos alunos. Dos quatorze alunos, apenas cinco responderam a esse item e indicaram o “futebol” ou “a bola” como símbolo. Observamos que eles não compreenderam a pergunta quanto ao símbolo pátrio.

Em relação ao significado da bola no centro do anúncio, esperávamos que eles percebessem que ela faz referência ao círculo azul que está no centro da bandeira brasileira. Na bandeira, esse círculo é o céu brasileiro, onde se localizam as estrelas, as quais representam as unidades da federação. Observamos que os pontos negros da bola remetem às estrelas – são aqui seis, pois a Seleção Brasileira de Futebol tem a chance de se tornar hexacampeão no futebol. Um aluno relacionou a bola ao “planeta terra”, os demais disseram que a bola remete ao “futebol” e apenas um aluno disse “faz referência à seleção brasileira, aos seus 5 títulos e ao 6º título que a seleção vai conquistar”. Três dos participantes optaram por deixar em branco a resposta.

Supúnhamos que a familiaridade com a temática “futebol” tornasse a percepção das inter-textualidades do anúncio 02 mais fáceis para os alunos, mas reconhecemos que não estávamos no período da Copa do Mundo quando realizamos a atividade com a turma. As respostas foram bem gerais e literais, com baixa percepção-compreensão de intertextualidades. E o poema, que julgávamos conhecido, não se mostrou familiar.

Passemos ao texto 03:

ANÚNCIO 03



5. No anúncio 03 há referência a um filme brasileiro. Você sabe que filme é esse? O que no texto remete a esse filme?

6. No anúncio 03, o tomate remete a que personagem ficcional famoso?

Fonte: Atividade de pré-teste elaborada por Léia Menezes e Claudilene Silva.

Quanto a que filme o texto faz referência, seis dos quatorze participantes da pesquisa dis-seram “Tropa de Elite” e justificaram por indicar o nome “elite” no anúncio. Assim expressou um aluno: “Tropa de Elite, ‘Horta de elite’, ou seja, o nome do anúncio nos traz lembrança desse filme”. Também os alunos apontaram a expressão “pede pra sair”. Um assim respondeu “Tropa de Elite, é que no filme quando uma pessoa não conseguia fazer algo, os ‘mandões’ diziam ‘pede pra sair’, e no caso do anúncio é como se fosse ter a mesma atitude com as pessoas que não conseguem fazer uma horta”. Nessa resposta conseguimos acompanhar a transposição feita pelo aluno entre o sentido da frase “pede pra sair” no filme e no anúncio. Sete alunos não responderam – um ex-pressou não conhecer o filme, outros ou deixaram em branco ou colocaram apenas a frase “pede pra sair”.

Quanto à personagem ficcional a que o texto faz referência, apenas três alunos indicaram que o tomate no anúncio fazia referência a “um policial principal do filme” ou a “um general co-mandante da tropa de elite”; não houve menção a Capitão Nascimento, nome da personagem. Nove deixaram em branco e dois deram como resposta o nome Hortifruti.

Supúnhamos que os alunos tivessem familiaridade com a personagem central do filme Tro-pa de Elite, pois, dado o sucesso do filme e a popularização da expressão “pede pra sair”, vários humorísticos da TV aberta brasileira trabalharam essa expressão e parodiaram o Capitão Nasci-mento. Mas observamos que poucos alunos identificaram o filme e menor número ainda identi-ficou a personagem ficcional.

Nos dois encontros subsequentes, após a aplicação do pré-teste, elaboramos aulas com tex-tos variados – anúncios, canções – e exploramos a compreensão de intertextualidades. Explica-mos o conceito e fizemos, juntamente com os alunos, a leitura de textos resgatando os diálogos que eles mantinham com outros textos. Chamamos também atenção para a correlação entre ima-gem e texto verbal, no caso dos anúncios.

Realizamos a leitura mediada, na qual fizemos as correlações possíveis entre os textos que já tínhamos apresentado a eles – entre as imagens e a parte verbal dos anúncios, entre os anúncios e os textos com os quais eles dialogavam. Com o auxílio de slides, apresentamos a representação clássica da Branca de Neve ao lado da Branca de Neve do anúncio – no que elas se assemelhavam? Colocamos lado a lado o tomate do anúncio de hortifrutigranjeiro e a personagem de Wagner Moura em Tropa de Elite – no que eles se assemelham? Contrapomos a Bandeira Nacional à ima-gem da Bandeira em formato de campo de futebol no anúncio da Fifa – quais as semelhanças? Trabalhamos as estrofes da canção Monte Castelo lado a lado com os versos do Soneto 11. Explo-ramos a correlação entre o poema “Canção do Exílio” e a sua menção no anúncio da Fifa – “Nosso céu tem mais estrelas”, diz o poema, mas, no anúncio, lemos “Nosso céu tem cinco estrelas”, por quê?

E, assim, fomos apresentando aos alunos a riqueza da conversa entre vários textos. Salienta-mos que não era mera questão de identificação de que um texto fazia referência a outros, mas de como isso ocorria e visando a quais objetivos comunicativos.

Os alunos demonstram surpresa com a quantidade de informações contidas em um anúncio e com o modo como uma canção pode conversar com outros textos de outros gêneros e períodos

históricos, como um anúncio publicitário pode ser tão rico de informações e tantas delas passa-rem despercebidas por eles. Eles admitiram que achavam chatas as aulas de leitura, mas agora estavam gostando. Entre uma aula e outra – foram quatro encontros com a turma – os alunos trouxeram recortes de anúncios e perguntavam “Tia, aqui tem intertextualidade, né?”. E, sim, ha- via diálogo com outros textos, o que agora lhes saltava aos olhos. Percebemos que eles estavam gostando de “ver” o que antes não viam, a leitura tinha se transformado em um jogo do qual de-sejavam participar.

Como atividade concludente, aplicamos um pós-teste, na mesma configuração do pré-teste. Os quatorze participantes da pesquisa responderam de forma exitosa a todas as questões envol-vendo os três anúncios. Chamou-nos especial atenção a percepção aos detalhes das imagens em relação ao anúncio 03:

ANÚNCIO 03



3. No anúncio 03 há referência a um filme. Você sabe que filme é esse? O que no texto remete a esse filme?

4. No anúncio 03, o chuchu remete a que personagem ficcional famoso?

Fonte: Atividade de pré-teste elaborada por Léia Menezes e Claudilene Silva.

Além de indicar o nome do filme a que o anúncio faz referência, os participantes da pesquisa destacaram o castelo no fundo da imagem, as roupas que o legume está usando e até as orelhas na letra “C” do anúncio foram mencionadas nas respostas.

A expressão facial de alegria, interesse e satisfação dos participantes da pesquisa, ao entre-garem seus questionários com respostas das quais eles tinham convicção, chamou-nos atenção, pois sentimos que o interesse pela leitura pode, sim, ser despertado, que a intertextualidade – habilidade foco de nossa investigação – pode ser aprendida, basta que ela se torne um objeto de aulas de leitura.

4 PALAVRAS CONCLUDENTES

Se, no ato da leitura, constroem-se diálogos, sejam eles escritos ou orais, nos quais o indivíduo vai co-construindo saberes, a partir de informações de outros textos – quer lidos ou ouvidos, como sentir prazer em uma leitura na qual não se dialoga? Se não há diálogo, também não podemos afirmar que houve leitura, talvez, no máximo, ocorreu decodificação, mas não construção de sentidos. Por isso, não são poucos os alunos que afirmam não gostar de ler.

Foi essa a situação com a qual a estagiária Claudilene se deparou no estágio quando realizou aula de leitura cujo foco era a compreensão de intertextualidades com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental. A dificuldade dos alunos de percepção de intertextualidade explícita, bem como o aparente desinteresse pela leitura, foi percebida no estágio.

Por que então não fazer dessa percepção um objeto de estudo e assim atuar como docente--pesquisador? Por que não deixar uma contribuição a partir de uma necessidade percebida? Esse foi o nosso pensamento.

A realização da pesquisa-ação com essa turma do 9º ano nos comprovou a produtividade de um trabalho a partir da perspectiva da leitura mediada pelo professor. Por meio de um trabalho de compreensão de intertextualidades, é possível que o leitor desperte para todo um repertório extratextual, necessário à compreensão de textos. Nós vimos esse “despertar”, pois a turma, que, no pré-teste, apresentou dificuldades de percepção e compreensão de intertextualidade e apatia, mostrou facilidade de percepção da conversa entre textos e entusiasmo no pós-teste. Com apenas algumas aulas destinadas especificamente ao trabalho com a percepção-compreensão de intertextualidades, foi possível fazer os alunos olharem para anúncios publicitários como o fazem leitores proficientes.

Almejamos que esta pesquisa possa inspirar professores a deixarem de lado o discurso “meus alunos não gostam de ler” e substituí-lo pelo discurso “meus alunos podem aprender a ler” e, assim, motivarem-se a experimentar estratégias que conduzam os alunos a dominarem habilidades leitoras. Almejamos que este compartilhamento de experiência possa também continuar a inspirar o diálogo entre estágio docente e pesquisa, como temos feito na UNILAB, com excelentes frutos.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. **Aula de Português**: encontro e interação-São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BRASIL. Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: ensino fundamental 3º e 4º ciclos: Língua Portuguesa. Brasília, MEC/SEF, 1998.

CAVALCANTE, M. M.; BRITO, M. A. P. Intertextualidades, Heterogeneidades e referenciação. **Linha d'Água**, n. 24, v. 2, p. 259-276, 2011.

CAVALCANTE, M. M. **Os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2013.

CINTRA, A. M. Leitura na escola: uma experiência, algumas reflexões. In: ELIAS, V. M. (org). **Ensi-no de língua portuguesa: oralidade, escrita e leitura**. 1. ed., 2º reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed., São Paulo: Editora Atlas S.A, 2002.

KLEIMAN, Â. **Texto e leitor-aspectos cognitivos da leitura**. Campinas/São Paulo, Pontes, 1989.

SAMPAIO, D. L. N. **O uso da teoria da intertextualidade no livro didático para o ensino da leitura**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Oeste Paulista. Unoeste, Presidente Prudente, SP, 2013.



A ALTERIDADE DOS ESTUDANTES GUINEENSES EM RELAÇÃO ÀS CIDADES-SEDE DA UNILAB

Lourenço Ocuni Cá⁹
Aminata Nadia Gomes Mané¹⁰

Resumo:

Os estereótipos e a imagem projetada que os estudantes africanos guineenses ingressos no curso de Bacharelado em Humanidades têm do Brasil é que muitos pensam que vão encontrar em Redenção e Acarape – Ceará – Brasil, uma cidade maravilhosa como aquilo que assistiam na Guiné-Bissau nas telenovelas brasileiras, que mostram as cidades de São Paulo, Rio de Janeiro e Brasília, com luzes, prédios, shoppings, ruas urbanizadas e espaço de lazer com períodos de verão e inverno, artistas animando os finais de semana. As relações que existem entre os dois é que os estereótipos são a imagem concebida das pessoas ou do certo grupo dentro de uma sociedade, enquanto a imagem projetada é a produção de uma imagem propagada em diferentes telas. Os papéis dos meios de comunicação de massa e das redes sociais contribuem para a formação e propagação de estereótipos. As expectativas que os estudantes guineenses do curso de bacharelado em humanidades são altas em relação à realidade enfrentada no interior do Ceará.

Palavras-chave: Estereótipos; Estudantes; Guiné-Bissau; Imagem projetada.

Abstract:

The stereotypes and projected image that guinean african students enrolled in the Bachelor of Humanities course have in Brazil is what many think they will find in Redenção Acarape - Ceará - Brazil, a wonderful city like what they watched in Guinea-Bissau in Brazilian soap operas showing the cities of São Paulo, Rio de Janeiro and Brasília, with lights, buildings, shopping malls, urbanized streets and leisure space with summer and winter periods, artists animating the weekends. The relationship that exists between the two is that stereotypes are the conceived image of people or a certain group within a society, while the projected image is the production of an image propagated on different screens. The roles of the mass media and social networks contribute to the formation and spread of stereotypes. The expectations that guinean students of the bachelor's degree in humanities are high in relation to the reality faced in the interior of Ceará.

Keywords: Stereotypes; Students; Guinea-Bissau; Projected image.

⁹ Professor Associado da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). E-mail: ocuni@unilab.edu.br.

¹⁰ Estudante do Curso de Bacharelado em Humanidades (UNILAB). E-mail: ansumanemane96@gmail.com

INTRODUÇÃO

Neste trabalho abordamos a imagem do Brasil para os africanos e a construção dos estereótipos dos estudantes guineenses ingressos no curso de Bacharelado em Humanidades 2018.2 da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afrobrasileira (UNILAB), Campus do Ceará. Objetivamos compreender as experiências vividas por eles desde os primeiros contatos com a realidade sociocultural do povo brasileiro. Sendo assim, as experiências que tivemos durante o processo seletivo da UNILAB em Bissau nos possibilitou construir um pensamento pré-definido sobre país acolhedor baseando-nos nas telenovelas e outros programas televisivos por nós assistidos.

Os estereótipos são imagens preconcebidas das pessoas para determinar certos assuntos; podem ser usados para propagar um estilo de vida, uma cultura ou mesmo inferiorizar determinado grupos ou pessoas dentro de uma sociedade. Neste caso, os estereótipos são criados a partir do momento em que as pessoas se acham superiores a outras; quando se trata da imagem projetada, é uma produção de uma imagem propagada em diferentes telas, e as mídias contribuem muito na produção dos estereótipos.

O embasamento para o enfoque desse contexto parte da nossa própria experiência como estudantes estrangeiros residentes no Brasil; por isso, partimos da hipótese de que os estudantes africanos quando chegam ao Ceará para estudar passam por um longo processo de frustração, pois eles compartilham de um estereótipo propagado pela mídia televisiva e virtual de que o Brasil é toda uma grande metrópole.

Além da experiência pessoal, contamos com as contribuições teóricas de Lipmann (1922) e Cabecinhas 2002, que tratam sobre os estereótipos nas mídias e as imagens construídas na nossa sociedade. Foram esses autores que nos ajudaram na elaboração deste trabalho.

Destarte, a pesquisa visa estudar o imaginário dos estudantes guineenses sobre o Brasil; também é importante estudar a construção de imaginário dos estudantes a partir daquilo que é o Brasil, antes da vinda para o país, tendo em conta que ainda na Guiné-Bissau o sonho de vir estudar no Brasil continua a ser destino de vários jovens estudantes guineenses. Ainda existe grande discurso sobre aquilo que é o Brasil do imaginário, sem procurar fazer um estudo aprofundado para melhor não ficar nesse imaginário, porque pensávamos que não havia a discriminação racial e a desigualdade em larga escala, como estamos vivenciando hoje. Antes de chegarmos a Redenção, muitos desses jovens não pesquisam de modo acurado sobre a cultura, música, poesia, comida, futebol, universidade, história, praia e religião, e essa crença rasa sobre um país é um exemplo do que seria um estereótipo.

A metodologia que nós utilizamos durante o processo da elaboração deste trabalho é do tipo qualitativa e os estudos são bibliográficos a partir de análises de documentos já publicados. No segundo momento, fizemos entrevistas com seis estudantes guineenses do curso de Bacharelado em Humanidades da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), dos quais três meninos e três meninas que participaram do processo seletivo por meio do edital 2018.2. Neste trabalho de pesquisa, fizemos a revisão teórica a partir de Devine (1989), Martins e Rodrigues (2004), que discutem sobre a noção de estereótipos, entre outros. Além disso, debatemos sobre o papel dos meios de comunicação para a produção e propagação de estereó-

tipos

A temática é de grande importância para conhecermos a nova realidade e para a sociedade em geral, porque permite que as pessoas entendam melhor sobre esse assunto, que é a preocupação para toda a sociedade, para melhor sensibilizar as pessoas que detêm esse pensamento de inferiorizar as outras ou grupos. Quando o estereótipo se torna algo social, ele é exteriorizado para pessoas e grupos, e traz apenas um traço genérico que deve representar um grupo, podendo ser negativo ou positivo. Por isso, muitas das vezes julgamos pela aparência sem pensar, ou melhor, conhecer uma determinada sociedade ou grupo de pessoas por isso. Fox (1992, p.151 apud BRUNELLI, 2016) afirma que “devemos aceitar a ideia de que o preconceito não é uma forma de pensar, mas que pensar é uma forma de preconceito”, porque as nossas formas de pensar nos levam sempre a cometer ou a criar os estereótipos ou a praticar racismo contra as outras pessoas ou certos grupos.

O assunto é muito interessante para a sociedade porque vai contribuir muito na perspectiva de compreensão do estereótipo para que muitos indivíduos possam ter o conhecimento de como é que o estereótipo causa a dor na vida das pessoas ou grupos que são vítimas de inferiorização ou que são entendidos pelos outros como menos importantes numa sociedade. Por isso, decidi-mos fazer este trabalho para que a nossa pesquisa possa contribuir no esclarecimento da dúvida de muitos.

1 ESTEREÓTIPOS E IMAGENS PROJETADAS

Nos anos de 1920 que o termo foi utilizado pela primeira vez como uma abstração, não mais como nome de um objeto caro à imprensa. Na obra *Opinião Pública* (1922), o publicitário norte-americano Walter Lippmann emprega o termo estereótipos como as imagens pré-concebidas que mediam nossa relação com a realidade. A ligação entre o estereótipo de Didot e o de Lippmann (1996) é o caráter de imutabilidade que tanto a placa metal quanto as imagens pré-concebidas (ou somente recebidas) assumem. Ele pode e deve, porém, ser reavaliado e remodelado, pois sofre alteração de acordo com o contexto e com a intenção de quem o cria ou que dele se apropria.

Nessa perspectiva, estamos a deparar com dois teóricos, um é Lippmann (1998), que emprega o termo estereótipo como as imagens pré-concebidas, na medida em que determinadas pessoas, coisas ou situações são usadas principalmente para definir e limitar pessoas ou grupos de pessoas na sociedade.

Por meio das culturas e diversidades que o Brasil representa é o que levou a atrair os visitantes de diversas partes do mundo, conhecido por cidades maravilhosas como Rio de Janeiro e São Paulo, que são algumas das cidades mais fantásticas do país.

Com base em Lippmann (1998), Cabecinhas (2002), Martins (2004) e Siebra (2012) nos deparamos com várias concepções do estereótipo que descrevem o termo do conceito de uma forma que possibilitará a veracidade das teorias. Os estereótipos são imagens preconcebidas das pessoas para determinar certas coisas; podem ser usadas para propagar um estilo de vida, uma cultura, ou mesmo inferiorizar determinados grupos ou pessoas dentro de uma sociedade. Neste caso,

o estereótipo é criado a partir do momento em que a pessoa se acha superior a outra como, por exemplo, uma determinada etnia se acha superior a outros grupos étnicos ou acha que é mais inteligente que os demais.

Organizamos os dados encontrados na forma de categorias analíticas e sistematização dos achados empíricos. Destarte, poderia ocorrer o uso de gráficos, tabelas e quadros, atentando para a utilização e identificação, segundo as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT); entretanto, as discussões (análises) geradas a partir dos resultados são embasadas em autores estudados.

O mundo social e humano, dificilmente se nos apresenta, em sua crua realidade objetiva e objectual, sem possuir adjetivações (frequentemente estereotipadas), porque o estereótipo é precisamente uma percepção extremamente simplificada e geralmente com ausência de matrizes. Na medida em que o conhecimento humano não é capaz de ser sempre complexo, flexível e crítico podemos dizer que tendemos a cair no estereótipo (CASTRO et al., 1999, p. 249 apud MARTINS; RODRIGUES, 2004).

A concepção acima citada parte de que o pensamento humano é remetido a partir de uma realidade objetiva que nos permite apresentar implicações, as quais emanam da prática social humana. Por isso, é difícil apresentar integralmente como cidadão sem alienação do mundo.

A concepção do automatismo do estereótipo e do preconceito que são gerados numa determinada camada social é vista nas relações cotidianas dos indivíduos perante as suas convivências no seio das associações implementadas naquele ambiente cultural. Com esses fatos se constrói um pensamento da realidade que passa a ser baseado em pesquisas em Psicologia Cognitiva, demonstrando que estereótipos eram associações cognitivas que podiam ser aprendidas pela exposição repetida ao seu meio ambiente cultural, de modo que pudessem ser ativados automaticamente em resposta a estímulos relevantes, propondo que formas automáticas de preconceito, de preconceito racial, podem ser dissociadas de atitudes e crenças conscientes (DEVINE, 1989, p. 88).

Para o entendimento desse processo psicológico e cognitivo que o autor realçou, vemos a realidade que um grupo adquire por praticar essas exposições repetidamente e, por este motivo, toma-os como hábitos que exercem diariamente.

Os estereótipos são resultados de um processo normal inerente à forma como processamos, mas a maior parte dos estudos realizados até os anos 1950 os identificou como um tipo de pensamento inferior, que seriam projeções de fantasias indesejáveis, deslocamentos de tendências agressivas para os membros de outros grupos, ou para as síndromes de personalidade associadas à intolerância, ao pensamento que não é desejável, porque é algo que está no nosso interior; é algo que vivenciamos em nosso cotidiano sem nos darmos conta e, é com essa perspectiva de interação entre as pessoas que faz com que elas, num determinado grupo social, processem informações que influenciarão as demais mudanças do estereótipo.

Socialmente, e no caso dos idosos, a valorização dos estereótipos projeta sobre a velhice uma representação social gerontofóbica e contribui para a imagem que estes têm de si próprios, bem como das condições e circunstâncias que envolvem a velhice, pela perturbação que causam uma vez que negam o processo de desenvolvimento. (MARTINS; RODRIGUES, 2004, p. 250).

Partindo dessa citação, podemos ver que na Guiné-Bissau na Região de Quinará, **Secção de Bissasma**, são verificados esses tipos de estereótipos, porque os jovens nessa região têm na mente de que os homens e mulheres velhos são feiticeiros, só porque são velhos e feios. Portanto, esses velhos e velhas têm que ser assassinados porque senão vão começar a usar a bruxaria para matar os jovens dessa aldeia. “Estas imagens mentais simplificadas e estereotipadas sobre os idosos são usadas e compartilhadas atualmente em todos os níveis e grupos sociais” (MARTINS; RODRIGUES, 2004).

A rejeição e rotulagem de um grupo, em particular de indivíduos, desenvolve-se porque as características individuais com traços negativos são atribuídas a todos os indivíduos desse grupo. Assim a palavra “velhote” descreve os sentimentos ou preconceitos resultantes de micro concepções e dos “mitos” acerca dos idosos. (NOGUEIRA, 1996 apud MARTINS; RODRIGUES, 2004, p. 250).

Muitas das vezes, criamos estereótipos sobre os idosos, de que eles são inúteis, porque sua forma de comportar é igual a de uma criança, por isso, isolamo-nos dessas pessoas porque suas ações não servirão de nada para a nossa sociedade. Partindo dessa ideia, podemos dar como exemplo nos países europeus ou em outras partes do mundo, que os filhos ou netos levam os pais e avôs/avós para cuidador de idosos (asilos) tomarem conta deles e, muitas das vezes, eles não voltam de lá para uma visita porque já estão fartos ou melhor cansados dos comportamentos desses velhos. Muitas das vezes, podem sofrer de maus tratos desses cuidadores. Só pelas características que apresentam, os “mitos” e “estereótipos”, o fato de estarem muitas vezes ligados ao desconhecimento do processo de envelhecimento são fatores que podem influenciar a forma como os indivíduos interagem com a pessoa idosa (MARTINS; RODRIGUES, 2004)

Há concepções sobre os mitos de uma forma muito diferentes; nesse caso, podemos dizer que é uma fantasia espontânea pelo pensamento do homem. Também isso quer dizer que os mitos explicam os fatos corretamente. Por exemplo, na Guiné-Bissau, cada cultura étnica possui cerimônias próprias associadas aos mitos; no caso da **etnia Pepel**, quando morre uma pessoa nessa sociedade, há de ser feita uma cerimônia, que é o toca-choro (ritual de transição dos mortos), para que a alma do defunto suba ao céu e descanse em paz. Então, se não se fizerem esses rituais, dizem que alma fica na Terra enquanto esses rituais não forem realizados, segundo os mitos dos anciãos de rituais da etnia Pepel. Portanto, enquanto estereótipos são a imagem concebida de determinada pessoa ou grupos das pessoas, “os estereótipos negativos sobre determinadas minorias étnicas justificariam os comportamentos discriminatórios em relação as mesmas, contribuindo para a manutenção do status quo” (CABECINHAS, 2002).

Essa visão negativa está relacionada não só com justificativa discriminatória, mas também com a complexidade das relações relevadas em diferentes campos da disputa da vida social, levando esse discurso dominante a ter grande perspectiva de manutenção do *status quo*, constituindo-o de uma forma negativa. É de ressaltar que os próprios estereótipos negativos estão construídos historicamente, no caso do Brasil, a respeito da população negra, que fora escravizada durante séculos e que a sua alforria não conseguiu apagar até os dias atuais a sua condição de desumanização no país.

Os estudos e a noção de estereótipo são muito importantes porque a partir desse estudo, o pesquisador vai saber lidar com maiores propriedades com diferentes práticas e grupos discursivos em geral, é por isso que alguns questionamentos são, porém, consensuais entre os pesquisadores de diferentes áreas na busca por uma definição de estereótipos.

Esses questionamentos surgem basicamente quando do contato entre diferentes grupos, a partir de deslocamentos de ordem geográfica, religiosa, cultural, racial, sexual ou fenótipo, etc., a partir da necessidade de diferenciação das partes, bem como de autoafirmação de uma delas (AMOSSY; PIERROT, 2011). Nesse sentido, podemos, sem dúvida, afirmar que a formação e a veiculação de estereótipos são tão antigas quanto a formação das primeiras aglomerações sociais das quais se tem notícia. E assim, ao longo da história, são inúmeros os estereótipos das mais variadas formas que circulam nas lógicas culturais do Ocidente e do Oriente, em diversos contextos socio-linguísticos, urbanos, familiares e de grupos.

Para uma busca de uma definição consensual do estereótipo, o pesquisador menciona o fator grupo que, por meio das suas práticas perante aquele determinado grupo de deslocamento, que pode ser geográfica, religiosa, cultural, racial, sexual, entre outras, é que elementos vão servir de análise para compreender como o estereótipo pode ser predefinido, posto que ele não tem uma única feição.

A origem do termo estereótipo surge da etimologia grega. O termo (steros + typos) é, na verdade, bastante recente. Quando Firmin Didot revolucionou as técnicas de impressão então vi-gentes, aboliu a impressão a partir dos símbolos removíveis de Gutemberg e introduziu a impressão por meio de placas inteiras de metais fundidos, o estereótipo era nome de tal placa metálica, como referimos anteriormente.

2 O PAPEL DOS MEIOS DE COMUNICAÇÃO DE MASSA NA CRIAÇÃO E PROPAGAÇÃO DOS ESTEREÓTIPOS

Os estereótipos são criados por meio da propaganda de comunicação de massa e mostram que os grupos são oprimidos pelos capitalistas e burgueses, que são classes dominantes dessa nossa sociedade. Estes obrigam as pessoas a deixarem certas formas de comportamento, porque acham que não são civilizadas e, por isso, têm que deixar de estar como os irracionais e seguir certos padrões que são considerados na sociedade onde vivem e que não podem ser alterados ao longo da vida.

A capacidade da mídia para atingir muitas pessoas em uma única transmissão é uma forma potencialmente poderosa para difundir e perpetuar estereótipos, no entanto, os efeitos da mídia nem sempre são firmes e são, muitas das vezes, moderados por uma série de variáveis (PERSE, 2001 apud SEABRA, 2012, p. 74).

Muitas das vezes, as imagens que a mídia tenta nos mostrar é a de que os homens negros são violentos, estupradores, selvagens, ou de que ser negro é tudo que não é bom. Podemos pegar o exemplo de uma criança branca ao encontrar com um homem negro no shopping ou na

rua: ela fica com medo, porque foi ensinada em casa pelos pais que o negro é um tipo de pessoa que não é boa. O mesmo acontece com negras, quando frequentam o comércio e são humilhadas, excluídas e desacreditadas pela cor da pele; se são aceitas, muitas das vezes, passam por situações de constrangimento, como ser desejada sexualmente para ser aceita.

É de salientar que a dominação imprime perduravelmente nos corpos e os efeitos que ela exerce por meio deles. Não significa dar armas a essa maneira, particularmente viciosa, de ratificar a dominação e que consiste em atribuir às mulheres a responsabilidade de sua própria opressão, sugerindo, como já se disse muitas vezes, que elas escolhem adotar práticas submissas ou mesmo que elas gostam dessa dominação; que elas se deleitam com os tratamentos que lhes são infrin-gidos, devido a uma espécie de masoquismo constitutivo de sua natureza. Pelo contrário, é de se assinalar não só que as tendências à submissão, dadas por vezes como pretexto para culpar a vítima, são resultantes das estruturas objetivas, como também que essas estruturas e sua eficácia aos mecanismos desencadeiam e contribuem para sua reprodução.

O poder simbólico não pode se exercer sem a colaboração dos que lhe são subordinados e que só se subordinam a ele porque o constroem como poder. Temos que ter em conta a construção social das estruturas cognitivas que organizam os atos de construção do mundo e de seus poderes. Assim, percebe-se que essa construção prática, longe de ser um ato intelectual consciente, livre deliberado de um sujeito, é, ela própria, resultante de um poder, inscrito duradouramente no corpo dos dominados sob forma de esquemas de percepção e de disposição que tornam sensível a certas manifestações simbólicas do poder (BOURDIEU, 2005).

Deste modo, a realidade transmitida pelas telenovelas brasileiras na Guiné-Bissau permite-nos ter a imagem diferente do Brasil e leva-nos à mente de que toda a parte do país tem grandes infraestruturas como São Paulo, Rio de Janeiro, etc. Há também a forma de falar a língua portuguesa dos brasileiros e vestuário que as personagens de novelas apresentam. Quando imergimos numa realidade diferente daquela exibida nas telas, como quando ocorre com os estudantes estrangeiros que chegam em Redenção e Acarape, há uma frustração inimaginável.

Muitas das vezes, os estereótipos também são propagados pelas redes sociais, cujos usuá-rios, a princípio, pessoas comuns, propagam uma imagem esteticamente perfeita e bem-sucedida. Vendem não somente produtos, mas estilo de vida, compartilhando ideologias que devem ser apreciadas pelo seu público, e aqueles que não conseguem alcançar aquela imagem, sentem-se frustrados e infelizes.

Tal influência é tão significativa que há um aumento no consumo de medicamentos para os músculos e para emagrecer. As academias, salão de beleza, tudo para modificar cada vez mais as aparências de acordo com o padrão de beleza adequado para a sociedade. Nesse contexto, torna-se oportuna a utilização da imagem da mulher negra com o cabelo crespo para fazer uma propaganda de produtos de cabelos que serve para alisar e mudar a cor do cabelo.

Essa estereotipagem conflituosa nas telenovelas são as responsáveis por ditar os papéis me-nos valorizados a personagens negras e as associam a gostos culturais peculiares. No caso da Guiné-Bissau, muitas pessoas pensam que todos os brasileiros dançam o Funk. Há também a pro-pagação da ideia de superioridade masculina.

Segundo Pereira e Veríssimo (2008, p.2 apud FURNHAM, 1999, p. 849):

há 14 estudos sobre o gênero na publicidade entre 1975 e 1999, verifica-se que: (1) o homem é mostrado frequentemente como uma figura central de autoridade sobre o produto, enquanto as mulheres aparecem mais como utilizadoras dos produtos; (2) O homem é retratado mais autônomo, como entrevistador, profissional especialista, enquanto que a mulher emerge com um papel mais dependente, parente, esposa ou dona de casa; (3) As mulheres são mais retratadas no interior de uma casa enquanto que os homens aparecem mais no exterior em atividades de lazer; (4) Quanto à idade, as mulheres são retratadas como sendo mais jovens do que os homens; (5) Quanto aos produtos, as mulheres são mais associadas a produtos para casa e para o corpo, enquanto os homens mais aos automóveis e ao desporto; (6) As mulheres aparecem mais associadas em cenários com crianças do que os homens; (7) Finalmente mostra que nas sociedades mais conservadoras como Portugal, os estereótipos de gênero são mais evidenciados na publicidade. (PEREIRA E VERÍSSIMO (2008, P.2 APUD FURNHAM, 1999, p. 849).

A sociedade educa os homens a pensar que são superiores em relação às mulheres. Então é por isso que eles têm sempre o pensamento de que as mulheres têm que ficar em casa e cuidar dos filhos e que elas não podem ocupar os altos cargos em instituições públicas ou privadas e/ ou nos parlamentos mesmo que as mulheres tenham capacidades de desempenhar as mesmas funções que os homens. Mesmo que desempenhem as mesmas funções, há outro agravante: elas tendem a perceber os salários inferiores que os dos homens porque a figura da mulher é inferiorizada nas sociedades.

Sempre existiu uma hierarquia do gênero, marcada principalmente pela divisão sexual do trabalho, com as mulheres a terem um papel menor. Nas últimas seis décadas ocorrem mudança de relevo na sociedade que começaram a inverter esta hierarquia, em especial na divisão do trabalho. (CAVALCANTE, (2016, p.9) APUD PEREIRA; VERISSIMO, 2008).

Conforme visto, as mulheres sempre são inferiorizadas na mídia pelos homens porque, segundo a Bíblia, “o homem é a imagem de DEUS e através do homem que foi criada a mulher com um pedaço de costela do homem, por isso a mulher tem sempre que submeter aos homens”. A violência contra a mulher viola os direitos humanos e se torna uma bandeira de luta não só para as mulheres, mas também para todo aquele que compreende como universal a igualdade entre todos e o reconhecimento do outro como nós. (SILVA, 2010).

Quando um grupo social legitima papéis não necessariamente condizem com a realidade desses mesmos atores sociais, cria um sistema de crenças que será disseminado no imaginário sócio coletivo. Esse sistema de crenças vai legitimar, por sua vez, a violência física ou sexual [...], estabelecendo como norma a condição do homem como herdeiro único de sistema patriarcalista, machista e viril bem como do capitalismo selvagem do qual fazemos parte. (SILVA, 2010, p. 560).

Os estereótipos criados pelos homens negros pobres que vivem nas favelas e a imagem que passa na mídia mostra só a parte negativa deles porque são chamados de violentos, bandidos e sem nível escolarização.

Os jovens negros têm um índice de vitimização 85,3% superior aos brancos. Nessa perspectiva, em que todos parecem que se tornam inimigos, a sociedade tem de encontrar um “bode expiatório”: os jovens, os jovens negros que moram na periferia, que são vistos pela sociedade ao mesmo tempo como as grandes vítimas e grandes agentes da violência. Os jovens que são mortos nas favelas com certeza não são todos criminosos e mesmo que fossem isso não significa que deveriam morrer. A verdade é que o jovem pobre vive em um ambiente conflagrado e, mesmo que não seja criminoso, fatalmente está mais exposto ao crime. (SILVA, 2008, p. 4).

A esse processo de vitimização Bourdieu (2005) chama de violência simbólica, violência su-ave, insensível, invisível a suas próprias vítimas, que se exerce basicamente pelas vias puramente simbólicas da comunicação e do conhecimento, ou, mais precisamente, do desconhecimento, do reconhecimento; em última instância, do sentimento. Essa relação social única oferece também uma ocasião única de apreender a lógica da dominação, exercida em nome de um princípio simbólico conhecido e reconhecido tanto pelo dominante quanto pelo dominado, de uma língua-gem, de uma propriedade distintiva, emblema ou estigma, dos quais o mais eficiente simbolicamente é essa propriedade corporal inteiramente arbitrária e não predicativa, que é a cor da pele.

Partindo disso, podemos notar que os negros são tratados de forma diferente em relação aos brancos, porque os negros são vistos pela sociedade como um ser humano violento, estu-prador, sem conhecimento. Por isso, os jovens negros são assassinados quase todos os dias pela polícia brasileira. Segundo o professor Jaílson Oliveira de Souza, (2005, p.14) “ser negro, jovem e morador de periferia ou da favela é portar um kit estigma que gera um risco cotidiano de perder o direito mais fundamental do ser humano, o de sobreviver”.

A mídia, de maneira geral, usa estereótipos para tratar os temas relacionados às minorias no Brasil. Negros, movimentos sociais, mulheres e homossexuais são frequentemente vítimas de textos jornalísticos preconceituosos. Com a juventude isso não é diferente. E tal situação é ainda agravada quando o jovem é negro e morador da periferia. As favelas são, muitas vezes, colocadas como espaço exclusivo de violência e os jovens negros como seus principais agentes. Desde o final dos anos 80 e principalmente durante os anos 90, uma série de manifestações (tratadas como “distúrbios” ou como “arruaças”) “sacodem” as periferias do Novo e do Velho Mundo. Tais manifestações surgiram na França, na Inglaterra, nos guetos americanos, nas favelas brasileiras e em muitas outras periferias. Além da cobertura da mídia mundial, em geral bastante preconceituosa, essas periferias têm algo em comum: todas elas envolvem jovens pobres, envolvidos em processos sociais muito mais profundos e amplos que o tratamento dado pelos meios de comunicação[...], as coberturas jornalísticas não têm mostrado essas, que em síntese podem ser definidas como ações liminares, ou seja, expressões da vivência cotidiana de situações limite. [...] nas favelas e periferias brasileiras, esses lugares, ao serem desconectados, separados dos processos sociais que lhes deram origem, passam a ser vistos como manifestações de “pura violência”, “irracionalidade”. Aqui a mídia tem papel determinante, ela produz e reforça estereótipos, contribuindo para que os jovens moradores da periferia sejam vistos como violentos, como infratores. (SILVA, 2008, p. 5).

A principal função de comunicação de massa está associada ao instrumento de ordem social desigual, reproduzido de uma forma homogênea, com objetivos de ponto de vista dominante. Isto leva a que os estereótipos passem a ser espaço de exercício de poder. Pela História, a mídia e

estereótipos passam ainda a ser espaço destacado e têm papéis de comunicação de massa para propagar ainda mais estereótipos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

São muitas as ideias pré-estabelecidas sobre o que é o Brasil e o povo brasileiro antes da chegada do estudante guineense na UNILAB. As mídias mostram um Brasil descomunal, rico em diversidade e estrutura física, e que a cordialidade é algo comum entre todos os brasileiros. As novelas, o futebol, o carnaval, a culinária, a música, todos os elementos necessários para se querer estar a cá. Entretanto, ao chegarem em Redenção e Acarape, muitos estudantes ficam frustrados e desestabilizados, pois há uma condição precária que foge totalmente do que as mídias apresentam. O Brasil que é apresentado é uma cidade bem urbanizada, com prédios, acesso rápido aos serviços básicos, como, por exemplo, saúde e educação; o oposto da estrutura das cidades-sede da UNILAB no Ceará.

Outra grande dificuldade para os estudantes guineenses na UNILAB são as refeições. Os estudantes queixam-se do alimento servido no Restaurante Universitário, pois o cardápio não contempla a integralização que a universidade propõe. Outro aspecto que apresenta uma contradição é o cultural relacionado ao cotidiano. As práticas do vestuário, os modos de se comportar e falar em sala de aula ou em situações que necessitam de uma postura mais formal.

Durante o processo seletivo da UNILAB na Guiné-Bissau não tivemos nenhuma explicação de como é a cidade de Redenção e Acarape, e uma solução simples para parte dessa adversidade seria o diálogo: falar sobre as cidades-sede da UNILAB, apontando algumas dificuldades, mas sem deixar de lado a importância do ingresso do estudante para sua vida pessoal e sua contribuição para o desenvolvimento do seu país.

O estudo continuará sendo realizado para se encontrar caminhos possíveis e formas de se esclarecer os estudantes estrangeiros guineenses sobre o país acolhedor e as cidades-sede da UNILAB.

REFERÊNCIAS

AMOSSY, Ruth; PIERROT, Anne Herschberg. *Stéréotypes et clichés-3e éd.:* Langue, discours, société-té. Armand Colin, 2011.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

BRUNELLI, Anna. Estereótipos e desigualdades sociais: contribuições da psicologia social à análise do discurso. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, n. 58, v. 25, 2016.

CABECINHAS, Rosa. Média, etnocentrismo e estereótipos sociais. In: *As Ciências da Comunicação*

na Viragem do Século. **Actas do I Congresso de Ciências da Comunicação**. Lisboa: Vega, p. 407-418, 2002.

DEVINE, Patricia G. Stereotypes and prejudice: Their automatic and controlled components. **Jour-nal of personality and social psychology**, v. 56, n. 1, p. 5, 1989.

DE SOUZA, Jailson et al. Considerações sobre juventude e violência urbana. Revista ECO-Pós, v. 8, n. 1, 2005.

LIPPMANN, W. **Public opinion** (2. ed.). New Brunswick (U.S.A.) and London: Transaction Publishers, 1998 (Obra original publicada em 1922).

MARTINS, Rosa Maria Lopes; RODRIGUES, Maria de Lurdes Martins. Estereótipos sobre idosos: uma representação social gerontofóbica. **Millenium**, p. 249-254, 2004.

AR, BALÉ NO; NA, MULHER. SOCIEDADE BRASILEIRA (1960-1980).

SIEBRA, Gilca Bezerra Alves. **Cognição, linguagens e estereótipos acerca das pessoas deprimidas**: estudo em três categorias profissionais. Tese de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Neuropsiquiatria e Ciência do Comportamento. Universidade Federal de Pernambuco, 2012.

SILVA, Fernanda Coelho da. A Juventude na Mídia Brasileira: estereótipos e exclusão. **Anagrama**, n. 1. v. 4, p. 1-10, 2008.

SILVA, Sergio Gomes da. Preconceito e Discriminação: as bases da violência contra a mulher. **Psico-logia ciência e profissão**, n. 30, v. 3, p. 556-571, 2010.



LEITURAS DA ÁFRICA PELA VIA DA LITERATURA: A EXPERIÊNCIA DO PIBID-LETRAS E AS PRÁTICAS SÓCIO-POLÍTICO-PEDAGÓGI- CAS DESENVOLVIDAS EM ESCOLAS PÚBLICAS DO MACIÇO DE BATURITÉ-CE

Luana Antunes Costa¹¹
Carlos Eduardo Bezerra¹²

Resumo

Neste artigo, apresentamos em linhas gerais as atividades desenvolvidas no projeto “Leituras da África pela via da Literatura”, realizado no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) durante o ano de 2017 e os meses de janeiro e fevereiro de 2018. No período, realizamos atividades coordenadas e supervisionadas em quatro escolas das cidades de Acarape e Redenção, no Ceará, com foco no ensino das Literaturas e Culturas Africanas e Afro-brasileira. Na primeira parte do artigo apresentamos algumas atividades desenvolvidas ao longo do ano, como oficinas e rodas de conversa. Na segunda, apresentamos a culminância do projeto e uma reflexão sobre a importância de estratégias pedagógicas para a descolonização do currículo escolar, nesse contexto. Concluimos que o projeto é uma relevante contribuição para a qualidade da formação inicial dos licenciandos, atuando como uma proposta de articulação entre teoria e prática pedagógica antirracista, anticolonizatória e antimachista, além de promover a integração entre graduandos, comunidade universitária e comunidade escolar.

Palavras-chave: Literatura Africanas de Língua Portuguesa; Literatura Afro-brasileira; PIBID; UNI-LAB.

READINGS OF AFRICA THROUGH LITERATURE: The experience of PIBID-Letras and the socio-political-pedagogical practices developed in public schools in Maciço de Baturité, Ceará

Abstract

This article presents an overview of the activities developed in the project “Leituras da África pela via da Literatura” (“Readings of Africa through literature”), carried out under the Institutional Program of the Teaching Initiation Scholarship (PIBID) in the year 2017 and the months of January and February 2018. During the period, we conducted coordinated and supervised activities in four schools in the cities of Acarape and Redenção, in the state of Ceará, with an emphasis on tea-

¹¹Doutora em Letras (Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa), pela Universidade de São Paulo. Professora adjunta do Instituto de Linguagens e Literaturas da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB/CE). Líder do Grupo de Pesquisa e Projeto de Extensão Universitária “Sobre o Corpo Feminino - Literaturas africanas e afro-brasileira” (CNPq/ UNILAB), pesquisadora do grupo de pesquisa “África Contemporânea” (UNILAB) e membro do Setor de Promoção da Igualdade Racial da UNILAB.

¹²Doutor 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.

ching African and Afro-Brazilian Literature and Cultures. In the first part of the article, we present a number of activities developed throughout the year, such as workshops and conversation circles. In the second part, we present the culmination of the project and a reflection on the importance of pedagogical strategies for the decolonization of the school curriculum, in this context. We conclude that the project is a relevant contribution to the quality of the initial training of undergraduate students, acting as a proposal for the articulation between anti-racist, anti-colonizing and anti-sexist pedagogical theory and practice, in addition to promoting an integration between undergraduate students, the university community, and the school community.

Keywords: African Literature in Portuguese; Afro-Brazilian Literature; PIBID; UNILAB.

INTRODUÇÃO

Durante todo o ano de 2017 até fevereiro de 2018, o projeto “Leituras da África pela via da Literatura”, no quadro do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), foi implementado, com base na lei 10.639/2003, em escolas da rede pública do Maciço de Baturité-CE. O projeto contava com quarenta graduandos bolsistas, elas e eles alunos do curso de Letras/Língua Portuguesa do Instituto de Linguagens e Literaturas (ILL) da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB/CE), portanto licenciandos, e sete professores de escolas de Ensino Médio da rede pública estadual, que atuavam como supervisores, – Escola Estadual de Ensino Médio Dr. Brunilo Jacó, Escola Estadual de Ensino Médio Profissional Adolfo Ferreira de Sousa, Escola de Ensino Médio Padre Saraiva Leão, todas elas localizadas em Redenção, e a Escola Estadual de Ensino Médio Maria do Carmo Bezerra, em Acarape – e dois coordenadores de área. Nesta condição, atuamos na elaboração, implementação e acompanhamento das ações desenvolvidas nas escolas pelos supervisores e bolsistas, bem como ministramos oficinas de formação para que as ações tivessem fundamentação teórico-pedagógica conforme os pressupostos do projeto. Assim, neste artigo, apresentamos algumas experiências vividas no âmbito do projeto, bem como a sua culminância. Isto posto, passamos à primeira parte do artigo.

1 PIBID-LETRAS NO CHÃO DA ESCOLA: DIÁLOGOS E ATIVIDADES

Nesta parte do artigo descrevemos, em linhas gerais, algumas atividades desenvolvidas ao longo do ano de 2017 e nos meses de janeiro e fevereiro de 2018 nas escolas atendidas pelo projeto. Não havendo como descrever todas as atividades realizadas, selecionamos aquelas que foram consideradas mais representativas do projeto como um todo, e também as mais exitosas, segundo a avaliação das equipes e das turmas das escolas. Ficaram de fora desta breve descrição a apresentação de trabalhos do PIBID na II Semana Universitária da UNILAB, no II Festival das Culturas, na II Semana Internacional de Letras da UNILAB, na Semana da Consciência Negra e em demais eventos dos quais os bolsistas participaram individualmente ou em grupo dentro e fora da UNILAB.

A cada semestre realizamos uma etapa de preparação das atividades a serem desenvolvidas.

Esta preparação compreendia encontros presenciais com o coordenador de área, os supervisores e os bolsistas do projeto, bem como orientações remotas. Nos encontros presenciais, tratávamos de questões práticas, teóricas e didáticas no modo de abordar a Literatura afro-brasileira e africana nas referidas escolas. Assim, definíamos os/as autores/as, as obras e as temáticas que seriam tra-tadas ao longo do semestre, bem como as possibilidades de tratá-las em sala de aula nas escolas, o que seria desenvolvido mais concentradamente nos encontros entre supervisores e bolsistas. No semestre 2017.1, por exemplo, tratamos das questões referentes à categoria raça e decidiu-se abordar também as questões de gênero, o que nos levou a selecionar obras de autoria de mulhe-res a partir da perspectiva interseccional segundo Crenshaw¹³. Sempre em decisão coletiva em todas as atividades, no grupo coordenado pelo professor Carlos Eduardo Bezerra, definiu-se que os textos seriam abordados na perspectiva do letramento literário segundo Cosson¹⁴ (2014).

Para as atividades do semestre citado, foram definidas as autoras Jarid Arraes, Noémia de Sousa, Tatiana Nascimento, Livia Natália e Cristiane Sobral. A partir de então, foram preparadas as oficinas que seriam ministradas naquelas escolas. Assim, o coordenador de área do grupo, os supervisores e os bolsistas decidiram com amparo didático como trabalhar os textos selecionados. O coordenador de área, ele próprio professor do setor de Teoria da Literatura, atuava dando suporte teórico às ideias que iam surgindo nas conversas em grupo e os supervisores as transpu-nham, com a participação dos bolsistas, para a prática didática, acrescentando o que consideras-sem mais apropriado à situação real das escolas. Discutiui-se, por exemplo, o conceito de Litera-tura afro-brasileira, adotando como definição a perspectiva de Duarte (2010). O tipo de atividade escolhida foi a oficina compreendida pelo grupo como uma atividade prática e colaborativa, da qual resultariam produtos finais: textos, ilustração do texto e a sua reescrita ou outros quaisquer que os grupos decidissem produzir, experimentando a autonomia nas decisões e ações a partir do que já sabem e do que aprendem na interação com a comunidade escolar. Nesse sentido, va-lemo-nos também da perspectiva de Paulo Freire e do seu livro *Pedagogia da autonomia* (1996). Destaque-se aqui a experiência dos supervisores em lidar cotidianamente com a sala de aula foi fundamental para o cumprimento dos objetivos do projeto, entre eles a formação pedagógica de discentes e futuros professores.

Pensada em termos teóricos e práticos, desde a seleção de textos e os tipos de atividades a serem realizadas, os bolsistas se preparavam para a oficina, transpondo para o material, fosse im-presso ou usando outras mídias disponíveis nas escolas, como o *data-show*, os conteúdos, neste caso, por meio de *slides* no quais podiam também aplicar o aprendizado das disciplinas de Leitura e Produção de Texto I e II do curso de graduação em Letras da UNILAB. Na preparação das oficinas, os bolsistas lidavam com situações as mais diversas. Assim, eles tiveram a oportunidade de uma aproximação da experiência de sala de aula. Selecionar textos, por exemplo, não se mostrou uma atividade das mais simples, fosse porque havia uma preocupação prática com a sua reprodução em cópias, fosse porque o trabalho com textos mais alongados ultrapassava o tempo disponível e

¹³ Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/09/Kimberle-Crenshaw.pdf> Acesso em: 09 maio 2020

¹⁴ Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40143/1/01d16t08.pdf> Acesso em: 09 maio 2020.

acordado com os professores para a realização das oficinas. Assim, os bolsistas aprendiam na prática o que funcionava e o que não funcionava em sala de aula, considerando as condições totais de trabalho no espaço escolar específico. Talvez por isso, a experiência dos bolsistas no projeto os tenha aproximado das práticas mais comuns e obrigatórias da disciplina de Estágio de Regência em Literatura (Ensino Médio) (UNILAB, 2017).

Seguindo os critérios definidos pelos grupos, a obra das poetisas Jarid Arraes e Noémia de Sousa foram apresentadas aos estudantes das turmas de terceiro ano e uma de primeiro ano na Escola Profissionalizante Adolfo Ferreira de Sousa, e a duas turmas de terceiro ano na Escola Bru-nilo Jacó. Da poeta Jarid Arraes, as turmas decidiram trabalhar a coleção de cordéis *Heroínas Ne-gras*¹⁵, porque a coleção atendia à proposta do projeto e é formada por cordéis, ou seja, um gênero literário nordestino que já era trabalhado nas escolas e que faz parte da cultura de estudantes e professores. As turmas trabalhavam os cordéis como um todo: a materialidade, a ilustração em xilogravura, as características do texto, a oralidade, a temática e, após esse trabalho, propunham atividades como a ilustração do cordel, a reescrita de versos e estrofes, a escrita e ilustração de novos cordéis abordando outras heroínas negras que não constavam na coleção citada.

Antes da realização das oficinas, os bolsistas do PIBID mapearam quais eram as habilidades artísticas dos alunos das escolas, pois, ao observarem as aulas antes da atuação prática mediante as oficinas, perceberam que alguns alunos desenhavam nos cadernos e nas carteiras escolares; outros tinham habilidades com gravação de vídeos pelo celular, bem como a produção de fotos que eram postadas em suas redes sociais. Diferentemente de contar com essas habilidades como um problema, orientamos que as turmas se valessem delas para propor atividades após o trabalho teórico com os textos, no caso específico, os cordéis. Foi assim que os resultados apresentados foram cordéis ilustrados por alunos que sabiam desenhar, um programa de entrevista no qual uma aluna, atuando como jornalista, entrevistava uma outra aluna que atuava como uma das heroínas da coleção de cordéis estudada e outros estudantes gravam e editavam os vídeos em seus celulares, sendo a gravação fotografada e posteriormente transposta para redes sociais por meio de postagens com legendas explicativas, evidenciando o caráter prático, coletivo e colaborativo das oficinas. Além disso, resultaram também textos escritos que foram posteriormente trabalhados na continuidade das atividades, auxiliando, por exemplo, estudantes que fariam as provas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Ainda na oficina, para cumprir com o objetivo geral do projeto de trabalhar as Literaturas afro-brasileiras e africanas em Língua Portuguesa no Ensino Médio, as equipes trabalharam a poesia de Noémia de Sousa, poeta moçambicana. As equipes valeram-se de poemas de *Sangue Negro* e, com eles, também puderam trabalhar a Literatura escrita por mulheres, no caso Noémia de Sousa, observando os seus temas, a oralidade, a linguagem, o vocabulário da língua portuguesa falado em seu país natal, informações a respeito da história de vida da poeta e do contexto em que ela escrevera. Como fora feito com a poesia de Jarid Arraes, após a abordagem teórica a respeito do texto, as equipes propuseram trabalhos semelhantes aos propostos para a atividade an-

¹⁵Disponível em: <http://loja.jaridarraes.com/pd-44e95f-kit-20-cordeis-heroínas-negras.html?ct=&p=1&s=1> Acesso em: 09 maio 2020

terior; porém, em uma das turmas, elaborou-se um jogral com o poema “Deixa passar o meu povo” e em outra uma carta à Noémia de Sousa, dando-lhe notícias do Brasil atual, uma vez que os/as estudantes perceberam as relações que a poeta estabeleceu com o país e com alguns de nossos escritores, entre eles Jorge Amado, como no “Poema a Jorge Amado”. De ambas as atividades re-sultaram textos escritos e orais que se fundamentaram no letramento literário segundo Cosson (2014). Além disso, as turmas de ambas as escolas puderam conhecer a respeito de autoras, de personalidades históricas da cultura brasileira, sendo elas mulheres negras, o que acabou por lhes fazer pensar nas políticas de invisibilidade e das diversas violências contra essa população como parte do racismo estrutural.

Uma outra atividade foi a formação seguida de aplicação da oficina de leitura literária de alguns contos do escritor angolano Ondjaki: “O último carnaval da vitória”, “Manga verde com sal”, “Nas curvas do cajueiro”, que fazem parte do livro *Os da minha rua*. Os contos citados foram selecionados por trazerem temas comuns com o nordeste brasileiro. Ondjaki mostra-se um prosador de grande sensibilidade, capaz de envolver o leitor ao mesmo tempo em que revela traços marcantes de seu espaço social, sem esquecer o diálogo com a já rica tradição literária de seu país. Nesta coletânea, Ondjaki descreve a infância, oscilando entre a crônica e o diário. A infância é responsável pela visão lúdica das personagens, não importa onde ela esteja presente, se em meio à paz ou ao desamparo da guerra, nos descompassos gerados pela modernidade.

Assim como na oficina anteriormente citada, após a formação teórica com o coordenador de área, os bolsistas passaram a trabalhar com os supervisores, procurando os melhores modos de abordagem do texto literário ficcional em sala de aula. Optou-se por seguir, primeiramente, a leitura coletiva dos contos, feita de forma silenciosa e em voz alta. Adotou-se a roda de conversa para a discussão dos textos na expectativa de que um maior número de estudantes participasse, o que, segundo relatos dos supervisores e bolsistas, acabou ocorrendo, especialmente no conto “Manga verde com sal” no qual os estudantes se viram representados, uma vez que essa é também uma iguaria culinária da região e da localidade. Observou-se também o uso da expressão comum entre nós “Feio feito o cão chupando manga verde” e outras tantas em que a manga aparece seja comida com sal, com pimenta. Terminada esta etapa, assim como na oficina anterior, os bolsistas propuseram uma atividade com os textos, fosse de reescrita, ilustração, escrita de um outro destino de alguma personagem, modificando o enredo, fazendo com que estudantes da escola experimentassem a prática da escrita literária ficcional, sempre se valendo da autonomia.

Se na oficina anterior foi estudada a obra de um autor angolano, para contemplar o objetivo do projeto, neste relato tratamos da oficina que apresentou a obra da escritora são tomense Alda Espírito Santo. Os bolsistas apresentaram uma oficina de contos da autora citada: *É nosso o solo sagrado da terra*. Na oficina, foram lidos os seguintes poemas: “Cacau”, “Colono”, “Direito à vida” e “Chiquito”. Cada poema lido possibilitou que os alunos compartilhassem o que haviam compreendido a partir da leitura, utilizando, para isso, a roda de conversa na qual conversaram com as turmas sobre a autora, seu país, o contexto em que publicara, as características de sua Literatura. Esta foi provavelmente a primeira oficina em que o texto foi lido antes de qualquer explicação sobre ele. Uma leitura silenciosa seguida de leitura em voz alta e compartilhada no grupo. Desse

modo, os bolsistas puderam experimentar uma outra possibilidade de trabalho, seguindo uma outra proposta de percurso diferente do que comumente se segue nos binômios autor e obra, *text*-to e contexto. Assim, vivenciando diversas experiências e possibilidades didáticas, os bolsistas do PIBID puderam se aproximar do cotidiano da sala de aula, especialmente do conteúdo referente à Língua Portuguesa e às suas Literaturas.

Ainda que lidassem com propostas de abordagem do texto literário previamente definidas, na perspectiva de trabalho deste grupo de bolsistas do PIBID não havia a crença na existência de modelos totalizantes para lidar com a Literatura. Em nenhum momento, o letramento literário foi entendido pelo grupo – coordenador de área, supervisores e bolsistas – como um método que servisse a todos os gêneros literários, independentemente de variantes as mais diversas. Ao lidar com o cordel em sala de aula, o grupo serviu-se das discussões sobre a materialidade dos impressos segundo Chartier (1998, 2009) e sobre a história do gênero (LUCIANO, 2010), bem como a respeito da oralidade (CONCEIÇÃO; GOMES, 2016).

Assim como no trabalho com as *Heroínas Negras*, de Jarid Arraes, buscou-se também pensar em outros nomes e temas contemporâneos que pudessem ser transformados em cordéis. A experiência acabou por produzir cordéis com temas candentes na sociedade, o que não é estranho à tradição do cordel que sempre se valeu de temas da atualidade, como é possível constatar, por exemplo, no acervo da Tupynanquim Editora¹⁶. Nas atividades de formação, foram trabalhados outros textos como “O direito à Literatura”, de Antonio Candido (2011). Nas demais atividades do período foram trabalhadas as obras de Patativa do Assaré, Agostinho Neto e Félix Sigá, que resultou na oficina “A estética literária guineense nas obras de Félix Sigá”. Registramos também a oficina ministrada pelo escritor moçambicano Mauro Brito, autor do livro infantil *Passos de magia ao sol* (2016), o que foi uma oportunidade ímpar para os supervisores, os bolsistas do PIBID e os estudantes das escolas, pois puderam dialogar diretamente com um escritor de um dos países parceiros da UNILAB, fazer-lhe perguntas a respeito de sua obra lançada durante o evento, sobre a Literatura em seu país e conhecer também a Literatura moçambicana em língua portuguesa. Esta atividade foi a culminância do projeto, o que será melhor tratado na próxima parte do artigo.

1 UMA PONTE SOBRE O ATLÂNTICO – TEORIA E PRÁTICA PEDAGÓGICA

Dentre as inúmeras atividades desenvolvidas pela equipe de bolsistas e supervisores nessas escolas, gostaríamos de destacar, neste artigo, a atividade que operou como culminância do projeto, qual seja, o encontro entre o escritor moçambicano Mauro Brito, as equipes do PIBID-Letras e as comunidades escolares do Maciço de Baturité. A atividade ocorreu de 30 de outubro a 1º de novembro de 2017, envolvendo as escolas públicas participantes do projeto. Vale destacar que a motivação para elaborarmos a atividade surgiu das complexidades apresentadas pelos alunos das escolas envolvidas no projeto ao se depararem com alunos da UNILAB, sobretudo, os discentes

¹⁶Cf: <http://tupynanquimeditora.blogspot.com/p/catalogo-de-cordeis.html> Acessado em: 09.06.2020

internacionais, oriundos de Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP).

Pelos questionamentos levantados, em sala de aula, ao longo das atividades desenvolvidas, notamos que, por um lado, havia um grande interesse e curiosidade da parte dos alunos, de diferentes faixas de aprendizagem, sobre a História e as culturas africanas; por outro, havia também a enunciação de discursos estereotipados sobre territórios africanos e seus sujeitos. Importante destacar que desde a escolha de obras literárias do campo das Literaturas africanas e afro-brasileira a serem trabalhadas em sala de aula com os educandos, passando pela elaboração das atividades pedagógicas pelos graduandos-bolsistas, em contínua supervisão pelas professoras-bolsistas, manteve-se uma preocupação em atender às recomendações das leis federais 10.639/2003 e 11.645/2008 (LDB) e às diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e cultura afro-brasileira e africana, de acordo com a resolução CNE/CP n. 1, de 17 de junho de 2004.

Desse modo, orientando a compreensão e a necessidade da inclusão de conteúdos dos campos das Literaturas africanas de Língua Portuguesa e afro-brasileira no currículo escolar, fomentadores da construção de debate e compressões sobre o compromisso do/a escritor/a, do/a leitor/a, no caso, do/a educando/a diante do mundo, lançamos mãos da proposta de escritora Chi-mamanda Adichie, em seu livro *O perigo de uma história única*, ao destacar o papel social e político do texto literário para uma descolonização de visões de mundo e do conhecimento, legitimada por poderes hegemônicos:

Histórias importam. Muitas histórias importam. Histórias têm sido usadas para expropriar e tornar maligno. Mas histórias podem também ser usadas para capacitar e humanizar. Histórias podem destruir a dignidade de um povo, mas histórias também podem reparar essa dignidade perdida. (ADICHIE, 2010).

O pensamento de Adichie nos impulsionou a buscar compreender, a partir do contexto histórico-social do Maciço de Baturité, sobretudo, dos municípios de Acarape e Redenção, as estruturas e origens de um discurso embasado na estereotipia sobre a África e sua população, que, por vezes, circulava nas rodas de debate entre os estudantes das escolas de educação básica durante atividades do PIBID. Destaca-se, nesse contexto, a cristalização de uma memória coletiva em circulação nessas cidades, ao longo dos tempos, que se alicerça pelo fato colonial e, claro, pela escravidão. Como se sabe, abundam nesses municípios os “locais de memória” (NORA, 1993), que cristalizam, no imaginário coletivo de suas populações, uma determinada narrativa sobre a escravidão e sobre a significação de pessoas negras como escravizadas. Para não nos estendermos demasiadamente, destacamos aqui o “Monumento Negra Nua”, talvez o mais emblemático do que apontamos como cristalização da história sobre África, africanos e seus descendentes.

A obra está localizada na entrada da cidade de Redenção, em frente ao campus Liberdade da UNILAB, portanto, em um local de destaque. Em um painel, figura a imagem de uma mulher negra, jovem e nua, de joelhos ao chão, de braços erguidos em gesto de agradecimento ou louvor. No segundo plano da obra há uma luz em direção à figura feminina. Datada de 1968, a obra é de autoria do artista plástico cearense Eduardo Pamplona, e é um marco do centenário da emancipação política da cidade, que se deu aos 28 de dezembro de 1968. Sua narrativa, portanto, coloca

em destaque uma versão específica da história colonial, ao destacar uma mulher escravizada em agradecimento aos céus, à representação da divindade cristã, pela sua libertação e pela libertação de seu povo, escamoteando outras versões da história. A cena é bastante impactante para quem olha a partir de seu olhar estrangeiro, ou seja, de fora do quadro, e mesmo de fora das cidades, e nos conduz a colocar uma infinidade de questões sobre a imagem e sobre o seu poder simbólico na construção do imaginário coletivo da população ao redor. Um detalhe sobre o imenso painel nos chama a atenção: há sobre ele uma espessa e gigantesca corrente de ferro. Desse modo, as dimensões exacerbadas também podem significar a exacerbação do fluxo dessa memória, dessa versão da História ao longo do tempo. A corrente fixa o fato histórico no presente, conta a história única da violência exercida sobre os corpos de pessoas negras escravizadas e, assim, escamoteia as tantas histórias de vida e de transmissão de saberes, de valores civilizacionais, de contribuições científicas e artísticas, cujos protagonistas foram os sujeitos africanos e seus descendentes, mes-mo sofrendo os impactos perversos do tráfico atlântico e do genocídio orquestrado pelas elites predatórias.

Uma vez que a escola é um território poroso, fronteira onde surgem fluxos e influxos, em constante trocas com o entorno - o bairro, localidades, município e além, região, país, mundo - a história única, fixada pelos inúmeros locais de memórias, como por exemplo, monumentos, narrativas orais, nomes de ruas, praças e escolas, entre outros – adentram os espaços escolares, tanto pelos conteúdos em circulação pelos sistemas de ensino-aprendizado, quanto pelos repertórios de saberes de todos os sujeitos que participam da construção da escola – alunos, professores, gestores, auxiliares, merendeiras, seguranças, etc. Nesse sentido, podemos observar a presença de uma “memória subterrânea” (POLLACK, 1989), trazida nos corpos dos indivíduos que participam e constroem o território da escola, que carregam narrativas pelos gestos, pela cor da pele, pelas texturas dos cabelos, pelos modos de brincar, pela diversas linguagens e variações da língua por-tuguesa em uso. Essa memória subterrânea se apresenta, portanto, no contrafluxo da normaliza-ção da narrativa hegemônica, oficiosa, que legitima uma versão da história da escravidão nesses municípios – também, no Brasil como um todo – e lança luz sobre a re-existência da população negra no Maciço de Baturité, ao longo dos séculos.

Portanto, em determinado momento do desenvolvimento do projeto *Leituras da África pela via da Literatura* nas escolas evidenciou-se a necessidade do encontro entre as comunidades es-colares, os graduandos-bolsistas do PIBID, a comunidade acadêmica da UNILAB e uma figura que corporificasse os conteúdos trabalhados pelos textos literários em sala de aula, ou seja, um/a es-critor de origem africana. Percebemos que, ao longo das atividades, foi-se criando um estado de “encantamento” na escola, uma abertura dos educandos para conhecer mais sobre a África, sua história e culturas, ao mesmo tempo, uma curiosidade para conhecer também sobre as heranças africanas identificadas ou não em suas narrativas familiares, aquelas presentes nas cidades do Maciço de Baturité, pela constituição de suas populações. Esse movimento de abertura de visão de mundo dos educandos e de uma busca por respostas sobre a ancestralidade negro-africana, liga-se ao que a pedagoga e escritora Kiusam de Oliveira conceitua, a partir de uma perspectiva afro-referenciada, como “Literatura encantada”, ou seja, aquela que “busca religar o que foi um dia

desligado, trazendo para o debate temas cruciais para a formação integral das crianças e jovens objetivando atingir o cerne da questão humana que é apontar caminhos para buscar respostas para o sentido da vida” (OLIVEIRA, 2014).

Identificamos, assim, que o trabalho de Mauro Brito, escritor moçambicano, cuja obra inci-de sobre a Literatura infanto-juvenil, participa da Literatura encantada. O autor aceitou o nosso convite a participar de uma jornada pedagógica envolvendo as escolas integrantes do projeto PI-BID-Letras e a UNILAB. Para essa ocasião, construímos um calendário de atividades que operacio-nalizou a mobilidade do escritor, mas também dos alunos das escolas que puderam participar dos debates ocorridos na UNILAB. Destacamos que, para a realização deste evento, contamos com a colaboração e acolhimento das ideias por parte da coordenação institucional do PIBID na UNILAB, sob a responsabilidade da Prof^a. Dr^a. Ana Paula Caiado e da Prof^a. Dr^a. Luma Andrade, além dos/as graduandos/as-bolsistas e professores/as supervisores/as que atuaram no projeto.

Desse modo, como primeira atividade da jornada pedagógica, no dia 30 de outubro de 2017, a escola EETI Maria do Carmo Bezerra, em Acarape, recebeu a visita do escritor Mauro Brito, que foi recebido pelos alunos do Ensino Médio e pelos demais integrantes da comunidade escolar durante um café da manhã, com produtos originalmente do Maciço de Baturité, ao que se seguiu um sarau de poesias, com destaque para a releitura da obra da escritora afro-brasileira Carolina Maria de Jesus. A atividade foi previamente preparada pelos bolsistas do programa em atuação nessa escola, juntamente com todo o corpo escolar, o que provocou um real envolvimento da comunidade, no sentido de pensar a escola como um território de afetividade, de construções positivas, fortalecedoras das identidades plurais dos educandos e das heranças africanas. Após esse momento, na sala de multimeios, seguiu-se uma roda de conversa pela qual o escritor se apresentou aos alunos do Ensino Médio e depois passou a responder questões colocadas por eles.

Pela prévia intervenção dos graduandos-bolsistas nessa escola, os alunos já conheciam a obra do autor, de forma que as questões variavam entre aquelas que se relacionavam com a inter-pretção do texto literário, do gênero poético, e as que se atrelavam a questões históricas e cul-turais moçambicanas, sobretudo em relação às situação de plurilinguísimo em Moçambique, ao passado colonial e ao desafios colocados pelo presente, livre da colonização política portuguesa, mas ainda preso a heranças coloniais. Importante destacar que muitas das questões levantadas pelos alunos se referiam à vida do escritor, curiosidades sobre o seu cotidiano, gostos, experiên-cias. Havia, pelo diálogo tecido entre alunos e escritor, o sentimento de partilha do momento pre-sente e também de relações em comum, de descobertas de heranças partilhadas entre aqueles que representavam a juventude do Maciço de Baturité, naquela sala, e um escritor moçambicano, jovem e negro, que lhes contava sobre sua família, seu laço materno ligado a Cabo Verde, seus estudos como piloto de aeronaves e os futuros projetos literários. Pelo diálogo, ia-se tecendo uma ponte entre a escola e Moçambique, entre os leitores e o autor, encurtando distâncias geográficas e culturais.

Após essa atividade, que durou todo o período da manhã, seguimos para o campus Liberdade, UNILAB, em Redenção, para o desenvolvimento da oficina de escrita criativa voltada à alunos da universidade. Contamos com a participação de cerca de quinze alunos, sendo a maioria inte-

grantes do projeto do PIBID-Letras. Mauro Brito propôs dinâmicas de aprendizagem de técnicas de elaboração de textos artísticos, tanto prosa quanto poesia. Indicamos aos alunos participantes da oficina que tais técnicas poderiam também embasar a elaboração de atividades pedagógicas do ensino de Literatura nas escolas, fomentando o desenvolvimento das capacidades escritoras e leitoras dos educandos.

Continuando com a programação, no dia 31 de outubro, ocorreu a visita do escritor Mauro Brito na EEEP Adolfo Ferreira de Sousa, localizada em Redenção, e à tarde houve a palestra “PIBID e a construção de outros saberes”, proferida pelo professor representante da Secretaria Estadual de Educação Newton Malveira Freire. Nessa ocasião, o professor convidado destacou as ações propostas pela Secretaria Estadual de Educação (SEDUC) para a região do Maciço de Baturité, a partir da capacitação e formação continuada dos docentes e gestores das escolas públicas. Também foram ressaltados os benefícios para o desenvolvimento da região, em diversas áreas, a partir da instalação da UNILAB e da cooperação com os países parceiros da Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP).

Além dessas atividades, mencionamos as duas últimas, realizadas na UNILAB, que enceraram a jornada pedagógica e, em razão de seus ótimos resultados, nos lançaram pistas sobre o futuro do PIBID em territórios de caráter rural, mas também fronteiriço, como é o caso do Maciço de Baturité. São elas, a palestra “*Karingana ua Karingana*: Literaturas africanas de língua portuguesa em sala de aula”, proferida pelo escritor Mauro Brito e mediada pela professora e coordenadora de área, Luana Antunes, e a mesa de encerramento “Uma ponte sobre o Atlântico: conversa com escritores africanos”, com a presença de Mauro Brito, Silvia Will e Rebeca de Alcântara Silva Meijer.

Retomando o ritual da abertura da roda de contação de histórias, na língua ronga, “*Karingana ua Karingana*” atravessou o atlântico também pelo poema e título do livro do poeta moçambicano José Craveirinha. Portanto, justa homenagem ao célebre poeta, que lançou a palavra poética até o Brasil e nos aproximou da costa índica moçambicana. Nessa palestra, Mauro Brito contou-nos sobre o universo de sua escrita, o que movimenta o seu gesto como escritor, lembrando-nos de um aceso compromisso com a vida, com o meio ambiente e com o tempo da infância, o que se expressa no título de seu livro, lançado nessa ocasião, *Passos de magia ao sol* (2017). O escritor destacou em sua fala a importância do mundo em estado de encantamento na infância, tão palpável para o imaginário das crianças, sempre aprendizes e visionárias. Dentre outros assuntos caros à manutenção da vida da população e da arte em Moçambique, Brito tratou sobre oralidades e escritas em seu país, a busca por formas de subverter a “colonialidade do poder e do saber” por meio da produção artística.

A segunda mesa, uma conversa animada entre autores e público, contou com a presença da escritora Silvia Will, nessa ocasião, ainda bolsista do projeto PIBID-Letras, e da Prof^a. Dr^a. e escritora Rebeca Meijer. O fato de Will ser integrante do projeto e aluna do curso de Licenciatura em Língua Portuguesa estimulou a curiosidade dos alunos, tanto da UNILAB quanto das escolas presentes, para conhecer o percurso de vida da escritora. Ela, que é de origem santomense, destacou a influência positiva e o apoio que recebeu, ainda na adolescência, da grande escritora-intelectual Alda do Espírito Santo, esta já aqui citada. Pelos relatos de Will e de Mauro Brito, podemos observar a

presença das gerações anteriores, dos escritores “mais-velhos” a orientar, seja por suas obras, seja por conselhos e diálogos, a trajetória dos “mais-novos” como escritores, e, assim, a manter vivo o fluxo da produção literária em seus países, apesar de tantas dificuldades encontradas no meio editorial e da circulação do livro, apesar da fragilidade das políticas públicas para investir recursos financeiros em setores básicos.

Essa cadeia de apoio também é mencionada no relato da professora Rebeca Meijer, autora de *Zica: a menina negra que viu um erê* (2015), sobre sua trajetória como mulher negra na academia, professora, mãe e escritora. Ela ainda enfatiza a complexidade e a urgência de uma ampliação de práticas pedagógicas antirracistas para a emancipação dos sujeitos no Brasil como um todo. Ao final, os relatos sobre si enunciados pelos convidados, os processos de criação e suas trajetórias de vida nos lembram aquilo que Mia Couto ensina sobre o compromisso do escritor, face às assimetrias de poderes. Eles ecoam também o compromisso dos sujeitos integrantes do projeto “Leituras da África pela vida da Literatura” com as gerações do passado, do presente e do futuro na construção de práticas sociopedagógicas descolonizadas e, portanto, de valorização das matrizes étnico-raciais formadoras do Maciço de Baturité como um território plural:

Qual é a responsabilidade do escritor para com a democracia e com os direitos humanos? É toda. Porque o compromisso maior do escritor é com a verdade e com a liberdade. Para combater pela verdade o escritor usa uma inverdade: a Literatura. Mas é uma mentira que não mente. (COUTO, 2005)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As ações educativas do projeto “Leituras da África pela vida da Literatura”, ao longo do tempo de seu desenvolvimento nas escolas públicas do Maciço de Baturité, configuraram-se como importantes meios de comunicabilidade e, portanto, trocas de saberes entre as comunidades escolares, a UNILAB e as cidades envolvidas pelo projeto. Desse modo, reforçam-se, por tais ações, as metas do PIBID, como um programa federal que promove incentivo à formação de docentes, voltado aos estudantes universitários de cursos de licenciaturas do país. Pelo que apresentamos, as ações pedagógicas mostraram-se como contributos relevantes para a valorização do magistério, para a elevação da qualidade da formação inicial dos licenciandos, além de promoverem a integração entre Educação Superior e Educação Básica, no caso, a UNILAB e as escolas envolvidas no projeto.

Importa ainda destacar que a escolha de criarmos um projeto que viabilizasse práticas sócio-político-pedagógicas de ensino das Literaturas e Culturas Africanas e Afro-brasileira é uma aposta na possibilidade real de se criar ações pedagógicas antirracistas, anticolonizatórias, anti-machistas, com foco direcionado à revisão dos saberes curriculares e sua descolonização. Portanto, em diálogo constante com o Plano Político Pedagógico da UNILAB e as diretrizes nacionais que viabilizam a revisão curricular e a implementação de conteúdos do campo da História e cultura da África e dos africanos, bem como da dos negros no Brasil, pudemos desenvolver estratégias pedagógicas que articularam teoria e prática, necessárias à formação dos licenciandos.

O projeto se mostrou de alta relevância para os alunos-bolsistas, em suas formações como docentes, considerando ainda a multiplicidade étnica e, logo, a heterogeneidade do grupo formado por alunos/as internacionais dos países africanos parceiros da cooperação internacional unilabiana, além de alunos oriundos de cidades e localidades do Maciço de Baturité. Esse mosaico de visões de mundos diferentes, usos e empregos da Língua Portuguesa de formas plurais possibilitou-lhes uma imersão na vida das escolas onde atuaram. Essa interação nos mostrou que o PIBID é um programa fundamental para a excelência da formação dos licenciandos, pois lhe garantem uma experiência real do cotidiano escolar e lhes capacita a tomar consciência da necessidade da formação continuada, como docentes.

No caso dos discentes internacionais africanos, sua presença no ambiente escolar opera como um espelho prismático que projeta aos alunos a sua outra imagem ancestral e/ou a outra imagem do Brasil afro-brasileiro, provocando-lhes o desejo por conhecer-se mais, no nível individual, mas também conhecer as outras versões da história de suas geografias, de suas memórias, de suas coletividades. Por tudo isso, a experiência do projeto *Leituras da África pela vida da Literatura* se constituiu como um outro pacto pedagógico e político direcionado à re-humanização dos olhares construídos dentro e fora da escola, à socialização de saberes outros, não raro, escamotados pelo currículo branco e eurocentrado, enfim, à tomada de consciência de educandos – de diferentes níveis –, docentes, comunidade escolar e universitária sobre as tramas históricas e poéticas que alinhavam as nossas narrativas e vidas à África, pois como nos ensinou a poeta-e-educadora Alda do Espírito Santo (1978): “É nosso o solo sagrado da terra”.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo da história única**. Trad. Erika Barbosa. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/chimamanda-adichie-o-perigo-de-uma-unica-historia/>. Acesso em: 15_maio 2020.

BRITO, Mauro. **Passos de magia ao sol**. Maputo: Escola Portuguesa de Moçambique, 2016.

CANDIDO, Antonio. O direito à Literatura. In: **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011.

COUTO, Mia. **Pensatempos – textos de opinião**. Lisboa: Caminho, 2005.

CHARTIER, Roger. **As utilizações do objeto impresso (sec. XV – XIX)**. Portugal: DIFEL, 1998.

_____. **Práticas da leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 2009.

CONCEIÇÃO, Cláudia Zilmar da Silva, GOMES, Carlos Magno. A oralidade do cordel no ensino de Literatura. In: **Terra Roxa e Outras terras: Revista de Estudos Literários**. v. 13. dez. 2016.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed., São Paulo: Contexto, 2006.

_____. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

DUARTE, Eduardo de Assis. Por um conceito de Literatura afro-brasileira. **Revista Terceira Mar-gem**. v. 14, n. 23, 2010.

_____. Literatura afro-brasileira: um conceito em construção. Literafro. Disponível em: https://social.stoa.usp.br/articles/0037/3053/Literatura_Afro-brasileira_EDUARDO.pdf Acesso em: 08 Jun. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LUCIANO, Aderaldo. **Apontamentos para uma história crítica do cordel brasileiro**. São Paulo: Lu-zeiro, 2010.

NORA, Pierre. Entre memória e história. A problemática dos lugares. **Projeto História**, São Paulo: PUC, n. 10, p. 7-28, dez. 1993.

OLIVEIRA, Kiusam de. **Corporeidade, beleza e identidade**. Disponível em: [https://admin.sindsep-sp.org.br/sistema/ck/files/DES\)%20CONSTRUINDO%20AS%20IDENTIDADES%20NEGRAS%20NA.pdf](https://admin.sindsep-sp.org.br/sistema/ck/files/DES)%20CONSTRUINDO%20AS%20IDENTIDADES%20NEGRAS%20NA.pdf). Acesso em: 15 Mai. 2020.

POLLACK, Michel. Memória, esquecimento, silêncio. Rio de Janeiro: **Estudos Históricos**, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

SANTO, Alda do Espírito. **É nosso o solo sagrado da terra**. Lisboa: Ulmeiro, 1978.

UNILAB. **Resolução No. 15/2017/ CONSUNI de 27 de junho de 2017**. Disponível em: <http://www.unilab.edu.br/estagio-supervisionado/>. Acesso em: 30 maio 2020





A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL E EM GUINÉ-BISSAU: VIVENCIANDO PRÁTICAS PEDAGÓGICAS A PARTIR DAS EXPERIÊNCIAS DE ESTÁGIO

Lucilene Rezende Alcanfor¹⁷

Luisa Pinto Semedo¹⁸

Milena da Silva Garcia¹⁹

Resumo

Este artigo tem como objetivo apresentar e discutir as práticas pedagógicas vivenciadas em duas escolas de educação infantil: uma escola pública do município de Redenção, no estado do Ceará, e outra em uma escola particular na cidade de Bissau, capital da Guiné -Bissau. As experiências observadas se deram em decorrência das atividades desenvolvidas, no ano de 2018, no âmbito da componente curricular Estágio em Educação Infantil nos Países da Integração do curso de Pedagogia da UNILAB/CE. Os registros das pesquisas de campo resultaram em dois trabalhos de conclusão de curso que permitiram traçar, nesse texto, um estudo comparativo das propostas pedagógicas desenvolvidas nas instituições de educação infantil dos dois países. As pesquisas revelaram como o pensamento eurocêntrico está presente no dia a dia das instituições, na medida em que não visibilizavam os conhecimentos de matrizes africanas e afro-brasileiras nas práticas escolares.

Palavras- chave: Educação Infantil no Brasil e em Guiné-Bissau; Estágio em Educação Infantil nos Países da Integração; Práticas Pedagógicas Eurocêntricas.

EDUCACIÓN INFANTIL EN BRASIL Y EN GUINEA-BISSAU: EXPERIMENTANDO LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DESDE LAS EXPERIENCIAS EN LAS PASANTÍAS

Resumen

Este artículo tiene como objetivo presentar y discutir las prácticas pedagógicas experimentadas en dos escuelas de la educación infantil: una escuela pública en el municipio de Redenção, en el estado de Ceará, en Brasil y otra escuela privada en la ciudad de Bissau, capital de Guinea-Bissau. Las experiencias observadas son resultados de las actividades desarrolladas, en el año 2018, dentro del componente curricular Pasantía en Educación Infantil en los países de la Integración del curso de Pedagogía en UNILAB / CE. Los registros de la investigación de campo son consecuencias de los trabajos de finalización del curso que permitieron dibujar, en este texto, un estudio comparativo de las propuestas pedagógicas desarrolladas en las instituciones de educación de la primera infancia en los dos países. La investigación reveló cómo el pensamiento eurocéntrico está presente en la vida cotidiana de las instituciones, ya que no hicieron visible el conocimiento de las matrices africanas y afrobrasileñas en las prácticas escolares.

¹⁷Graduada em Pedagogia, com mestrado e doutorado em Educação. Docente do Instituto de Humanidades e Letras da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB).

¹⁸Graduada em Pedagogia pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira.

¹⁹Graduada em Pedagogia pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira.

Palabras clave: Educación infantil en Brasil y en Guinea-Bissau; Pasantía en Educación Infantil en Países de la Integración; Prácticas pedagógicas eurocéntricas.

INTRODUÇÃO

No Brasil, no final da década de 1980, a educação infantil passa a ser responsabilidade do Estado, e é considerada, a partir de 1996, como a primeira etapa da educação básica com Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Essas conquistas levam à compreensão de que todas as crianças, independentemente de sua classe social ou de seu grupo étnico-racial, têm direito à educação laica, pública e gratuita.

Outro marco legal que destacamos como fundamental para as epistemologias propostas no curso de Pedagogia da UNILAB é a promulgação da lei 10.639/2003²⁰, que regulamentou a obrigatoriedade do ensino de História da África e das Culturas Afro-Brasileiras nas escolas. A implementação desta lei resultou numa diversidade de documentos normatizadores e orientadores para a organização do currículo da educação básica, numa perspectiva decolonial e não eurocêntrica e no combate ao preconceito racial e epistêmico, reconhecendo o direito à memória e à história dos povos e culturas subalternizadas no processo histórico moderno.

Em relação à Guiné-Bissau, em termos legais, a educação é um direito de todos os cidadãos guineenses e está reconhecido na Constituição da República da Guiné-Bissau e pela Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), cuja implementação se iniciou nos finais do ano letivo de 2010/2011. No entanto, de acordo com a LSBE (Lei nº 4/2011 do Art.8), a educação infantil, denominada de educação pré-escolar, é facultativa e complementar à família e não possui regulamentação, ou seja, a primeira infância e o pré-escolar são áreas nas quais o investimento é ainda inadequado e insuficiente para suprir todas as necessidades existentes e apenas 20% das crianças guineenses são atendidas nesta modalidade de ensino²¹.

Ao propor apresentar neste artigo as práticas pedagógicas vivenciadas em duas escolas de educação infantil, uma no Brasil e outra em Guiné-Bissau, reconhecemos a importância de evidenciar e problematizar os projetos educacionais desenvolvidos no âmbito dos países parceiros do projeto de internacionalização da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira²², bem como trazeremos para o debate educacional o desafio de compreendermos o desenvolvimento das experiências pedagógicas vivenciadas no âmbito das práticas de Estágio em Educação Infantil nos Países da Integração do curso de Pedagogia da UNILAB/CE, em busca de uma educação afrocentrada e decolonial.

²⁰A Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 10 jan. 2003.

²¹ Caracterização do Pré-escolar na Guiné-Bissau – Levantamento Nacional. Ministério da Educação, Ensino Superior, Juventude, Cultura e Desportos da Guiné-Bissau & FEC | Fundação Fé e Cooperação, 2019.

²² A UNILAB tem como missão institucional 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.

Sendo assim, buscamos traçar um comparativo entre as práticas pedagógicas vivenciadas por duas estagiárias (uma brasileira e uma guineense) que fizeram um minucioso trabalho de imersão e registro dessas experiências, resultando em dois trabalhos de conclusão de curso.

A pesquisa de Milena da Silva Garcia (2019), “Alfabetização e Letramento na Educação In-fantil: uma análise a partir dos relatórios de estágio dos discentes do curso de Pedagogia da UNI-LAB”, foi realizada em uma instituição pública de educação infantil no município de Redenção, no estado do Ceará - Brasil. Neste trabalho, a autora buscou, por meio dos registros de campo dos estagiários, problematizar o modo como estabelecem a relação entre teoria e prática ao analisar e descrever, em seus relatórios, as práticas de alfabetização e letramento desenvolvidas pelos do-centes com os alunos.

Entre os aspectos analisados foi a desconstrução da perspectiva da prática como imitação de modelos, ou seja, o quanto os estagiários esperavam e acreditavam aprender a profissão como imitação da prática docente, prática que muitas vezes esbarra numa Pedagogia eurocêntrica. Para os estagiários, a formação do professor se daria pela observação e tentativa de reprodução dessa prática modelar, a partir de um saber acumulado e passivo de mudanças históricas e sociais.

Essa perspectiva está ligada a uma concepção de professor que não valoriza sua formação intelectual, reduzindo a atividade docente apenas a um fazer que será bem-sucedido quanto mais se aproximar dos modelos observados. Por isso, gera o conformismo, é conservadora de hábitos, ideias, valores, comportamentos pessoais e sociais legitimados pela cultura institucional dominante. O estágio, então, nessa perspectiva, reduz-se a observar os professores em aula a imitar esses modelos, sem proceder a uma análise crítica fundamentada teoricamente e legitimada na realidade social em que o ensino se processa. Assim, a observação se limita à sala de aula, sem análise do contexto escolar, e espera-se do estagiário a elaboração e execução de aulas-modelos. (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 36)

O estágio, ao contrário do que se acreditava, - “não é atividade prática, mas teórica, instrumentalizadora da práxis docente, entendida esta como atividade de transformação e realidade”. Conforme afirmam as pesquisadoras, - “o estágio curricular é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade (...). Ou seja, é no contexto da sala de aula, da escola, do sistema de ensino e da sociedade que a práxis de dá” (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 45).

Já a pesquisa de Luisa Pinto Semedo (2019), “Educação Infantil na Guiné-Bissau: observação e práticas no Jardim Infantil Despertar”, foi realizada em uma instituição privada, localizada na cidade de Bissau – Guiné-Bissau²³. A maior parte dos centros pré-escolares na Guiné-Bissau funciona com o apoio dos pais, comunidades, organizações religiosas ou não governamentais. Por meio da pesquisa de campo, a autora buscou contextualizar e problematizar o projeto educacional in-fantil de uma instituição privada dirigida pela Congregação das Irmãs Franciscanas Hospitaleiras da Imaculada Conceição que se encontra sob a tutela da Comissão Interdiocesana de Educação e Ensino.

²³A pesquisa foi realizada em uma instituição privada em decorrência da greve que estava ocorrendo no sistema educacional público guineense no período da coleta de dados.

A pesquisadora analisou o projeto político pedagógico da instituição, a estrutura e funcionamento do currículo, observou as práticas dos fazeres pedagógicos, a relação adulto x criança, criança x criança, gestão escolar x professores, família x escola, buscando elementos para inferir sobre as práticas pedagógicas e se essas estavam em consonância com o que apresentava o projeto institucional.

Portanto, atentando para as especificidades dos sistemas educacionais dos dois países, buscamos, a partir de alguns registros das atividades de campo, discutir os processos de invisibilidade dos conhecimentos de matrizes africanas e afro-brasileiras nas práticas escolares nas duas instituições de educação infantil.

1 A EDUCAÇÃO INFANTIL EM GUINÉ-BISSAU

De acordo com Aveleira e Portugal (2007), na Guiné-Bissau, a educação de infância encontra-se numa fase incipiente de desenvolvimento, seja pela falta de fundamentos educativos, orientações curriculares e materiais didáticos, situação que vem provocando uma

Multiplicidade e diversidade de programas, na sua maioria inadequados, mas que constituem os únicos recursos ao alcance dos educadores, muitos sem qualquer formação ou experiência, gerando o desalento, desencorajamento e frustração na comunidade educativa (AVELEIRA; PORTUGAL, 2007, p. 135).

A maioria das escolas guineenses, para funcionar, recebem ajuda dos pais dos alunos e da própria comunidade. É muito comum nas escolas públicas a falta de materiais para a realização das atividades e os professores ficarem sem receber salários por um longo período. Por vezes, estas escolas não são geridas pelo estado, mas por organizações não governamentais e organizações religiosas, uma vez que as escolas da educação infantil que hoje estão situadas em centros da cidade de Bissau são, em sua maior parte, das organizações religiosas católicas.

Apesar de vários esforços feitos ao longo de vários anos após a independência, a Guiné-Bissau não conseguiu definir ainda uma política para esse nível e a visão da pequena infância sempre se limitou a uma educação pré-escolar eminentemente urbana, muito seletiva e redutora em termos de incidência. Segundo dados da UNESCO, baseados em indicadores do Banco Mundial, em 2004, apenas 12% das crianças (com idade compreendida entre os 3 e 6 anos frequentavam a educação pré-escolar, incluído movimentos comunitários de apoio às crianças. A percentagem de crianças em idade escolar que não vão à escola é de 55% e cerca de 70% daquelas que entram para o primeiro ano de escolarização não terminam essa escolaridade básica (AVELEIRA; PORTUGAL, 2007, p. 409).

Diante das dificuldades enfrentadas para acessar uma instituição pública de educação infantil, pela escassez de oferta e pela greve instaurada no sistema público guineense no período de coleta de dados, a pesquisa foi realizada em um jardim infantil particular, uma instituição católica das Irmãs Imaculadas e Franciscanas Hospitaleiras da Imaculada Conceição. Localizada na zona

urbana da capital Bissau, numa privilegiada área de classe alta, com casas de arquitetura robusta seguindo os padrões europeus, a escola oferta o ensino na modalidade integral e as crianças des-frutam de uma escola ampla com um belo jardim na entrada com vários tipos de plantas e flores. Seu espaço físico está distribuído em oito salas de aula e uma sala para creche, quatro banheiros, refeitório e parque infantil²⁴.

A instituição foi fundada em 1995, e no ano de 2019 contava com 202 alunos matriculados. Seu lema “a mão que desperta para vida”, expresso na capa do projeto pedagógico da escola, é ilustrado pela imagem de uma mão branca, cercada de crianças brancas.

ROTINA DA ESCOLA

| | |
|----------------|--|
| 8h00 às 8h30 | Entrada das crianças |
| 8h40 às 8h45 | Oração da manhã e Hino Nacional |
| 8h45 às 9h55 | Atividade orientada/Atividade livre |
| 10h00 às 11h00 | Higiene/Lanche/ recreio/ higiene pessoal |
| 11h00 às 11h45 | Atividade livre/ atividade orientada |
| 11h45 às 12h00 | Higiene |
| 12h00 às 15h00 | Almoço/ higiene pessoal e sesta |
| 15h30 às 16h00 | Histórias, canções, poesias e jogos |
| 16h00 às 16h15 | Conversa final |
| 16h15 às 16h30 | Arrumação da sala e saída |

A rotina descrita pela pesquisadora consta no projeto político pedagógico da escola e está disponibilizada para os pais. No entanto, nos dias das observações, Semedo (2019) constatou que ela não é cumprida conforme a escola apresenta. Por exemplo, algumas crianças não tiveram momento de higiene após o almoço, passam boa parte do tempo a dormir, nem sempre havia momentos de contação de histórias, poesias e canções. As atividades dirigidas ocorriam sem muito planejamento. Devido à aproximação das festas natalinas, as crianças gastavam boa parte do tempo a pintar desenhos natalinos para enfeitar a escola e, em uma das observações na turma de crianças de dois anos de idade a educadora entregou uma folha de papel impressa com frutas (maçã, pera, manga e uva). Importante destacar nesta atividade que, primeiro, não é uma atividade condizente à faixa etária e, independentemente da idade, infelizmente ainda é uma prática comum em escolas de educação infantil darem desenhos prontos para as crianças pintarem, sem explorar a imaginação, a criatividade infantil e desafiar os pequenos a criarem seus próprios

²³Não foi permitido à pesquisadora registrar imagens internas do espaço físico da escola, nem das atividades desenvolvidas pelas crianças.

desenhos. Outro aspecto que destacamos está relacionado às frutas selecionadas para compor a atividade, pois apenas a manga é uma fruta comum na região de Guiné-Bissau, sendo as demais frutas de climas europeus.

Em outra atividade com a turma de crianças de três anos foi proposta a pintura das mãos no papel para trabalharem noção de esquerda e direita. No entanto, a professora criticava o uso da mão esquerda, afirmando que os trabalhos saíam melhor quando eram realizados com a mão direita, ao contrário da esquerda. Prosseguindo a atividade no pátio da escola a professora disse que às vezes as crianças aprendiam brincando. Em seguida, organizou todos em fila e pedia para que ora levantassem a mão esquerda, ora a direita. Quem errava saía da brincadeira.

Ao analisar o projeto educacional infantil guineense, Aveleira e Portugal (2007) afirmam que, sendo essa cultura marcada pela disciplina, obediência, e um forte respeito pelas hierarquias como valores dominantes, a adoção de um modelo de respeito em relação às crianças leva muito tempo.

A adoção da perspectiva das crianças como referência para o trabalho a desenvolver colide com uma cultura onde são os adultos que sabem como e o que é que as crianças devem aprender num contexto educativo, ficando preocupados com o que os outros vão pensar se virem as crianças brincando ou abandonando as suas mesas e cadeiras, realizando actividades no chão, em autonomia e evidenciando manifesto prazer. Num contexto educativo, trabalho significa esforço, obediência e tarefas escolares socialmente reconhecidas. Trabalho misturado com autonomia e prazer, em crianças, não deixa de ser visto como uma combinação estranha. Os adultos sentem-se mais confortáveis quando dirigem actividades diárias convencionais, introduzindo dois ou três momentos de actividades livres mais alargados. (AVELEIRA; PORTUGAL, 2007, p. 142)

Deste modo, na escola pesquisada, as crianças passavam a maior parte do tempo na sala de aula, inclusive as brincadeiras aconteciam neste espaço, pois havia o “cantinho da casinha” para as brincadeiras de faz de conta. Como as salas de aula tinham televisores, era comum as crianças, após as atividades, assistirem desenhos da Barbie ou se entreterem em atividades pouco significativas que eram desenvolvidas mais para passar o tempo. A prevalência de uma cultura eurocentrada, como o ensino de língua francesa e inglesa, ou de estereótipos e produtos da indústria cultural norte-americana, como a boneca Barbie e a roda de crianças brancas estampadas no projeto político pedagógico da escola, são tomados como símbolos hegemônicos de um padrão cultural que se sobrepunha às pertencas étnicas de uma escola onde todos e todas (alunos, professores e funcionários) são negros.

A questão da língua é outro fator que destacamos como elemento da colonialidade fortemente presente. As línguas faladas e permitidas na escola também são marcadas pela sobreposição de uma perspectiva eurocentrada com a obrigatoriedade do uso da língua portuguesa. Apesar da pequena extensão do território de Guiné-Bissau, trata-se de um país plurilíngue, no qual existe uma grande heterogeneidade cultural e linguística, onde vivem dezenas de grupos e subgrupos étnicos heterogêneos, com suas culturas próprias (AUGEL, 2007). Suas línguas, tradições e conhecimentos locais se diferenciam uma das outras, pois em Guiné-Bissau as pessoas não falam frequentemente as suas línguas étnicas, especialmente no capital Bissau. Essa diversidade

linguística faz com que muitas crianças desconheçam as línguas maternas dos pais e passam a se comunicar sobretudo em língua crioula. A perda de identidade étnica somada à obrigatoriedade da Língua Portuguesa tira da criança a autonomia de falar a língua crioula dentro da sala de aula, comumente falada em casa como primeira língua das crianças (CÁ, 2015).

2 A EDUCAÇÃO INFANTIL EM REDENÇÃO/CEARÁ

As práticas pedagógicas de observação analisadas e descritas no estudo de Milena da Silva Garcia (2019) foram realizadas em uma instituição pública de educação infantil localizada no município de Redenção – CE, no primeiro semestre de 2018, durante o período de estágio da terceira turma de graduação em Pedagogia da UNILAB.

A instituição de educação infantil pesquisada foi construída em 1991 e inaugurada em 1993, integrando a rede pública municipal de ensino da cidade e sendo então o primeiro centro de educação infantil municipal. No período da realização da pesquisa, a escola atendia mais de 200 alunos, distribuídos nos turnos da manhã e tarde.

Apesar de a escola dispor de um espaço amplo, a pesquisadora ressalta em suas descrições a necessidade de uma reforma na estrutura física, objetivando maior segurança e comodidade para as crianças, principalmente por se tratar de uma instituição de educação infantil e atender crianças de pouca idade que necessitam de um cuidado maior. Além disso, elas não podem fazer uso do parquinho como espaço de recreação e lazer, uma vez que a área estava desativada e im-própria para uso, além da escassez de brinquedos e de materiais para as brincadeiras de faz de conta ou qualquer tipo de material que permita o brincar espontâneo.

Conforme orienta o projeto político pedagógica da escola, o espaço-tempo deve ser distribuído em pequenos recortes, propondo que a rotina seja organizada da seguinte forma:

- Tempo de acolhida com meditação ou oração, músicas, calendário, tempo e contagem de alunos;
- Tempo de exploração e construção do conhecimento de si e do mundo com conteúdos de conhecimentos lógicos, matemáticos, físico e social;
- Tempo de higiene e recreação, visando o desenvolvimento de hábitos de higiene e saúde, psicomotricidade e interação;
- Tempo para contação de histórias com produção oral e escrita; Momento para uso de jogos e brincadeiras;
- Tempo de saída com orientação da tarefa de casa, organização da sala e dos materiais.

2.1 Atividades permanentes

Conforme descrito nos relatórios dos estagiários, a pesquisadora pôde perceber que boa parte das atividades realizadas com as crianças se restringia à sala de aula. Nos momentos de acolhida era comum orações e canções, sem respeitar as pertencas religiosas ou não das crianças, e

normalmente não havia variedade no repertório musical. Para os estagiários passava-se a imagem de que as crianças chegavam à escola sem conhecimentos prévios. No entanto, antes de iniciar a vida escolar, as crianças já adquirem diversos conhecimentos nas experiências sociais e familiares, tal como destaca Maffioletti (2001, p. 127):

As crianças conhecem várias músicas, trazendo para a escola aquilo que aprenderam com seus pais ou assistiram na televisão. As manifestações de alegria, como sorrir, bater palmas, movimentar o corpo, balançar os braços, gritar... são aprendidas e reproduzi-das pelas crianças. (...) A professora pode legitimar ou não as manifestações populares dentro da escola, criando um espaço para sua realização, ou impedindo que elas aconteçam.

Além disso, normalmente não era levado em conta as preferências das crianças. Para Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013, p. 189), os saberes pedagógicos “criam-se nas ambiguidades de um espaço que conhece as fronteiras, mas não as delimita, porque sua essência está na integração”. De acordo com os autores, há dois modos essenciais de fazer Pedagogia: o modo da transmissão e o modo da participação. Enquanto a Pedagogia da transmissão está centrada no que se pretende veicular, a Pedagogia da participação centra-se nos autores que constroem o conhecimento nos processos de aprendizagem e nos documentos que legitimam esses saberes.

O contraste entre esses dois modos principais de fazer Pedagogia faz-se analisando: os objetivos que cada um propõe; a imagem de criança que pressupõe; a imagem de professor que propõe; o processo de ensino-aprendizagem adotado; o espaço de aprendizagem criado; o tempo de aprendizagem vivido; as atividades e projetos de-senvolvidos; as aprendizagens realizadas e documentadas. (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2013, p. 189)

Na rotina das atividades permanentes também foi observado o trabalho com a leitura e a escrita, que recebe o nome de “momento de construção de conhecimentos”. Com base nas descrições, existe a prioridade com práticas de alfabetização e letramento (SOARES, 2004, 2017). Em uma das observações é descrito um momento no qual a docente entregou às crianças uma folha (xerox) contendo a letra A, a qual elas deveriam pintar. Uma outra descrição aponta para o uso da massinha de modelar como material pedagógico, na qual a professora escreve as vogais e pede que as crianças reproduzam a letra com a massinha, porém sem uma atribuição de significados, sem que relacionasse aquela letra com palavras do cotidiano e do contexto dos alunos.

Outra narrativa evidencia o uso de um método tradicional de ensino que consistia na junção de vogais para formar expressões tais como: AI, EU, EI. Ainda como continuidade, a docente se utiliza de um tapete com imagens de animais e as letras iniciais de cada nome desses animais e pede que as crianças identifiquem o nome do animal e a letra inicial. A abordagem com uso do alfabeto ilustrado é fundamental no processo de aprendizagem das crianças, pois estimula as crianças a atribuem significados sociais ao uso das letras.

As diferentes metodologias adotadas pelas professoras ora aproximam o brincar ao letramento, ora se prende às práticas tradicionais de alfabetização descontextualizadas da realidade das crianças. Kishimoto (2013), ao relacionar brincar, letramento e infância, afirma que “o debate

em torno da dicotomia brincar-aprender referenda Pedagogias em que ora a aprendizagem é o foco, eliminando-se o brincar, ora o brincar reina em terreno hegemônico” (p. 22). No entanto, o que precisa ficar evidente é a proposição de caminhos para a inclusão de ambos nas práticas educativas.

2.2 Momento da leitura e contação de histórias

Na educação infantil, a contação de histórias é parte integrante da rotina escolar; além dis-so, favorece a formação de leitores, estimula a imaginação, aproxima a criança do mundo letrado e contribui com o desenvolvimento da compreensão de mundo.

Ao tratar da temática do contato da criança com o mundo letrado, Ferreiro (2014, p. 98) res-salta que:

A pré-escola deveria permitir a todas as crianças a liberdade de experimentar os sinais escritos, num ambiente rico em escritas diversas, ou seja: escutar alguém lendo em voz alta e ver os adultos escrevendo, tentar escrever (sem estar necessariamente imitando um modelo); tentar ler utilizando dados contextuais, assim como reconhecendo se-melhanças e diferenças nas séries de letras; brincar com a linguagem para descobrir semelhanças e diferenças sonoras.

Livros e histórias são materiais riquíssimos e bons recursos pedagógicos para abordagem de vários temas, oferecendo subsídio para diálogos e reflexões sobre questões pertinentes, tais como a construção e afirmação da identidade dos alunos, desconstrução de preconceitos e estereótipos, bem como para conscientização de questões sociais.

Com base nessas questões, os estagiários descreveram também alguns momentos de leitura, contação de histórias e materiais (livros, contos, histórias) usados no período em que estavam inseridos na escola. Dentre os textos e livros utilizados nos momentos de contação de história destacam-se materiais com ensinamentos de cunho moral, com tendência a pedagogizar o texto literário, tornando o ato da leitura um momento para ensinamentos morais, deixando de lado a leitura pelo prazer da leitura.

Além disso, o tempo da leitura é também momento de confronto entre a história e a realidade, ou seja, espaço de reflexão crítica, por isso é comum que após ou durante a leitura, as crianças tragam apontamentos ou levantem questionamentos exigindo assim do professor a sensibilidade em compreender que esse diálogo é repleto de significados para o aluno. Quanto a isso, uma das descrições dos estagiários é de um momento em que, após a contação de uma lenda africana, uma criança tenta estabelecer diálogo com a professora com base na realidade em que estava inserida, questionando a docente acerca da presença dos estudantes africanos, suas origens, e expondo dúvidas sobre o continente africano. A professora aproveitou o momento para explicar para os alunos que África se tratava de um continente com vários países e que os estagiários ali presentes eram de diferentes países desse continente, inclusive alguns deles eram do país que deu origem à lenda que haviam acabado de escutar.

Tal proposta ressalta a importância de trazer para as práticas pedagógicas das instituições de ensino conteúdos que visibilizem a cultura africana e indígena como constituintes da sociedade brasileira, bem como a valorização e o reconhecimento da população negra e indígena na nossa formação histórica.

É nesse contexto que o Plano Nacional de implementação da Lei 10.639/2003 também des-taca que:

O papel da educação infantil é significativo para o desenvolvimento humano, a formação da personalidade, a construção da inteligência e a aprendizagem. Os espaços coletivos educacionais, nos primeiros anos de vida, são espaços privilegiados para promover a eliminação de qualquer forma de preconceito, racismo e discriminação, fazendo com que as crianças, desde muito pequenas, compreendam e se envolvam conscientemente em ações que conheçam, reconheçam e valorizem a importância dos diferentes grupos étnico-raciais para a história e a cultura brasileira. (BRASIL, 2003, p. 49).

Apesar disso, as descrições revelam que nem todas as profissionais da instituição conseguem lidar bem com essa temática ao serem questionadas pelos alunos. Uma das descrições presentes nos relatórios de estágio narra um momento em que uma criança disse à professora que havia um professor (estagiário) negro no turno da manhã. A docente, incomodada com a afirmação da criança, disse que ele não era negro e logo em seguida mudou de assunto. Nesse momento, a estagiária interveio, afirmando que o estagiário era negro sim e explicou que tanto ele, como outros estagiários que se encontravam na escola naquele período, eram de Guiné-Bissau, da África, assim como eles (crianças e estagiária) eram brasileiros, cada um com sua nacionalidade. Como no primeiro caso, o comentário da criança poderia ser usado como base para discutir a temática das questões raciais, porém, a estagiária relata que percebeu o despreparo da docente para dialogar sobre o assunto, optando por uma postura de negação e silenciamento.

2.3 Pedagogia do evento

É comum nos calendários escolares algumas datas comemorativas receberem destaque e serem vivenciadas como práticas que evidenciam um acontecimento social marcante para aquela comunidade, ou que simplesmente são considerados como marcas de uma cultura escolar, como comemoração ao Dia das Mães, Páscoa, Dia das Crianças, Natal, entre outras festividades. Com base nas descrições dos estagiários, percebeu-se algumas práticas pedagógicas que se repetem todos os anos. Na pesquisa, optou-se por nomear tal análise como “Pedagogia do evento”, considerando a forma como determinadas festividades são reverenciadas no espaço escolar em determinadas datas comemorativas.

A primeira descrição foi relacionada à Páscoa, importante data do calendário cristão, presente no contexto das festividades da escola por meio de músicas (simbolizando a imagem do coelho da páscoa), mas também com forte apelo religioso representado pela encenação da ressurreição de Cristo, de contação de histórias sobre a “verdadeira” simbologia da páscoa (que não é a do coe-

lho) e pela distribuição de pão e suco de uva (substituindo o vinho) como símbolos pascais. Outra data presente nas descrições dos estagiários foi a comemoração ao dia do livro (18 de abril), mesma data em que se celebra o nascimento de Monteiro Lobato, escritor brasileiro considerado o “precursor da Literatura infantil brasileira”. A data é considerada um evento pertencente ao calendário de algumas escolas de educação infantil; no entanto, os estagiários apontam para o destaque dado na festividade à obra de Monteiro Lobato, ou seja, o momento ficou restrito a apenas uma obra e um autor, desconsiderando a diversidade da produção literária infantil e, além disso, sem um olhar crítico para o racismo presente na obra de Monteiro Lobato.

Além dessas datas, uma outra se destacou nas práticas de observação e nos relatórios dos estagiários: o Dia do Índio. A maneira como esta data foi abordada por parte de alguns docentes tornou-se reveladora de ideias estereotipadas e preconceituosas sobre os povos indígenas. Entre elas está um momento em que a docente questiona as crianças sobre hábitos dos povos indígenas e, mediante o silêncio das crianças, ela responde que estes não usam roupas, vestem-se só com palhas, vivem nas matas e usam caça e pesca para se alimentarem, desconsiderando a realidade de algumas tribos indígenas, e sem abordar suas contribuições históricas e sociais na formação da sociedade brasileira.

Tal descrição acusa o desconhecimento que se tem acerca dos povos indígenas e a permanência de uma imagem estereotipada que contribui para a manutenção de preconceitos existentes na sociedade. Este fato se agrava mediante a existência da Lei 11.645/2008, que altera a Lei 10.639/2003 e dispõe sobre a inclusão obrigatória da história e cultura afro-brasileira e indígena na rede de ensino. Mesmo após tantos anos de decreto desta lei, as abordagens pedagógicas são feitas de forma estereotipadas e folclorizadas, colocando em questão o papel da escola que, em vez de combater o preconceito e a colonialidade (OLIVEIRA, CANDAU, 2010), continua a reproduzir comportamentos eurocentrados.

CONCLUSÃO

Ao buscar traçar por esse breve relato uma análise das experiências e práticas pedagógicas vivenciadas no contexto de duas instituições de educação infantil, uma no Brasil e outra em Guiné-Bissau, por meio dos registros das observações apresentadas na componente curricular Estágio em Educação Infantil nos Países da Integração, da UNILAB-CE, elencamos algumas práticas que se aproximam e que permitem uma análise comparativa dos fazeres pedagógicos das duas instituições nas quais foram realizadas as observações das atividades do práticas de estágio.

As pesquisas revelaram como o pensamento eurocêntrico está presente no dia a dia das instituições, na medida em que não visibilizavam os conhecimentos de matrizes africanas e afro-brasileiras nas práticas escolares, seja pela repetição de práticas que não questionam a presença da colonialidade nos discursos, seja nos saberes e nos fazeres pedagógicos, tomando a perspectiva eurocêntrica como verdades universais, silenciando os sujeitos que produzem conhecimentos “outros” (OLIVEIRA; CANDAU, 2010). Para Oliveira e Candau (2010), o eurocentrismo não é a perspectiva cognitiva somente dos europeus, mas torna-se também do conjunto daqueles educados

sob sua hegemonia.

As experiências relatadas pelas estagiárias, resultando nos trabalhos de conclusão de curso, colocam em evidência a negação da epistemologia afrocêntrica, portanto, negando o pensamento, a prática e a perspectiva dos africanos como sujeitos e agentes. (ASANTE, 2009)

O não reconhecimento da cultura africana, especialmente no estudo sobre uma instituição de educação infantil de Guiné-Bissau, e da cultura africana e afro-brasileira, no estudo sobre as experiências de uma instituição de educação infantil no Brasil, são reveladoras de uma Pedagogia da colonialidade. Pedagogia esta que reproduz valores e práticas eurocêntricas e que coloca os africanos na margem da experiência eurocêntrica. Para Asante os “africanos devem ser vistos como agentes em termos econômicos, culturais, políticos e sociais” (2009, p. 95) e não à margem da educação, da arte, da ciência, da economia, etc. Para ele, o africano “deve ser consciente, estar atento a tudo e procurar escapar à anomia da exclusão” (p. 95).

Retomando as experiências aqui relatadas, partimos de um pensamento de matriz afrocêntrica, propondo partir da perspectiva de uma Pedagogia decolonial (WALSH, 2007), ou seja, “uma práxis baseada numa insurgência educativa propositiva”, em busca da “construção de uma noção e visão pedagógica que se projeta muito além dos processos de ensino e de transmissão de saber, que concebe a Pedagogia como política cultural” (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 28).

Deste modo, precisamos construir um novo paradigma educacional, calcado em novos princípios, novas epistemologias, visibilizando, enfrentando e transformando as estruturas e instituições que têm como horizonte de suas práticas e relações sociais a lógica do pensamento ocidental.

REFERÊNCIAS

ASANTE, Molefi Kete. **Afrocentricidade**: notas sobre uma posição disciplinar. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin (org.) Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo Negro, 2009.

AUGEL, M. P. **O desafio do Escombro**: nação, identidades e pós-colonialismo na Literatura da Guiné-Bissau. Rio de Janeiro: Garamond, 2007.

AVELEIRA, Ana Paula; PORTUGAL, Gabriela. Melhorando a educação de infância na Guiné-Bissau: numa dinâmica de formação, supervisão e avaliação. **Contrapontos** – v. 7, n. 2, p. 407-423 - Itajaí, mai/ago 2007.

BRASIL - Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais e para o ensino de história e cultura Afro-Brasileira e Africana, 2003.

CÁ, Virgínia José Baptista. **Língua e ensino em contexto de diversidade linguística e cultural**: o caso de Guiné-Bissau. 2015. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - FAE - UFMG, Belo Horizonte.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre a alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2014.

GARCIA, Milena da Silva. **Alfabetização e Letramento na Educação Infantil**: uma análise a partir dos relatórios de estágio dos discentes do curso de Pedagogia da UNILAB. 2019. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Pedagogia) -Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), Acarape/CE.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brincar, letramento e infância. In: KISHIMOTO, T.M.; OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. **Em busca da Pedagogia da infância**: Pertencer e Participar. Porto Alegre, Penso, 2013.

MAFFIOLETTI, Leda de Albuquerque. Práticas Musicais na Escola Infantil. In: CRAYDY, Carmem; KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva. **Educação Infantil**: Pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; FORMOSINHO, João. Perspectiva pedagógica da Associação criança: Pedagogia-em-participação. In: KISHIMOTO, T.M.; OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. **Em busca da Pedagogia da infância**: Pertencer e Participar. Porto Alegre, Penso, 2013.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes; CANDAU, Vera Maria Fernandes. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 15-40, abr. 2010.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

SEMEDO, Luisa Pinto. **Educação Infantil na Guiné-Bissau**: observação e práticas no Jardim Infantil Despertar. 2019. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), Acarape/CE.

SOARES, Magda Becker. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, p. 5-17, jan./fev./mar./abr. 2004.

_____. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Contexto, 2017.

WALSH, Catherine. Interculturalidad Crítica/Pedagogia decolonial. In: **Memórias del Seminario Internacional “Diversidad, Interculturalidad Y Construcción de Ciudad”**, Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional 17-19 de abril de 2007.



GÊNERO, DIVERSIDADE SEXUAL E DIREITOS HUMANOS NA UNILAB

Luma Nogueira de Andrade²⁵

Resumo

O presente capítulo tem como objetivo apresentar a dinâmica de inserção das questões de gênero, diversidade sexual e Direitos Humanos na UNILAB no período de 2010 a 2020. Na realização deste estudo, as fontes utilizadas foram documentais, como relatórios, atas das reuniões e matérias vinculadas nas mídias, além de minha memória como participante na construção deste percurso. A inserção de docentes de classe social desfavorecida, negras, negros, LGBT com trajetórias de vidas e/ou estudos atravessados pela educação não formal possibilitou na UNILAB uma quebra de paradigma na dinâmica acadêmica tradicional, estabelecendo a inserção de uma nova epistemologia fundamentada na filosofia da diferença alinhada ao projeto filosófico idealizado à referida instituição que tem sofrido modificações no decorrer dos anos.

Palavras-Chave: Direitos Humanos; Diversidade Sexual; Gênero; UNILAB.

Abstract

This chapter aims to present the dynamics of the insertion of gender, sexual diversity and Human Rights issues at UNILAB in the period from 2010 to 2020. The sources used in this study were documents, such as reports, meeting records and matters linked to media, in addition to my own memories as a participant in the construction of this path as an university professor. The insertion of professors from disadvantaged social classes, blacks and LGBTs with life trajectories and/or studies traversed by non-formal education allowed by UNILAB functions in order to break the traditional paradigm in Brazilian academic dynamics by establishing the insertion of a new epistemologies based on the philosophy of difference and aligned with the previous philosophical project idealized for that institution, which has undergone many changes over the years.

Keywords: Human rights; Sexual Diversity; Gender; UNILAB.

INTRODUÇÃO

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira surgiu em um momento específico da História do Brasil, em que existia uma grande esperança de transformação social decorrente da eleição e reeleição do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Apesar das alianças que ele tinha feito com os partidos mais tradicionais da política brasileira e da construção midiática de uma imagem de “Lula Paz e Amor”, que criava a ilusão de uma conciliação nacional, existia um desejo de mudança que levou parte dos Movimentos Sociais a se aproximarem do governo, ajudando a criar Projetos Sociais e Políticas Públicas. Essa aproximação também serviu para fo-

²⁵Profª. Drª. UNILAB/CE.

mentar relações internacionais com os países da América do Sul, Ásia e África. As alianças internas possibilitaram a interiorização de setores da economia e da educação, e as alianças externas alimentaram projetos econômicos e educacionais, que envolve os países do Mercosul, do BRICS e os Africanos com Língua Oficial Portuguesa (PALOPs).

A UNILAB surgiu dentro desse contexto, com o objetivo de produzir e disseminar outros saberes, que divergem da epistemologia tradicional e conservadora. Ela se baseia em um projeto de interiorização e internacionalização que acontece com a participação de pequenas cidades do Nordeste do Brasil e dos países lusófonos que fazem parte do Sul do mundo. Ela deixou de ser apenas “uni-lábia”, como os moradores locais diziam, para se transformar em prática, com instalações físicas e pedagógicas em cidades de pequeno porte do Ceará e da Bahia²⁶, atendendo a pessoas que nunca tinham sido beneficiadas por um projeto como esse. Mas, além do desafio de interiorização existe o da internacionalização, que acontece por meio dos docentes e discentes dos países Africanos (Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe) e asiático (Timor-Leste) que falam a Língua Portuguesa. Essas duas propostas, de interiorização e de integração internacional com os países da lusofonia, alimentam parcerias externas e fomentam o debate sobre questões étnicas e raciais na Região do Maciço de Baturité, onde se encontram os dois dos municípios-sede, Redenção e Acarape.

A UNILAB adotou como princípios para a formação em nível superior: o desenvolvimento da ciência e da tecnologia, com caráter humano e social; articulação de ensino--pesquisa-extensão; reconhecimento e respeito à diversidade étnico-racial, religiosa, cultural e de gênero; inclusão social com qualidade acadêmica; interdisciplinaridade; articulação teórico-prática; e reconhecimento das diferenças como meio de cooperar e integrar. Esses princípios que abrangem toda a proposta da universidade, no âmbito da CPLP, têm um reflexo mais direto na realidade do Maciço, por estar fazendo parte do convívio diário, inseridos na cultura e nos hábitos da população. Sendo assim, há um resultado construtivo da inserção da universidade na região, proporcionando desenvolvimento de caráter econômico, social e científico. (UNILAB, 2015 p. 20)

A Universidade da Integração, como o próprio nome deixa a entender, é um projeto dos projetos multiculturais que priorizam a cooperação Brasil-África, criando novas encruzilhadas de ideias, conceitos e corpos. A comunidade acadêmica é formada por pessoas de diversas culturas, que possuem vivências múltiplas, que possibilitam interações e conflitos. Essa variedade produz uma atmosfera radicalmente diferenciada dos modelos tradicionais de algumas universidades, proporcionando à aprendizagem sobre diversidade humana pela praxis. Mas, essa inte(g)ração não acontece de maneira fácil, pois a aproximação de culturas tão diferentes gera várias formas de preconceito e discriminação.

Uma coisa é o projeto e outra é a prática pedagógica, é nas atividades cotidianas que os/as professores/as e gestores/as cumprem ou não esse ideal de Integração Sul-Sul, de interiorização e de integração internacional, com ênfase na “Pretagogia”. A UNILAB foi idealizada com uma

²⁶ No Ceará ela foi instalada em Redenção (Campus da Liberdade e Aurora) e Acarape (Campus dos Palmares). Na Bahia ficou em São Francisco do Conde (Campus dos Malês).

perspectiva de descolonização ou decolonização dos corpos e das mentes, com uma nova epistemologia elaborada pelo olhar daqueles/as que foram historicamente excluídos/as pelo próprio Estado, que pratica a “necropolítica” por meio da força policial e da negação de direitos. Apesar de todas as contradições, a universidade é um espaço em disputa, onde segmentações étnicas, raciais, de gênero e de sexualidade geram alianças e discórdias. Mas os brasileiros e as brasileiras, assim como os estrangeiros e as estrangeiras, têm direito de viver em um ambiente universitário com dignidade e equidade para a convivência com a diversidade humana.

A consolidação dessa função acadêmica e política esperada da UNILAB exige de todos nós uma postura atenta e em sintonia com a consciência dos direitos dos coletivos sociais, étnicos, raciais, de gênero e diversidade sexual, tanto na nossa sociedade quanto na especificidade das sociedades africanas e dos outros países com os quais a Cooperação Sul-Sul se realizar. (UNILAB, 2015, p. 103)

Foi nesta seara que a UNILAB se constituiu, aprendendo a disseminar saberes alicerçados no ensino, pesquisa, extensão, com políticas internas de gestão que possibilitaram a formação profissionais em diversas áreas de habilitação. Essa experiência multicultural pode ajudar na superação de preconceitos e discriminações, assim como pode ser motivo de reificação das desigualdades. Quem faz a universidade são os sujeitos e as sujeitas que a compõe, são eles e elas que estabelecem as relações de força para tentar decidir o que pode ser feito, quais saberes podem ou não ser ensinados. Neste artigo falarei sobre um desses campos de disputa, que envolve as questões de gênero e sexualidade, com uma história de avanços e retrocessos.

Esses estudos começaram a fazer parte da prática acadêmica da UNILAB por meio do trabalho dos professores e das professoras (efetivos/as ou temporários/as), que desenvolveram pesquisas com essas temáticas nos cursos de pós-graduação e/ou que vivenciaram essas questões em suas trajetórias de vida, mantendo aproximação com pessoas e/ou instituições que trabalham para desconstruir os padrões socioculturais que alimentam o patriarcado, o machismo e a cis-heteronormatividade compulsória. A presença da diversidade cultural possibilita abrir um campo de debate, assim como alimentou uma série de preconceitos, que envolve racismo, xenofobia, machismo e LGBTfobia.

A presença desses professores e dessas professoras que pesquisam sobre gênero e sexualidade possibilitou uma reflexão que mudou os componentes curriculares dos cursos de Licenciatura em Letras e Bacharelado em Humanidades do Instituto de Humanidades e Letras ao qual eram vinculados/as. Mas essa atuação não se reduziu a esse Instituto; foram convidados e convidadas para lecionar disciplinas em outras áreas, adaptando o conteúdo de acordo com a demanda de cada curso. Aos poucos foram dialogando e compartilhando experiências, tentando incluir a temática de maneira interseccionalizada com as questões raciais e demais marcadores sociais da diversidade humana, amparados/as nos saberes do pós-estruturalismo, feminismos e filosofia da diferença.

A partir de setembro de 2013, esse trabalho passou a acontecer de maneira sistemática mediante a integração de vários docentes, como Violeta Maria Siqueira Holanda, Eduardo de Oliveira Bezerra (Cadu), Denise Rocha, Maria de Nazaré da Rocha Penna e eu. Ao longo dessa empreitada

contamos com a ajuda da técnica em Assistência Social Maria do Socorro Camelo Maciel, que também trabalha da UNILAB. Por meio desse agrupamento, várias reuniões de planejamento fo-ram realizadas e surgiu o Seminário Internacional “Arte, Ciência e Diversidade”. Mas esse projeto não podia se restringir aos espaços físicos da Universidade; é por isso que fizemos uma visita de aproximação e parceria na Coordenadoria Especial de Políticas para as Mulheres do Estado do Ce-ará e participamos das Marchas das Mulheres. Enquanto isso, organizamos os grupos de estudo, monitoramos as denúncias de assédios e violências sexuais ocorridas com estudantes da UNILAB e tentamos inserir a temática de forma explícita na estrutura de gestão da UNILAB, criando o Nú-cleo de Políticas de Gênero e Sexualidade (NPGS), vinculado à Pró-Reitoria de Políticas Afirmativas e Estudantis (PROPAE).

A minha inserção nesse grupo aconteceu depois da aprovação no concurso público para docente da UNILAB. Quando souberam que tinha sido aprovada, convidaram-me para ministrar uma palestra no Seminário Internacional que citei anteriormente, construindo um vínculo de empatia com os/as colegas. A minha posse, que aconteceu no dia 09 de dezembro de 2013, repercutiu nas mídias a nível nacional e internacional por ser a primeira doutora autoidentificada como travesti do Brasil a ser professora efetiva em universidade brasileira. Passei a fazer parte desse grupo, for-talecendo o trabalho com as questões de gênero e diversidade sexual na UNILAB, por ser uma profissional com formação e vivência na área de gênero e sexualidades dissidentes.

A presença física de uma travesti como docente em uma universidade produziu reflexões que contribuíram na produção de outros saberes que possibilitaram superar preconceitos e dis-criminações, não apenas no campo teórico ou prático de forma isolada, mas na praxis do fazer acadêmico. Essa temática é importante para a sociedade de modo geral, mas também é funda-mental dentro de uma universidade com ampla diversidade que surgiu por meio dos conflitos e das lutas da sociedade brasileira. Não podemos desconsiderar o projeto de inclusão universitária, em que negros, negras, indígenas, sertanejos, pessoas em situação de pobreza, gays, lésbicas, bissexuais, travestis e transexuais começam a entrar nesses espaços, enfrentando o preconceito e a discriminação dos próprios brasileiros, que também levam uma cultura LGBTfóbica para dentro da instituição.

A esse caldo cultural brasileiro podemos somar a diversidade dos/as professores/as e estu-dantes que vieram dos continentes Africano e Asiático, criando empatia e conflitos, que alimen-tam estereótipos em torno das nacionalidades, das cores, das línguas, das etnias, das culturas, das religiões, do gênero e da sexualidade. O grupo surgiu exatamente dentro desse contexto, tentando construir espaços de interação e respeito a essa diversidade, denunciando as violências contra as mulheres e a população LGBTI (Lésbica, Gay, Bissexual, Travesti, Transexual e Intersexual).

Ao conhecer a dinâmica de trabalho e as normativas da UNILAB, percebi que ainda não exis-tia o reconhecimento institucional do nome social das travestis e transexuais. Como sou travesti e tinha modificado meu nome judicialmente, desde 08 de março de 2010, percebi que deveria intervir para fundamentar essa discussão. Foi pensando nisso que encaminhei, no dia 29 de se-tembro de 2014, uma mensagem para o e-mail da reitora pró-tempore Nilma Lino Gomes, soli-citando o reconhecimento institucional do nome social para travestis e transexuais que faziam

parte da comunidade acadêmica em consideração a resolução 437/2012 do Conselho Estadual de Educação do Estado do Ceará. Eu conhecia a legislação porque estava envolvida diretamente com a temática. Tinha participado das discussões do referido Conselho, que usou a minha tese “Travestis na Escola: Assujeitamento e Resistência a Ordem Normativa” também como referência. Para minha surpresa, a reitora respondeu no mesmo dia com as seguintes palavras:

“Prezada Profa Luma, grata. Um passo a mais na democratização e reconhecimento da diferença na educação básica. Coincidentemente, solicitei à Propae essa semana uma minuta de resolução sobre o tema para ser apresentada ao nosso Consuni ainda este ano. Por isso, copio o pro-reitor Alexandre neste e-mail. Peço-lhe que envie a resolução do CEE para ele. A solicitação da reitora chegará ao Núcleo de Gênero da Propae. Exemplifiquei com resolução recente do conselho universitário da UFG que merece ser conhecida.

Atenciosamente,

Nilma” (e-mail recebido em 29 de setembro de 2014, às 16:45hs)

Como a mensagem foi direcionada também ao NPGS, me senti confiante e pronta para contribuir com o que seria deliberado. No dia 11 de novembro de 2014, após as contribuições dos/as integrantes do NPGS, a minuta da Resolução 31/2014, sobre o uso e inclusão do nome social nos registros oficiais e acadêmicos por servidores/as, estudantes e colaboradores/as da UNILAB, cujo nome de registro civil não representa a sua identidade de gênero, foi encaminhada à reitoria para ser submetida ao Conselho Universitário (CONSUNI). Como a reitora pró-tempore temia questionamentos por parte de algum conselheiro ou conselheira, convidou Violeta Maria de Holanda Siqueira, Coordenadora do NPGS, juntamente com o Prof. Carlos Eduardo e eu para apresentarmos a defesa dessa resolução. Depois de um longo debate, que aconteceu no dia 28 de novembro de 2014, ela foi aprovada por unanimidade.

O NPGS estava vinculado à gestão da UNILAB como órgão autônomo da PROPOE, tendo como coordenadora e Vice-Coordenadora, respectivamente, a Prof^a. Violeta Maria Siqueira Holanda e eu. O referido Núcleo estava dentro do organograma da reitoria, regido pelo Estatuto Geral da Universidade e Regimento Interno do NPGS/UNILAB com o objetivo de:

I – Integrar-se a outros Núcleos de Gênero com vistas à socialização de conhecimento e fortalecimento de parcerias acadêmicas. II- Adotar a perspectiva da missão institucional da UNILAB em relação à integração internacional, dedicando-se aos estudos das relações de gênero e sexualidades em interface com as relações étnico-raciais. III - Disponibilizar suporte técnico aos/às acadêmicos/as e demais profissionais que desenvolvem atividades de pesquisa, ensino e extensão, a fim de contribuir para visibilidade e reconhecimento das temáticas desenvolvidas pelo Núcleo e acompanhar os projetos de ensino, pesquisa e extensão de professores/as que compõem a equipe do Núcleo. IV- Estabelecer parcerias com outros Núcleos, laboratórios e instituições, dentro e fora da UNILAB, interessados em desenvolver projetos referentes às temáticas propostas pelo Núcleo para a difusão e produção dos conhecimentos. V- Possibilitar aos/às graduandos/as e pós-graduandos/as da UNILAB, e aos/às demais interessados/as, o diálogo com profissionais, sociedade civil e instituições afins aos objetivos do NPGS/UNILAB, através de formação acadêmica, com palestras, cursos, seminários e oficinas, visando à qualificação das atividades desenvolvidas pelo Núcleo. VI- Organizar e disponibilizar materiais produzidos através de projetos de ensino, pesquisa e extensão vinculados ao Núcleo, visando difundir conhecimentos acerca das temáticas. VII- Proporcionar ações

que contribuam para difundir o debate na área dos estudos de gênero, feminismos, sexualidades, enfrentamento à violência contra a mulher, à lesbohomossexualidade e a atitudes de preconceito e discriminação. VIII- Produzir materiais pedagógicos que auxiliem no desenvolvimento de atividades vinculadas às temáticas desenvolvidas pelo Núcleo. IX- Divulgar resultados de atividades desenvolvidas pelo Núcleo e por profissionais vinculados/as ao NPGS/UNILAB por meio de publicações, mídias e participação em eventos. X- Constituir-se como espaço interdisciplinar acerca das temáticas abrangidas pelas linhas de pesquisa do NPGS/UNILAB. XI- Proporcionar ações que contribuam com o debate, reflexões e processos de formação, envolvendo educação e sexualidade na formação inicial e continuada, considerando os Direitos Sexuais como Direitos Humanos Universais. XII- Enfrentamento ao preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (inciso IV do art. 3º da Constituição Federal), bem como fomentar a defesa do rigor das punições da violência contra a mulher no âmbito doméstico ou familiar (Lei Maria da Penha, nº11.340/2006) e demais leis criadas em âmbito nacional, estadual e municipal visando ao respeito à diversidade de gênero²⁷.

Ciente das finalidades institucionais que construímos para o NPGS, resolvemos ampliar nossa atuação, cadastrando com a mesma nomenclatura o grupo no CNPQ, mediante três linhas de pesquisa nomeadas de Nzinga (Nome da rainha negra angolana que combateu traficantes portugueses), Oxumaré (Nome de orixá que também representa a cobra arco-íris e a junção do masculino com o feminino) e Titina Silá (Nome da mulher combatente na independência de Guiné-Bissau).

Estas foram as linhas construídas de forma coletiva com discentes e docentes de acordo com suas pesquisas, inclusive com a participação de novos/as docentes, como a Prof^a. Joelma Rodrigues (Joami) e o Prof. Victor Macedo. Apesar de estar dividido em três linhas, os estudos bibliográficos aconteciam de maneira coletiva em todas as semanas, possibilitando a ampliação de saberes no tocante às questões de gênero e sexualidades dissidentes interseccionalizadas com marcadores raciais, geracionais, de nacionalidade e muitos outros. Como o NPGS estava registrado no CNPQ, sentimo-nos mais fortalecidos/as, realizando uma série de ações e eventos, os quais destaco:

1- O I Tríduo da Diversidade Sexual, o qual estive à frente e teve por objetivo discutir as questões relacionadas à diversidade sexual, como forma de superar preconceitos e discriminações. A programação aconteceu durante três dias e contou com exibição e debate do filme “Oração para Bobby”. Ocorreu também uma palestra chamada “Diversidade Sexual: Conquistas e Lutas no Cenário Brasileiro”, ministrada por Andréa Rossati, da Coordenadora de Políticas Públicas LGBTT do Ceará. Na ocasião, disponibilizamos uma “Tenda da Diversidade Sexual”, com materiais educativos e preservativos. Mas também tivemos a palestra “Occupoorn: formes de la désobéissance sexuelle”, ministrada pela Prof^a. da Université de Lille II, na França, Marie Hélène Bourcier, que também participou de uma palestra sobre o tema “L’université comme queer common”, no Campus dos Malês, em São Francisco do Conde/BA. O evento contou com o apoio do NPGS, do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), do Instituto de Humanidades e Letras

²⁷ Disponível em: <http://www.unilab.edu.br/npgs/>. Acesso em: 20 jun. 2020.

(IHL) e da Coordenadoria de Políticas Públicas de LGBTT do Ceará.

2- O I Ciclo de Debate sobre Mulher Negra Latino-Americana e Caribenha, protagonizado pela coordenadora do NPGS, que teve por objetivo discutir sobre as políticas e direitos das mulheres negras no âmbito nacional e internacional. Esse evento foi realizado no Campus da Liberdade e transmitido ao vivo para o Campus dos Malês, contando com a participação da pró-reitora de Extensão, Arte e Cultura, Prof^a. Ana Lúcia Souza, a Prof^a. Rebeca de Alcântara Meijer, e a feminista, ativista social e coordenadora do Movimento Outubro Rosa Ceará e Março Lilás, Ana Valéria Mendonça.

3- O “Festival Curta O Gênero – UNILAB 2014”, que também ajudei a organizar, aconteceu em alusão ao Dia Internacional da Declaração Universal dos Direitos Humanos, sendo realizado em parceria com a Organização Não Governamental (ONG) Fábrica de Imagens e a Casa Amarela da Universidade Federal do Ceará (UFC). O evento teve o apoio da diretoria do Instituto de Humanidades e Letras e do NPGS da UNILAB. No decorrer da ação ocorreu a exibição de filmes e debates, tendo por objetivos a promoção dos direitos humanos e o combate ao preconceito e à discriminação com foco no gênero e diversidade sexual.

4- A Exposição de Fotografias “Mulheres e Diversidade Africana, Afro-Brasileira e Timorense”, em comemoração ao Dia Internacional da Mulher nos campus da Liberdade/CE e dos Malês/BA, sendo idealizada pela coordenadora do NPGS com o apoio dos núcleos da PROPAE.

5- O “V Encontro Feminino do Maciço de Baturité” realizado em parceria com a Incubadora Tecnológica de Economia Solidária (INTERSOL/UNILAB). Ocorreu em alusão ao Dia Internacional da Mulher, com a participação de gestores do município de Baturité e integrantes da Associação Cultural Arte em Movimento. Na ocasião, a coordenadora do NPGS e eu participamos da mesa “Direitos e políticas Públicas para as Mulheres do Maciço de Baturité”.

6- Participação no “Seminário de Ambientação Acadêmica” para contribuir no processo de conscientização ao respeito às mulheres e à população LGBTI, visando ao combate a qualquer forma de violência. Essa atividade começou a acontecer em 2015 e se tornou muito importante para nós, por ser a primeira atividade acadêmica que visava à inserção dos/as discentes na universidade.

7- Lançamento da campanha “Chega de Violência de Gênero!”, realizada em parceria entre NPGS e o Grupo Pós-colonialidade, Feminismos e Epistemologias Anti-hegemônicas (FEMPOS) do Campus dos Malês, liderado pela Prof^a. Caterina Rea. O evento de lançamento da referida campanha ocorreu em 23 de julho de 2015 e contou com a participação da cearense Maria da Penha, personalidade que inspirou a Lei nacional de proteção à mulher em situação de violência doméstica. Na ocasião, percebemos que poderíamos ir além, pois ficamos sabendo da existência do “Curso de

Defensoras e Defensores do Direito à Cidadania” (CDDDC), ofertado pelo Instituto Maria da Penha (IMP).

Ao sabermos dessa informação, realizamos diálogos com o IMP, na tentativa de formalizar parceria entre ele e a UNILAB, para que a oferta do CDDDC pudesse atender à comunidade acadêmica, às redes de atendimento às mulheres vítimas de violência doméstica e às lideranças femininas da Região do Maciço de Baturité. Após conhecer o formato do curso, decidimos incluir as questões étnico-raciais e as sexualidades dissidentes na proposta do IMP, adaptando-as de acordo com nossas ações na UNILAB. Como as modificações foram acatadas, passamos a trabalhar na construção e execução do curso, que aconteceu em 2016. E como tivemos um elevado número de interessados/as, ofertamos o mesmo curso em 2017 e 2018.

Empolgados/as com o sucesso das três versões do CDDDC, construímos uma proposta de Curso de Especialização e buscamos a Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da UNILAB (PRO-PPG) para saber as orientações necessárias. Debruçamo-nos, ainda em 2017, sobre esse projeto de especialização, preocupados/as com o clima de instabilidade política que o país estava vivendo, em virtude do “golpe de 2016”. A armação que foi organizada para retirar do Governo Federal a primeira mulher que foi eleita para ser Presidenta da República contribuiu para legitimar o avanço das ideias conservadoras, fundamentalistas, machistas, racistas, xenofóbicas, fascistas e LGBTfóbi-cas.

As violências de gênero e sexualidade que ocorriam entre estudantes da UNILAB dentro e fora da instituição, com ataque às mulheres e população LGBTI, passavam a ser legitimadas pelos discursos das autoridades governamentais, como o Deputado Jair Bolsonaro, que se tornaria Pre-sidente da República em uma campanha de ódio e fake news. Com os acontecimentos externos e os conflitos internos dentro da universidade, os/as integrantes do grupo reivindicaram soluções, buscando ajuda interna, por meio dos órgãos da própria instituição, e externa, por meio dos órgãos competentes do município, do Estado e da União.

Os atos de violência contra as mulheres, no caso, as estudantes, que aconteceram na universidade ou fora dela, os atos de homofobia contra estudantes homoafetivos que, muitas vezes, ocorrem em salas de aula, não tiveram a atenção merecida por parte da gestão superior ou de seus órgãos intermediários. Esses casos só têm vindo à tona por-que os/as docentes e discentes ligados/as ao Núcleo de Políticas de Gênero e Sexua-lidade (NPGS) têm tornado isso público e, ultimamente, exigiram um posicionamento proativo da parte da Reitoria e do Conselho Universitário. Tudo indica, na atualidade, que há uma movimentação para a busca de soluções institucionais. (SOUSA; MALOMA-LO, 2016, p. 287)

Nas situações de violência contra as mulheres e LGBTI, o NPGS realizou acolhimento e encaminhou os casos ao Centro de Referência da Mulher e Delegacia de Redenção, além de reunião entre as duas coordenadorias e técnicos da UNILAB (PROPAE e COSBEM) e visitas técnicas à Coordenadoria da Mulher de Redenção e Fortaleza, visando ao fortalecimento da rede de atendimento às vítimas de violência. Tais ações impulsionaram a Criação da Comissão GR nº 696/2014 para a Realização de Atividades de Intervenção Direta e Desenvolvimento de Protocolos para a preven-

ção de Violência na UNILAB.

A maioria das gestões da UNILAB não fez o trabalho de condução das demandas do NPGS, como fazia a reitora pró-tempore Nilma Lino Gomes, que consultava o grupo com relação às questões de gênero e sexualidade nas tomadas de decisões. Após várias decepções e desencantos com essas gestões, sentimos a necessidade de se desvincular do Núcleo da PROPAE/UNILAB, para ter mais liberdade de atuação. Os/as integrantes do nosso grupo sempre foram as principais re-ferências para os/as discentes e docentes na busca de apoio nos casos de violência de gênero e sexualidade, sendo impossível para algum de nós negar apoio e invisibilizar tais ocorrências.

As tentativas de minimizar e até silenciar as violências que foram denunciadas pelas vítimas, como estupro, é uma das coisas que jamais poderíamos acatar. O grupo não aceitou essa postura e questionou duramente a gestão superior, mantendo o anonimato das vítimas, mas levando a comunidade acadêmica a debater a situação de forma a disseminar saberes que possibilitassem o combate da continuidade de tais posturas e a reivindicação à reitoria da criação de dispositivos normativos internos que reprimissem tais comportamentos. Como aceitar que uma vítima de estupro ou que foi submetida à tentativa deste tenha condições de frequentar o mesmo espaço simultaneamente de quem praticou ou tentou praticar o ato? Como aceitar esta situação para alguém que foi submetido/a à violência verbal, moral, psicológica e física?

Em meio à turbulência política, preocupamo-nos também com a instabilidade da instituição, que continuava com gestores/as pró-tempores, acomodados aos cargos e sem vontade de providenciar a documentação necessária para a realização da eleição interna para a Reitoria. Em meio à divergência de ideias entre Reitoria e NPGS, preocupados com a maneira como a universidade lidava com as nossas questões, desvinculamo-nos oficialmente do NPGS da PROPAE/UNILAB e do grupo de pesquisa do CNPQ em 28 de novembro 2018, criando o Centro de Estudos Inter-disciplinar de Gênero Dandara para continuar o nosso trabalho. O CIEG-DANDARA foi lançado para comunidade no dia 06 de fevereiro de 2019, em uma atividade no auditório administrativo do Campus da Liberdade e contou com adesão das docentes Ana Paula Rabêlo e Silva, Rosalina Semedo de Andrade Tavares, Jaqueline Pólvora, Joanice Santos Conceição, Anne Sophie Marie Frederique Gosselin da Silva e do docente Pedro Rosas Magrini.

O NPGS foi extinto da estrutura da PROPAE no momento em que foi institucionalizada a Secretaria de Direitos Humanos ligada ao gabinete da Reitoria. Fui convidada para assumir este cargo, mas recusei por não concordar com o alinhamento ideológico do reitor pró-tempore em exercício com o Chefe do Executivo Federal que culminou, inclusive, no cancelamento do Edital Nº 29/2019, destinado à seleção especial de travestis, transexuais e pessoas não binárias para os cursos de graduação da UNILAB.

Este mesmo reitor pró-tempore interrompeu, por forças políticas de alinhamento ideológico com o Governo Federal e/ou de seus apoiadores/as internos/as o processo para o desenvolvimento do projeto “Um estudo sobre os perfis socioeconômicos, geográficos, culturais e de vulnerabilidades de mulheres, travestis e transexuais vítimas de violência”. Apesar de ter sido aprovado por todas as instâncias, passando, inclusive, pela Reitoria e procurador institucional, os trâmites foram interrompidos de maneira abrupta no momento final em que deveria acontecer o empenho do

recurso, fazendo com que a UNILAB devolvesse a verba para o Governo Federal.

O recurso, no valor de R\$ 250.000,00, que consegui por meio de emenda parlamentar com a Deputada Federal Luiziani Lins, do Partido dos Trabalhadores, era destinado à pesquisa e beneficiaria 15 estudantes de graduação e 2 professores/as da UNILAB que receberiam bolsas do referido projeto por um ano, para o levantamento de dados, escrever artigos e livros, além de organizar as informações para impulsionar possíveis políticas públicas.

Apesar de todas essas dificuldades, continuamos resistindo, colhendo os frutos de nosso trabalho, que pode ser percebido pela aprovação do Curso de Especialização em “Gênero, Diversidade e Direitos Humanos”, que será coordenado pela professora do CIEG Anne Sophie Marie Frederique Gosselin da Silva, que aceitou o desafio, considerando que a Prof^a. Violeta está na Espanha, fazendo pós-doutorado na Universidade de Sevilha, e eu estou em Portugal, no Centro de Investigação de Estudos de Sociologia, do Instituto Universitário de Lisboa. Mas, continuamos participando e contribuindo com o CIEG a distância. Como Dandaras Negras e Travestis, o Centro de Estudos Interdisciplinar de Gênero vai continuar resistindo às agressões que surgem dentro e fora da Universidade, agregando novos docentes e discentes para que possamos construir parcerias locais, nacionais e internacionais.

REFERÊNCIAS

SOUSA, O.; MALOMALO, B. Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira e os desafios da integração perante o racismo contra os/as estudantes africanos/as no Ceará. **Inter-faces Brasil/Canadá**. Canoas, v. 16, n. 1.. 256-293, 2016.

UNILAB. **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, 2013.



VOZES: A INVISIBILIDADE DOS(AS) ALUNOS(AS) – SOMOS E NÃO SOMOS

Mara Rita Duarte de Oliveira²⁸
Lívia Paulia Dias Ribeiro²⁹
Geovanna de Lourdes Alves Ramos³⁰
Jadson Fernando Garcia Gonçalves³¹
Macione Ferreira dos Santos³²
Delfina Talavenda Cristóvão³³
Faria Cusseta Samuel Francisco³⁴
Wandi Chinene Calueio³⁵

Resumo: O Grupo de Estudos, Pesquisas e Extensão em Educação, Diversidade e Formação de Educadores Brasil/África (GEDIFE) da UNILAB apresenta o depoimento de quatro alunos pertencentes a povos tradicionais (africanos, indígenas e quilombolas) de diferentes cursos de graduação da universidade. O cotidiano da universidade não permite o compartilhamento e escuta sensíveis dos alunos, por esse motivo decidiu-se documentar suas falas. O depoimento é uma forma que permite que eles sejam ouvidos como pessoa humana, com sonhos, desejos, desafios a serem superados e esperanças. Os depoimentos dos alunos retratam a importância da UNILAB na construção de pessoas autônomas, conhecedoras da realidade vivida, agradecidas pelas oportunidades apresentadas para sua formação e preparadas para atuação profissional com elevados valores éticos e humanos.

²⁸ Doutora em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora da Integração Internacional da Lusofonia Afro Brasileira (UNILAB). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura (UFPA/Campus de Cameté). Professora do Mestrado Interdisciplinar em Humanidades (UNILAB/CE). Coordenadora do Grupo de Estudos, Pesquisas e Extensão em Educação, Diversidade e Formação de Educadores Brasil/África (GEDIFE).

²⁹ Doutora em Química pela Universidade Estadual de Campinas (2012). Docente da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira. Professora do Mestrado Acadêmico em Sociobiodiversidade e Tecnologias Sustentáveis (MASTS). Coordenadora de Extensão e Assuntos Comunitários/PROEX. Líder do grupo de pesquisa Núcleo Avançado de Tecnologias Analíticas (NATA).

³⁰ Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (2014). Docente Adjunta do Instituto de Ciências Humanas do Pontal - ICHPO da Universidade Federal de Uberlândia/UFU. Pesquisadora convidada da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (GEDIFE/UNILAB).

³¹ Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Pará (2013). Professor Adjunto - Campus Universitário de Abaetetuba – UFPA. Pesquisador convidado da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (GEDIFE/UNILAB).

³² Estudante do curso de Licenciatura em Biologia. Membro do Grupo de Estudos, Extensão e Pesquisa Educação, Diversidade e Formação de Educadores Brasil/África (GEDIFE). Bolsista Voluntário do Projeto de extensão Laboratório Virtual de Formação de Professores (UNILAB/CE)

³³ Estudante do curso de Bacharelado em Humanidades. Membro do Grupo de Estudos, Extensão e Pesquisa Educação, Diversidade e Formação de Educadores Brasil/África (GEDIFE). Bolsista Voluntário do Projeto de extensão Laboratório Virtual de Formação de Professores (UNILAB/CE).

³⁴ Estudante do curso de Licenciatura em Física. Membro do Grupo de Estudos, Extensão e Pesquisa Educação, Diversidade e Formação de Educadores Brasil/África (GEDIFE). Bolsista Voluntário do Projeto de extensão Laboratório Virtual de Formação de Professores (UNILAB/CE).

³⁵ Estudante do curso de Bacharelado em Humanidades. Membro do Grupo de Estudos, Extensão e Pesquisa Educação, Diversidade e Formação de Educadores Brasil/África (GEDIFE). Bolsista Voluntário do Projeto de extensão Laboratório Virtual de Formação de Professores (UNILAB/CE).

Palavras-chave: Depoimentos; Experiências; Saberes tradicionais; UNILAB.

Abstract: The Group of Studies, Research and Extension in Education, Diversity and Training of Educators Brazil /Africa (GEDIFE) from UNILAB presents the testimony of four students belonging to traditional peoples (Africans, indigenous and quilombolas) from different undergraduate courses at the university. The daily life of the university does not allow the sharing and sensitive listening of students, for this reason it was decided to document their statements. The testimony is a way that allows them to be heard as a human person, with dreams, desires, challenges to be overcome and hopes. The testimonies of the students portray the importance of UNILAB in the construction of autonomous people, aware of the reality experienced, grateful for the opportunities presented for their training and prepared for professional performance with high ethical and human values.

Keywords: Testimonials; Experiences; Traditional knowledge; UNILAB.

INTRODUÇÃO

O presente artigo apresenta relatos de experiências pessoais e acadêmicas, na forma de Depoimentos, de alunos e alunas da UNILAB (Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira) que participam do Grupo de Estudos, Pesquisas e Extensão em Educação, Diversidade e Formação de Educadores Brasil/África (GEDIFE) coordenado pelas Prof^{as}. Dr^{as}. Mara Rita Duarte de Oliveira e Lívia Paulia Dias Ribeiro, e com a colaboração em rede da Prof^a. Dr^a. Geovanna de Lourdes Alves Ramos (UFU) e do Prof. Dr. Jadson Fernando Garcia Gonçalves (UFPA).

Quando nos referimos aos relatos de experiências pessoais dos nossos alunos tomamos como referência a citação de Kosik (1995), no qual o mundo real é o mundo em que as coisas, as relações e os significados são considerados como produtos do homem social, e o próprio homem se revela como sujeito real do mundo social (KOSIK, 1995, p. 23). Ou seja, as relações entre os sujeitos são traçadas, partilhadas e reveladas nas relações sociais. Nesse sentido, os alunos vivenciam cotidianamente experiências, sejam elas individualmente, sejam coletivamente que se acumulam ao longo da vida.

Assim, é por meio da experiência que os sujeitos sociais, sejam homens e/ou mulheres definem e redefinem suas práticas e pensamentos. Segundo Thompson (1981):

[...] não como sujeitos autônomos, 'indivíduos livres', mas como pessoas que experimentam suas situações e relações produtivas determinadas como necessidades e interesses e como antagonismos, e em seguida 'tratam' essa experiência em sua consciência e sua cultura (...) e em seguida (...) agem, por sua vez, sobre sua situação determinada (THOMPSON, 1981, p. 182).

Portanto, por meio das narrativas dos alunos buscamos analisar as situações vivenciadas dentro e fora da instituição, na perspectiva de compreender as suas necessidades, seus anseios, suas vidas no momento em que decidem por ingressar na UNILAB, e como tem sido o dia a dia na universidade desde que decidiram pela saída do continente africano para estudarem no Brasil.

Para entender todo o processo, faremos um breve histórico do nosso grupo de pesquisa e

estudos. O GEDIFE tem por objetivo desenvolver estudos sobre Formação Inicial e Continuada de Educadores, discutindo temas relacionados ao trabalho docente realizado nas escolas públicas, tanto do campo quanto da cidade, no Brasil e na África. Desenvolve e estimula pesquisas nas seguintes linhas temáticas, a saber: Diversidade, Inclusão e Formação de Educadores; Formação Inicial e Continuada de Professores do Campo e da Cidade no Brasil e na África; Gênero, Identidade e Memória de Professores no Brasil e na África; Adoecimento e Trabalho Docente na Educação Básica.

Em 2019, o GEDIFE desenvolveu o projeto de extensão intitulado: **Laboratório de Prática Docente e Diversidade** (LAPRADI), que teve por objetivo oportunizar a formação de professores da rede básica de ensino e de alunos de cursos de licenciaturas, a partir da articulação das atividades didático-pedagógicas desenvolvidas nas escolas públicas do Município de Acarape e Redenção, estado do Ceará.

Uma marca que tem diferenciado o GEDIFE, na UNILAB, criado no fim de 2018 e institucionalizado em 2019, é que conta com a significativa participação de alunos nacionais e internacionais e já totaliza um número de quase 40 integrantes; realiza formações permanentes semanais e já realizou seu primeiro Seminário Nacional, o qual teve como tema: **A formação de Professores Brasil/África: Cooperação Técnica e Desenvolvimento da CPLP/PALOP**. O evento contou com a participação de vários educadores brasileiros e com o protagonismo dos estudantes na condução das atividades realizadas.

Os encontros do GEDIFE são marcados por afetos e diálogos, momentos formativos em que a troca de experiência se dá pela oportunidade de saber que o outro é um interlocutor capaz de aprender e ensinar. São nesses encontros dialógicos traduzidos em aprendizagens significativas que alunos e alunas vão entrelaçando fios de suas trajetórias, por meio de suas histórias e experiências em um processo formativo em constante reflexão sobre si mesmo e sobre o outro na dimensão humana sensível, segundo Marie Chistine Josso (2007):

As práticas de reflexão sobre si, que oferecem as histórias de vida escritas centradas sobre a formação, comumente se apresentam como laboratórios de compreensão de nossa aprendizagem do ofício de viver num mundo móvel, globalmente não-dominado e, no entanto, parcialmente dominável na medida das individualidades, que se faz e se desfaz sem cessar e que põe em cheque a crença em uma "identidade adquirida", em benefício de uma existencialidade sempre em obra, sempre em construção (JOSSO, 2007, p. 431).

A reflexão sobre si mesmo e sobre sua formação possibilita ao (a) aluno (a) uma retomada da direção de sua própria conduta formativa, no fazer escolhas e caminhos dos quais permite decidir sobre quem deseja ser e o que esperar da sua formação acadêmica na universidade. Entre essas histórias, depoimentos, narrativas registradas oralmente ou escritas em pequenas folhas de papel, ou digitadas, traduzem o que são esses jovens estudantes, quais caminhos percorreram até chegar aqui e quais seus projetos de futuro.

Talvez, em outro tempo não fosse tão importante escrever sobre a vida desses estudantes, mas fomos surpreendidos pelo isolamento social frente ao contexto da pandemia (COVID-19).

Nesse sentido, os nossos encontros, os abraços, os almoços, as conversas nos corredores, as salas de aulas, os eventos tornaram-se memórias que parecem distantes. Segundo Le Goff, “a memória, como propriedade de conservar certas informações, remete-nos em primeiro lugar a um conjunto de funções psíquicas, graças às quais o homem pode atualizar impressões ou informações passadas, ou que ele representa como passadas” (LE GOFF, 1990, p. 423). Assim, vimos que era preciso nos entrelaçar, perceber os detalhes que nos aproxima nas vozes dos jovens estudantes que fazem parte do GEDIFE, que buscam nossas formações em nossos encontros semanais em um processo catártico, ou seja, um momento de nos reinventarmos humanamente pelo olhar do outro.

1 AS VOZES: SOMOS E NÃO SOMOS – A INVISIBILIDADE DOS(AS) ALUNOS(AS) AFRICANOS, INDÍGENAS, QUILOMBOLAS NA UNILAB

A UNILAB se traduz diariamente para todos nós em um desafio constante. Nos corredores pequenos da Unidade Acadêmica dos Palmares ou nos grandes corrimãos do Campus das Auro-ras, ocorrem processos de invisibilização de nossos estudantes, a diferença (tão rica) nos parece dar lugar à indiferença.

O tempo é abstraído e subtraído pelo relógio marcando o tempo das *Topic*, do transporte coletivo, dos atrasos, da correria para o almoço, para encerrar a aula para não perder o tempo. Parece-nos que os alunos e alunas, em suas múltiplas diferenças, ficam invisíveis aos nossos olhos. Seus rostos tristes, cansados, pálidos, infelizes, distantes, em pânico, são perdidos em meio às aulas, por vezes rápidas, corridas, em slides coloridos, música de fundo e conteúdo das disciplinas, matérias, experimentos, aulas de campo, aulas de laboratórios, artigos, estágios, projetos, exten-são... Cansamos só de elencar tantas atividades complementares e curriculares que precisamos dar conta em um só fôlego.

E dentro de um turbilhão do tempo acadêmico, tempos pouco tempo para o afeto, para a escuta sensível dos nossos alunos e alunas; são meninos e meninas, recém-saídos da adolescência, que chegam à juventude, em que:

[...] a noção de “juventudes” é um complexo processo socioeconômico-cultural que se expressa simultaneamente em diversidade e desigualdades, objetivas e subjetivas. Dessa forma, ao tratarmos da juventude, devemos ter em mente a dupla dimensão dessa categoria que expressa simultaneamente um momento do ciclo de vida e de-terminadas contingências de inserção dos sujeitos na estrutura social (RIBEIRO; LANES; CARRANO; 2006, p. 77).

A Juventude precisa ser compreendida como o período de amadurecimento, de construção de identidade, uma fase da vida humana marcada por grandes conflitos, tanto no campo pessoal quanto social.

Ser jovem é viver uma contraditória convivência entre a subordinação à família e à sociedade e, ao mesmo tempo, grandes expectativas de emancipação. Para a juventude acena-se com uma espécie de “moratória social”. Isto é, a juventude é vista como etapa

de preparação, em que os indivíduos processam sua inserção nas diversas dimensões da vida social, a saber: responsabilidade com a família própria, inserção no mundo do trabalho, exercício pleno de direitos e deveres de cidadania (NOVAES, 2007, p. 7).

É dentro de um grande redemoinho de transição entre a adolescência e a juventude que esses jovens chegam à universidade, carregados de sonhos e frustrações marcados por perdas, violências, amores, e vão se construindo, amadurecendo.

Neste artigo são apresentadas as vozes, sem tradução, desses jovens, com suas sonoridades e suas poéticas. Um dos princípios fundadores das escritas de si como prática de formação é a dimensão autopoietica da reflexão biográfica. Ao narrar sua própria história, a pessoa procura dar sentido às suas experiências e, nesse percurso, constrói outra representação de si: reinventa-se (PASSEGI, 2011). As vozes traduzem seus sentimentos e como eles veem a si e aos outros.

2 VOZES

A seguir trazemos a vozes dos alunos e alunas protagonistas na realidade educativa da UNILAB, por meio da escrita de Macione Ferreira dos Santos:

Chamo-me **Macione Ferreira dos Santos**, sou da Terra Indígena Tremembé da Barra do Mundaú, do Município de Itapipoca (Ceará). Tenho 21 anos e eu estou estudando na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB) há 2 anos, cursando o curso de Ciências Biológicas. Entrei na UNILAB no ano de 2018, no semestre 2018.1, pelo edital específico de indígenas e quilombolas; o mesmo oferecia variados cursos como: Agronomia, História, Bacharelado em Humanidades (BHU), den-tre outros.

Porém, o que eu mais me identifiquei foi o curso de Ciências Biológicas, sendo que eu queria, anteriormente, era Matemática ou Língua Portuguesa. Portanto, eu decidi me inscrever em Ciências Biológicas, pois os cursos citados, o edital não estava oferecendo à época.

No primeiro semestre, sem nenhuma noção do que eu aprenderia no curso, me as-sustei um pouco com as disciplinas, principalmente em Biologia de Campo, porque algumas pessoas falavam que essa era a disciplina um pouco complicada, mas ao final consegui êxito.

A UNILAB me proporcionou muitas coisas boas como: amigos, amores, alegrias, triste-zas, e um dos mais importantes: o conhecimento; esse sim eu vou levar para o resto da minha vida e irei levar todo esse conhecimento para repassar para minha comunidade indígena.

A universidade me proporcionou conhecer várias pessoas, de várias nacionalidades, várias culturas, vários estilos diferentes musicais, vários saberes e sabores diferentes. Além disso, a UNILAB integra as culturas em um só lugar. Um exemplo disso é meu grupo de pesquisa e extensão: Grupo de Estudos, Pesquisas e Extensão em Educação, Diversidade e Formação de Educadores Brasil/África (GEDIFE) coordenado pela Profa Dra Mara Rita Duarte.

O GEDIFE me proporcionou muitos saberes, tais como ser um bom professor e como “repassar” os meus conhecimentos que aprendi na UNILAB e ainda estou aprenden-do. Além desse grupo estou também engajada em outro grupo de pesquisa ‘Grupo de pesquisa em Biologia Vegetal’ (BIOVEG), o qual é coordenado pela Profa Dra Jullyana Sobczak, no qual é de suma importância estudar a etnobotânica nas comunidades quilombolas das cidades do Maciço de Baturité e outras regiões como Itapipoca, Tururu e

Horizonte.

Dando prosseguimento:

Sou **Delfina Talavenda Cristóvão** e narro as minhas experiências enquanto estudante da UNILAB.

Estudar no exterior foi sempre um desejo que estava longe de ser alcançado mediante as dificuldades que eu vivenciava, e ao longo do processo de tentativa, até que sur-giu a oportunidade de ingressar para a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), por intermédio de um amigo, que já era estudante da mesma. Fiz a inscrição, posteriormente o exame, e graças a Deus e ao meu esforço consegui uma vaga para a realização do meu desejo.

Era tudo muito novo para mim (é até agora); afinal seria a primeira vez que sairia do meu país e viver longe da família. Depois de um longo processo de altos e baixos, final-mente cheguei a UNILAB.

A minha chegada à Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasi-leira foi complexa, dado que foi um período de muitas transformações e muitas coisas para assimilar em tão pouco tempo (digo assimilar coisas do contexto social brasileiro, e não as aulas). Lembro que no primeiro dia fiquei perdida no Restaurante Universitário por não saber onde me dirigir para sentar; tudo era muito estranho e ao mesmo tempo motivador. Nesse dia foi muito difícil terminar a refeição porque tudo era muito dife-rente do que eu estava acostumada, até o paladar da comida. Confesso que nesse dia detestei a comida do Restaurante Universitário.

Estudar na UNILAB tem um aprendizado muito interessante. Viajar sobre várias obras de autores, vários intelectuais e de alguma forma visionários fez-me pensar muito so-bre o contexto social em que nos encontramos. Os conceitos de Karl Marx, Max Weber e Emile Durkheim fizeram-me compreender melhor o contexto de sociedades orgânicas, mecânicas e as hierarquizações das classes sociais.

Perceber que a arte também serve como uma forma de expressão de algum problema social ou a reivindicação contra um governo ditador e autoritário, ou até mesmo como uma chamada de atenção pelo modo como os sujeitos se comportam em uma deter-minada sociedade; desdobrar-se nas concepções de raça, identidade, gênero, cultura, racismo velado, branquitude defendidas por Kabengele Munanga, Lelia Gonzalez entre outros autores, pude perceber a essência do que é realmente fazer e se sentir parte de um meio com personalidades diferentes, mas com a mesma luta.

Mas as coisas não são 100% boas. E em alguns momentos da minha formação acadê-mica, nem tudo foi como eu esperava. Ou seja, a chegada de novos professores, novos colegas e alguns antigos me proporcionaram novos desafios e problemas. Em algumas disciplinas eu tinha a expectativa de aprender e mostrar muita coisa que infelizmente foram condicionadas ou interpeladas por situações alheias a minha vontade, tais como as manifestações dos estudantes reivindicando alguns direitos. Não pude 'beber todas as águas possíveis' para aumentar na minha bagagem intelectual e comportamental nesse período.

Claro que diante de tanta turbulência, alguns momentos vivenciados foram de grande impacto, como por exemplo, a realização da IIª semana do meu curso (Bacharelado em Humanidades). Fiz parte da monitoria da segunda semana do BHU. É muito complicado trabalhar em grupo para organizar um determinado evento, principalmente quando o grupo é constituído de jovens que têm personalidades fortes e opiniões completamen-te divergentes. Foi um grande desafio, mas também foi um grande aprendizado, visto que ganhei muita experiência com pessoas que já está há mais tempo na universidade e já participaram em muitas atividades como monitores.

E essa complexidade de convivência é refletida com maior intensidade dentro das nos-sas casas (república), onde partilhamos a mesma com pessoas de outras nacionalida-des, outros costumes, crenças, valores e 'por aí afora'. Ou seja, a UNILAB nos ensina a sermos muitos em um só para o nosso benefício enquanto estudantes e para a Uni-

versidade enquanto academia que prolifera a multiculturalidade dos países parceiros. Por outro lado, existem outros cursos e projetos de extensão e pesquisas paralelas que nós como estudantes devemos participar (fora as disciplinas), para obtermos cargas horárias que são exigidas pelos cursos lecionados na universidade. E com isso, durante esse pequeno período que estou na UNILAB aproveito as oportunidades que ela nos oferece, tais como os cursos e projetos no sentido de ampliar a nossa visão sobre os vários aspectos sociais.

Neste momento estou vinculada ao projeto UNICULTURAS, ao projeto CIADI e recentemente entrei no grupo de pesquisa e extensão GEDIFE. Cada um desses projetos atua de maneira diferente na minha vida estudantil. O primeiro projeto visa na divulgação da diversidade cultural dos países que compõem o núcleo de estudantes da UNILAB.

No entanto, dentro do UNICULTURAS eu faço parte do eixo 'Toques da Banda' que é um grupo caracterizado por diversas danças características de Angola, em especial, o Semba (dança tradicional de Angola) e a Kizomba (estilo de dança originário de Angola). Tem sido muito gratificante participar deste projeto porque as pessoas de outras comunidades têm demonstrado um interesse em querer aprender as danças e saber um pouco mais do meu país, principalmente quando somos convidados para ir visitar outros lugares fora da universidade.

Por outro lado, o CIADI é destinado ao cuidado das crianças da cidade de Redenção propriamente na Casa Encantada. Os estudantes bolsistas e voluntários se organizam em eixos, ou seja, em um cronograma semestral que é sempre voltado para um tema central. Os eixos de ludicidade (na qual eu faço parte), tais como a educação ambiental e matrizes fazem parte do calendário de diversas atividades educativas; e algumas brincadeiras servem para interagir com as crianças, o que tem sido muito produtivo. E por fim, o GEDIFE, que é mais voltado aos ensaios ou trabalhos acadêmicos como artigos, resenhas, projetos de pesquisas de campo, seminários, entre outros eventos.

Essa é a minha pequena caminhada como estudante do curso de Bacharelado em Humanidades na Universidade da Integração da Lusofonia Afro-Brasileira. Eu tenho recebido inúmeros ensinamentos que não estavam no meu leque de expectativas quando decidi embarcar nessa viagem de estudar no exterior, o que é um desafio; mas é um desafio que me orgulha porque eu decidi fazer parte da família UNILAB.

Digo família porque enquanto estivermos distantes do nosso núcleo familiar, a UNILAB nos proporcionou (proporciona) pessoas que nos amam como filho, irmão, irmã, mano mais velho, dentre outras. Pessoas que se disponibilizam a ajudar em meio às dificuldades como é o caso de muitos professores e colegas. A UNILAB não se faz sozinha, ela se faz com a luta diária de todos que fazem parte dela, e que esse 10º aniversário seja sinônimo de muitos e muitos mais anos de existência com muitas vitórias e conquistas para o engrandecimento da nossa universidade.

Agora temos a narrativa de **Faria Cusseta Samuel Francisco**, angolana, estudante da UNI-LAB, cursando Física. Ao falar sobre as experiências vivenciadas no campo acadêmico na UNILAB – Institucional A Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira é uma autarquia vinculada ao Ministério da Educação da República Federativa do Brasil, com sede na cidade de Redenção, estado do Ceará. Foi instituída pela Lei nº 12.289, de 20 de julho de 2010, e instalada em 25 de maio de 2011. Prosseguindo:

Primeiramente, quando cheguei tudo era novidade para mim; um novo território, novas culturas e longe da família.

No início das aulas, a questão que surgia sempre em mente era: como será a minha integração intelectual no curso? De antemão, olhava sempre para o mais alto nível onde cedia minha esperança e aprendi a não ter medo e confiar sempre no impossível; dar valores nas coisas que eu julgava ser importante e respeitar sempre as diferenças. Ao passar dos dias fui conhecendo novas pessoas, criando laços de amizades que se torna-

ram irmandade e hoje eles são essenciais na minha vida; e eles foram suprimindo a falta que sentia da minha família.

Em 2018.1, na primeira prova de cálculo da disciplina ministrada pela professora Myle-ne Miranda e pelo professor Aristeu Lima tivemos grandes conquistas dos nossos co-legas brasileiros e guineenses e angolanos porque tiramos boas notas. Assim, criamos um grupo de estudo pelo qual até este presente momento ficamos os três e somos chamados calorosamente pelos nossos compatriotas colegas "as três Leis de Kepler e de Newton". Não só na matemática, mas em todas as outras disciplinas o professor deve estar preocupado em oferecer condições para que o aluno possa fazer um paralelo entre o que está aprendendo e a sua realidade e tal qual Rubem Alves (1981, p.89), de de-sejar "criar condições para que cada indivíduo atualize todas as suas potencialidades".

Ao decorrer do tempo, conhecemos a grandiosa Profª Drª Mara Rita Duarte de Oliveira. A professora foi nossa orientadora nas disciplinas de Prática Educativa II e na Didática, pelo qual nos incentivou com a finalidade de formar, ou melhor, estarmos num grupo já mencionado acima pelo qual é coordenada por ela. Foi uma maravilha, e conhecemos a Drª Livia também, assim junto com uma única missão e propósito vinculados nas áreas do saber o grupo foi erguido. Então eu sinto tranquila porque encontrei muita gente boa. Por intermédio do grupo, eu conheci a Dona "Socorro Lobato", ser humano inexplicável, entre outros professores do Pará, que apresentaram seus projetos maravilhosos de pesquisa ao grupo já referido; e não tenho descrição para expressar as muitas experiências que alcancei em todo esse período.

"Se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar com eles. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro fala com ele, mesmo que, em certas condições, precise de falar a ele" (FREIRE, 2006, p. 113).

Pensar antes de falar ao outro pode evitar certos atritos, a crítica serve para construir e destruir; e se ouvimos mais e criticarmos menos isso pode ser de grande ajuda a muitos que precisam apenas de uma crítica construtiva. O primeiro ano foi um período crítico para a adaptação dos estudantes à universidade. Enquanto vivermos sempre neste planetário nem tudo será um 'mar de rosa', porque todos os semestres são difíceis de prosseguir.

Os veteranos falavam de alguns professores, em específico, sobre a metodologia de ensino; e isto nos preocupava, dado que tínhamos receio da reprovação em cadeiras que condicionam você fica esperando outros estudantes em outra época para dar sequência. É um critério muito complexo, não tínhamos tempo suficiente para estudar devido o curso ser de tempo integral, mas procurávamos sempre algumas horas e fazíamos um esforço nos intervalos vagos para não reprovar. Assim, na nossa primeira turma ficamos 4 africanos e dois brasileiros, uma vez que o restante dos alunos desistiu e outros estão cursando outros cursos. Éramos 9 africanos, 4 angolanos e 5 Guinês.

No semestre 2019.1 quando estudávamos no Campo das Auroras a professora de Educação Ambiental nos solicitou que fôssemos para uma escola chamada "Padre Saraiva" localizada em Acarape, em que teríamos que apresentar um projeto pelo qual falaríamos sobre a poluição do meio ambiente e como devíamos organizar lixo em nossa volta. Foi uma experiência muito boa. Mas, o ponto mais alto dessa atividade foi quando fomos interpelados pela professora que leciona português. Neste dia, a professora ministrava o conteúdo 'Verbos'. A professora mencionou que sendo nós, africanos, era um prazer, uma vez que viemos de longe visando uma formação. Nesse sentido, a professora nos agradeceu e nos solicitou que falássemos de nossas experiências acadêmicas aos estudantes, o que nos deu imenso prazer. Em suma, isso é tudo que eu tenho para narrar sobre as dificuldades e trajetórias de vida durante a época presente até neste instante.

Trazemos a narrativa de **Wandi Chinene Calueio** que inicia narrando a sua trajetória na UNILAB.

Minha experiência é carregada de emoções, ora tristes, ora alegres, alguns desafios e aprendizados em sua dimensão de capacitação da vida, especificidade, diversidade, oportunidade da realização do sonho e identidade cultural, racial e familiar. Para me-lhor contextualizar, as experiências são carregadas a partir do meu processo de admissão e aquisição da documentação para a minha vinda ao Brasil, levando em consideração que não venho da capital de Angola, mas sim de uma das províncias, “Benguela”. Em primeira instância, o processo de admissão e aquisição dos documentos para a minha vinda ao Brasil foi a uma fase de turbulência e um verdadeiro desafio emocional e financeiro, pois foi o mesmo período em que perdi o meu irmão mais novo, onde não tive a oportunidade de assistir o seu cortejo fúnebre. Ou seja, não pude acompanhar os seus últimos dias em vida; já que ele encontrava-se doente e a minha localização no momento era na capital, a fim de tratar de toda a documentação; logo foi um momento delicado para mim e a minha família.

Diante das dificuldades relatadas acima, a ideia que circulava em mim era a de desistir, porque me encontrava completamente desanimada e sem condições financeiras para prosseguir com o processo; e, mediante as circunstâncias, a minha família não tinha condição financeira e nem emocional para lidar com a minha viagem. Encontrei apoio com outros membros da minha família que me auxiliaram financeiramente para que eu viesse para o Brasil no intuito de dar continuidade aos meus estudos.

Após a minha chegada em terras brasileiras é que me vi na realidade que eu estava: quilômetros e quilômetros distantes da minha família; e tudo aquilo que um dia formaram a minha base de vida. Enfim, eu tive a sensação de um corte umbilical de um recém-nascido, ou seja, a ligação entre o filho e mãe. Mistura de sentimentos de desamparo, recomeço de novas oportunidades, realização da busca de um sonho e aprendizado onde o maior desafio era enfrentar os meus próprios medos sem estar ao lado de nenhuma das pessoas que deixei para trás. Todo esse processo de experiências foi horrível para mim.

Em um segundo momento, após a minha chegada à UNILAB, o maior desafio a ser enfrentado era a dificuldade de enquadramento no modelo, no ritmo acadêmico e na alimentação, porquanto tudo era novo, considerando que quando o sujeito é deparado com o novo surge à sensação de estranhamento e identidade do que somos.

Quanto à situação acadêmica foi o mais difícil porque não conseguia entender na maioria das vezes as aulas, por conta de alguns termos e a maneira de expressar dos docentes e discentes. Era totalmente novo. Meus questionamentos sobre os conteúdos ministrados pelos docentes nem sempre eram sanados, destarte o professor não entendia o que eu perguntava. Mediante a situação, eu tinha a preocupação de não conseguir fazer as atividades acadêmicas. O medo de um provável insucesso trazia o sentimento de culpa e derrota, mas graças a Deus eu tenho alcançado muitas vitórias.

Durante a minha caminhada acadêmica tive a oportunidade de conhecer pessoas de várias nacionalidades, e dela várias amizades. Assim, eu me senti acolhida e protegida pelo grupo. Desse modo, eu tive o sentimento de irmandade, cujo lema era “um por todos e todos por um, pois unidos somos mais fortes”. A união era tanta que reuníamos uma vez por mês para comemorar os aniversários dos integrantes do grupo, trocar experiências de vida.

Esse foi um dos métodos mais eficazes que me ajudou no confronto com os meus medos; em específico pelo distanciamento familiar e eu pude perceber o significado de família, que rompe as barreiras sanguíneas. Ressalto que, como fruto dessa vivência, divido moradia com três meninas. Pertencemos ao mesmo grupo e as tenho como uma família construída no Brasil, na troca de experiências, no aprendizado e no apoio caloroso dia a dia. Com a correria diária mediante os afazeres da universidade, as reuniões com os integrantes do grupo de pesquisa foram anuladas, mas buscamos fornecer o apoio necessário.

Em uma visão abrangente, na perspectiva da vivência pessoal são vários os acontecimentos desde a minha chegada ao Brasil, mas o mais significativo foi quando perdi duas pessoas queridas ao mesmo tempo, os “irmãos do meu pai”, pois eles foram a base da minha vida e ser o que sou hoje.

Foi uma perda e um vazio enorme. Ao mesmo tempo, a minha preocupação com o meu pai aumentava, já que ele encontrava-se hospitalizado por conta da situação de perda dos entes queridos. Entretanto, essa situação a ser enfrentada e a distância não me ajudava em nada, ao contrário, só piorava na angústia, mas com a ajuda e o apoio da minha família e amigos construídos no Brasil, eu superei os meus problemas sem cair em depressão.

No que concerne às vivências acadêmicas, a integração coletiva nas salas de aulas foi fundamental na identidade cultural e racial enquanto pessoa africana e negra, dando um passo marcante na conquista do reconhecimento da intelectualidade africana.

Não é fácil, uma vez que ao mesmo tempo em que o africano na diáspora representa a diversidade e especificidade da humanidade, ele sente e vê os mitos depressivo e bárbaro da África. Ademais, a sala de aula não é exceção; pelo contrário. É um espaço, alvo de atos preconceituosos e discursos racistas, que eu tive a oportunidade de vivenciar a partir das formas de tratamento dos docentes e discentes. Tomo, como exemplo, o discurso de um professor em um seminário, explicitando ‘que os africanos vivem de favor no Brasil; e caso queiramos continuar a viver no país devemos estudar mais; caso contrário, devemos ir embora e que fiquem somente os nativos’. Particularmente, eu vi desnecessário e preconceituoso esse comentário, visto que era visível que os alunos tanto africanos como os nativos encontravam dificuldade em desenvolver o conteúdo ministrado. No entanto, eu não compreendia o porquê à menção aos africanos no seu discurso; senti-me triste e negada só de saber que veio de um docente.

Em relação aos colegas, vemos atos como o mencionado nos debates em sala de aula, onde alguns associam a África como um todo, e não um continente que possui especificidade e diversidade racial, étnica, linguística, cultura e lugar de produção do saber. Nota-se a existência do não conhecimento a real história de África, haja vista que carregam os estereótipos da história tradicional contada pelos colonizadores. Ademais, algumas pessoas têm a imagem fornecida pela mídia ocidental que se encaixam nesta linha de pensamento. Outros não pela ignorância, mas pela hierarquia, prepotência e arrogância de querer ser o melhor e superior. Um pensamento monótono e arcaico, uma vez que se mostram irreversíveis perante a uma opinião divergente; uma posição que reduz a capacidade de aprendizado e análise do sujeito.

Todavia, a UNILAB tem sido uma escola de vida para mim; sem dúvida, que o conhecimento não se resume em conteúdos acadêmicos. Por isso, ela dá voz ao subordinado e necessitado, ensinando-nos a quebrar os padrões que oprimem uma parte da sociedade. Nos mostra a diversidade humana, que embora tenha falhas é de fato uma instituição que marca a construção de um novo paradigma social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciarmos este artigo, enfatizamos que o objetivo era trazer as ‘vozes’ dos alunos e alunas da UNILAB que participam do GEDIFE na perspectiva de apreender o cotidiano, o processo de ensino e aprendizagem, as práticas e saberes na instituição. Vimos por meio das narrativas de vida que as palavras não são apenas uma representação da realidade, mas uma forma de construir uma realidade humana, ou de humanizar a realidade transformando-a em discurso (PASSEGI, 2007, p. 148).

Ao iniciarmos este artigo, afirmamos que nosso objetivo era o de registrar as vozes dos alu-

nos e alunas da UNILAB que participam do GEDIFE, ler e se emocionar com suas narrativas de vida, “as palavras não são apenas uma representação da realidade, mas uma forma de construir uma realidade humana, ou de humanizar a realidade transformando-a em discurso” (PASSEGGI, 2007; p.148). Assim, para nós, cada narrativa representa mais que a palavra escrita; é o sentimento traduzido na palavra escrita, e podemos observar o quanto a universidade é importante na vida desses alunos e alunas, como ambos passam por um processo de amadurecimento pessoal e co-letivo a partir da vivência acadêmica, do diálogo intelectual, humanizam-se pelo conhecimento, aprendem enfrentar o mundo, empoderam-se pelas palavras, sonham um outro mundo possível.

É nessa perspectiva de sonhar junto e de valorizar a formação e a história de vida de nos-sos(as) alunos(as) que acreditamos poder contribuir no processo de formação de profissionais que constroem coletivamente um projeto político comprometido com a realidade sociocultural da região do Maciço do Baturité (CE).

Acreditamos em uma Universidade plural, inclusiva, acolhedora da diferença, em um espaço público comum a todos os seres humanos, onde todos(as) podem fazer uso público da fala, manifestando desejos, aspirações, vontades e crenças. Pois, como afirma Arendt (2004), só existe esfera pública quando os homens estabelecem relações entre si, respeitando-se mutuamente em um diálogo entre os homens e o mundo. Espaço público como o espaço da participação “comum de todos os homens” (ARENDDT, 2004).

Arendt (2004) apresenta a noção de espaço público como espaço onde a ação e o discurso de cada um podem ganhar efetividade na construção do “mundo comum”. A perda do espaço público significa a dissolução do comum e por isso também tem suas consequências para a vida social. Desta forma, nos tornamos incapazes de estabelecer uma comunicação coletiva e o convívio social, pois estamos impedidos pela própria singularidade de desenvolver ações solidárias.

Só quando na UNILAB o espaço público for restabelecido junto à autonomia Universitária, é que as vozes de nossos alunos(as) serão ouvidas por todos os cantos do Brasil e da África.

REFERÊNCIAS

ARENDDT, Hannah. **A condição humana**. Tradução de Roberto Raposo Tavares. 10. ed., Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à Prática Educativa**. 25. ed., São Paulo: Paz e Terra, 1996.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 2. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

LE GOFF, Jaques. **História e memória**. Trad. Bernardo Leitão... [et al.] – Campinas, São Paulo: Editora da UNICAMP, 1990.

JOSSO. Marie-Christine. **A transformação de si a partir a partir da narração de histórias de vida**.

Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007.

NOVAES, Regina R. Juventude e sociedade: jogos de espelhos. **Revista Ciência e Vida – Sociologia**, Ano 1, n. 2, 2007. Edição especial.

RIBEIRO Eliane; LÂNES, Patrícia; CARRANO, Paulo. Diversidade de perfis caracteriza as juventudes brasileiras. **Revista Democracia Viva**, n. 30, p. 76-83, jan / mar 2006.

THOMPSON, Edward P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.



O CONTINENTE AFRICANO NO IMAGINÁRIO SOCIAL BRASILEIRO: RELAÇÕES DOS ESTUDANTES AFRICANOS DA UNILAB COM A COMUNIDADE DE ACARAPE E REDENÇÃO

Marciano Sanca³⁶
Sara Pereira Silva Correia³⁷
Yanique Nanque³⁸
Braima Calilo Sadjo³⁹
Dário Daniel Artur⁴⁰
Osvaldo Betuel da Silva⁴¹
Fernanda Joana Zamba Ximbunde⁴²
Artemisa Odila Candé Monteiro⁴³

Resumo: O presente trabalho tem como propósito verificar o racismo vivenciado pelos estudantes oriundos dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP), no sentido de compreender como se dá a convivência destes estudantes não só nas cidades de Acarape e Redenção, mas também no interior da UNILAB. Interessa-nos também entender como estes estudantes têm enfrentado a realidade por meio das relações de sociabilidade, partindo do contexto histórico de um país racista, no que se refere à observação das tensões dentro do espaço no qual estão inseridos, levando em conta a perpetuação de ações racistas por meio dos fenômenos sociais que geram situações de desigualdades, construídas ao longo de um vasto período histórico. Nesta senda, é necessário que estas temáticas sejam colocadas no centro de debate, tendo em conta a complexidade das relações raciais que interpelam a vida destes estudantes dentro e fora da Unilab, além de fazer análise sobre uma abordagem exógena sobre o continente africano, especificamente o ponto de vista da maioria dos brasileiros, a respeito do que é a África e o seu povo. Deste modo, o recorte desta análise recai sobre a visão dos munícipes das cidades Redenção e Acarapé (Ceará). As demandas dos estudantes não são compatíveis com a expectativa da comunidade; assim, geram muitas contradições, provocando um olhar de estranhamento, possibilitando a re-produção dos estereótipos e xenofobia, generalizado para todos os estudantes africanos, imputados - os de "angolanos", um codinome pejorativo assente em uma identificação homogênea a

³⁶ Graduado em Humanidades pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia afro-brasileira UNILAB, estudante de curso de Antropologia da mesma Universidade, membro do Grupo de Pesquisa Brasil-África

³⁷ Graduada em Humanidades pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia afro-brasileira UNILAB, estudante de curso de História da mesma Universidade, membro do Grupo de Pesquisa Brasil-África

³⁸ Graduado em Humanidades pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia afro-brasileira UNILAB, estudante de curso de História da mesma Universidade, membro do Grupo de Pesquisa Brasil-África

³⁹ Graduado em Humanidades pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia afro-brasileira UNILAB, estudante de curso de Pedagogia da mesma Universidade, membro do Grupo de Pesquisa Brasil-África

⁴⁰ Graduado em Humanidades Universidade da Integração Internacional da Lusofonia afro-brasileira UNILAB, licenciado em História e mestrando do Programa Interdisciplinar em Humanidades pela mesma Universidade, membro do Grupo de Pesquisa Brasil-África ⁴¹ Graduando em Administração Pública na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia afro-brasileira UNILAB, membro do Grupo de Pesquisa Brasil-África

⁴² Bacharelanda em Humanidades na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia afro-brasileira UNILAB, membro do Grupo de Pesquisa Brasil-África.

⁴³ Professora de Instituto de Humanidades na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia afro-brasileira UNILAB e coordenadora do Grupo de Pesquisa Brasil -África.

todos os africanos, facto que cria situações desconfortáveis. Todavia, podemos perceber que uma grande parte dos munícipes não tem a noção prévia das diversidades existentes no continente africano, das distintas nacionalidades destes estudantes, quiçá a compreensão de um projecto da universidade com carácter internacional, com vista em integração resultante de uma relação de interculturalidade, não de assimilação cultural. Para a concretização deste trabalho, a metodologia se fundamenta na análise bibliográfica no sentido de alavancarmos os dados disponíveis, com a realização da entrevista semiestruturada, possibilitando uma compreensão da realidade social ocorrida tanto nos municípios de Acarape e Redenção como na Unilab, a partir das ideias expostas pelos/as entrevistados/as.

Palavras-chave: África; Estereótipos e Preconceito; Estudantes Internacionais; Racismo; Unilab.

Abstract: This paper aims to verify the racism experienced by students from the Portuguese-Speaking African Countries (PALOP), in order to understand how these international students, live together not only in the cities of Acarape and Redenção, but also in their daily lives at the university, UNILAB. We are also interested in understanding how these students have faced reality through sociability relations, based on the historical context of a racist country, with regard to the observation of tensions within the space in which they are inserted, taking into account the perpetuation of racist actions through social phenomena that generate situations of inequality, built over a vast historical period. In this case, it is necessary that these themes be placed at the center of debate taking into account the complexity of the racial relations that challenge the lives of these students inside and outside Unilab. The analysis of an exogenous approach to the African continent, specifically the point of view of the majority of Brazilians, regarding what is Africa and its people. Thus, the focus of analysis falls on the vision of the citizens of the cities Redenção and Acarape (Ceará). The demands of the students are not compatible with the expectations of the community, thus generating many contradictions, causing a look of strangeness, allowing the reproduction of stereotypes and xenophobia, widespread for all African students, imputed - those of "Angolans", a codename pejorative based on a homogeneous identification to all Africans, a fact that creates uncomfortable situations. However, we can see that a large part of the citizens does not have a previous notion of the diversity existing on the African continent, of the different nationalities of these students, perhaps understanding an university project with an international character with a view to integration resulting from an intercultural relationship, not of cultural assimilation. To carry out this work, the methodology is based on bibliographic analysis in order to leverage the available data, with the realization of the semi-structured interview, enabling an understanding of the social reality that occurred both in the municipalities of Acarape and Redenção and Unilab, based on the ideas exposed by the interviewees.

Keywords: Africa; Stereotypes and Preconception; International students; Racism; Unilab

INTRODUÇÃO

Com alguma margem de segurança, pode-se afirmar que o primeiro contato do Brasil com o continente africano teve o marco no processo escravocrata no início do século XVI. Depois deste doloroso processo até 1888, ano em que oficialmente se aboliu o comércio de escravo, percebe-se um certo distanciamento da África, ou seja, o Brasil não estabeleceu nenhum vínculo com os países africanos desde o fim do processo escravocrata, embora fosse o segundo maior país com número de população afrodescendentes e dos africanos fora do continente africano⁴⁴.

A década de 60, marco da descolonização e da libertação dos países africanos do jugo colo-

nial, marca o retorno dos contatos do Brasil com a África. Estes contatos começam paulatinamente no plano da diplomacia pela abertura de representações diplomáticas africanas no Brasil e das representações diplomáticas brasileiras em África; os tratados da cooperação educacional se es-tenderão timidamente às relações econômico-comerciais, principalmente a partir dos anos 1960 (MUNANGA, 2018).

A dissertação de mestrado de **Reis (2010)**, no programa de Pós-graduação em Estudos Étnicos e africanos do Centro dos Estudos Afro-Orientais, da Universidade Federal da Bahia, eluci-da bem esse marco histórico da reaproximação do Brasil com o continente africano pós-período escravocrata, objetivando uma conexão com uma nova proposta de produção do conhecimento, trocas de experiências e circularidade entre os pesquisadores com foco no ensino de línguas, ca-racterizando o continente africano como o lugar de produção de conhecimento que possa contri-buir na ressignificação cultural e linguística das heranças. Segundo a autora,

a criação, instalação e funcionamento do Centro de Estudos Afro-Orientais na Universidade (Federal) da Bahia, na promoção do intercâmbio acadêmico com países do continente africano, entre os anos de 1959 e 1964, representa um marco no país, já que foi a primeira instituição acadêmica com objetivo de dedicar-se ao conhecimento da África. Seus objetivos perpassavam pela difusão destes conhecimentos no país, além de atuar como um instrumento político de ligação entre o Brasil e os países do continente africano. Dentre outros fatores, o CEAO era resultado de uma aproximação oficial com países africanos empreendida pelo governo brasileiro, cuja formalização – através da Política Externa Independente – ocorreu dois anos depois, em 1961 (REIS, 2010, p. 06).

Na mesma senda, Munanga (2018) compreende que a relação entre o Brasil e a África teve marco cronológico com o presidente Jânio Quadros, a partir de 1960, quando criou a primeira missão diplomática brasileira em Acra, capital da Gana, considerado o primeiro país da África sub-saariana a se libertar do jugo colonial britânico, em 1957. Deve-se salientar que a década de 2000 veio a intensificar as relações políticas, diplomáticas e acadêmicas, com o primeiro mandato do ex-presidente Luís Inácio da Silva Lula, que estendeu a cooperação com muitos países do continente africano, possibilitando e motivando a vinda de muitos africanos para o Brasil.

O que seriam essas novas relações em termos de conteúdo? Seriam apenas relações diplomáticas, encobrindo as relações de trocas econômicas e comerciais, ou teriam algo específico que as diferenciam das relações com os antigos países colonizadores?Essa nova relação que o Brasil estabelece com a África possibilitou vários acordos de cooperação no âmbito político, cultural e educacional, principalmente a ampliação de vagas e programas de bolsas, como a criação do Projeto Milton Santos para Acesso ao Ensino Superior – PROMISAES, dando uma nova roupagem ao programa do Estudante de Graduação - PEC-PG, criado desde 1965, sem contar com a recente criação da Universidade de Integração internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), que reforça a relação da cooperação entre o Brasil e os Países Africanos de Língua Portuguesa e Timor Leste, incluindo, assim, a Comunidade dos países de Língua Portuguesa – CPLP.

⁴⁴ Disponível em: <https://www.cadaminuto.com.br/noticia/2017/11/05/brasil-e-o-pais-com-maior-populacao-negra-fora-da-africa>

Um projeto ambicioso com propostas decoloniais foi implementado em duas cidades (Redenção e Acarape) do estado do Ceará, além da Bahia, no município de São Francisco do Condé. A universidade é composta por brasileiros e estudantes de países como Angola, Cabo Verde, Guiné--Bissau, Moçambique, São Tomé e Príncipe e Timor Leste, tendo em conta a diversidade cultural, o que a torna diferente e vem despertando atenções até para os munícipes.

A chegada dos Estudantes oriundos da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP)⁴⁵ se dá mediante um conjunto de acordos tratados, em que um dos seus objetivos diz respeito à cooperação mutuamente vantajosa. Desta forma, os países membros da mesma comunidade estabelecem relações nas mais variadas esferas, sejam culturais, políticas, econômicas, bem como de saúde e educação, com a finalidade de formar de quadros entre si.

Com a criação de diversos projetos que impulsionam cada vez mais a entrada dos cidadãos de um espaço para o outro no Brasil, resultado da cooperação no âmbito da educação, surge

A Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira é uma autarquia vinculada ao Ministério da Educação da República Federativa do Brasil, com sede na cidade de Redenção, estado do Ceará. Foi criada pela Lei nº 12.289, de 20 de julho de 2010, e instalada em 25 de maio de 2011. De acordo com a legislação, a Unilab tem 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. (UNILAB, 2011).

1 BRASIL E ÁFRICA: A CRIAÇÃO DA LEI 10.639/2003 E A OBRIGATORIEDADE DA HISTÓRIA DA ÁFRICA NOS CURRÍCULOS ESCOLARES

Ainda com o objetivo de aproximar os dois povos, o estado brasileiro continuou com as suas investidas, alargando cada vez mais o leque de cooperação entre o Brasil e a África. Nesta senda, surge a Lei 10.639⁴⁶, acontecimento importante que reconhece a existência da população africana no Brasil, que obriga o ensino da história e das realidades africanas e cultura afro-brasileira nos currículos escolares (MUNANGA, 2018). Criada no ano de 2003, a referida lei tem como foco a inclusão de estudos ligados às relações étnico-raciais e do ensino de História e Cultura afro-brasileira e africana em todo o sistema de educação do Brasil, procurando promover uma maior garantia dos direitos dos negros e negras no campo educacional. A Lei 10.639-2003 proporciona

⁴⁵ “A comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) é foro multilateral privilegiado para o aprofundamento da amizade mútua e da cooperação entre os seus membros. Criando em 17 de julho de 1996, a CPLP goza de personalidade jurídica e é dotada de autonomia financeira” (CPLP, 1996).

⁴⁶ De acordo com **MEC (2004, p. 35)**, a Lei nº 10.639 “vem a vigorar em todo o território brasileiro [...] [...] o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil”. Aqui, em particular, nosso objetivo é compreender a presença da África nos livros didáticos. O referencial teórico-metodológico da referida lei vem das raízes do multiculturalismo.

intervenções pedagógicas que contemplem aspectos históricos e culturais de matriz africana para ampliar o leque de ferramentas, por meio do qual é possível operacionalizar compreensões de mundo (SANTOS; PINTO; CHIRINÉA, 2018).

Cabe ressaltar que apesar de o Brasil ser considerado o primeiro país fora do continente africano com maior quantitativos de negros, chamados por afro-brasileiros⁴⁷, ainda se percebe que existe um total desconhecimento sobre o continente africano e sobre o seu povo. Segundo Visentini (2014, p. 11),

Apesar de a África ser o continente mais próximo do Brasil, de existirem imensas seme-lhanças humanas e naturais entre ambos, de ter havido uma forte interação ao longo da história e de os afrodescendentes constituírem cerca de um terço de nossa popu-lação (o que faz do Brasil o segundo ou terceiro “país africano”¹, isto é, em número de afrodescendentes), existe um desconhecimento profundo de sua história e de nossas relações com ela.

Desta forma, a Lei nº 10.639 nasce da alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, tornando-se um instrumento de mudanças no âmago das políticas educacionais. Ela não só se torna necessária para a compreensão sobre a discriminação racial no Brasil como também para mudar a mentalidade preconceituosa e superar as desigualdades raciais e por fim ao reco - nhecimento da estrutura social deficitária que fora proporcionada pelo mito da democracia racial. De acordo com Silvério (2012, p. 892), “a sociedade brasileira nos últimos anos vem priorizando o debate sobre a inclusão social e perceber de que forma o seu reconhecimento poderá ocasionar numa ordem social, cultural e política harmônica”.

A aprovação da Lei nº 10.639/03 é resultado da insistência de diversas lutas intensas, propi-ciadas pelos mais variados grupos sociais, em particular dos movimentos negros, proporcionando alguns marcos que servem como referências, tais como:

A Marcha Zumbi dos Palmares (1995), a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/1996 (LDB), os Seminários Regionais Preparatórios para Conferência Mundial Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata,¹ a III Conferência Mundial das Nações Unidas Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, realizada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em Durban, na África do Sul (2001) e, por fim, a aprovação da alteração da LDB pela Lei nº 10.639/2003, bem como sua regulamentação. Em relação à sua efetiva implementação, durante todo o ano de 2008 ocorreram seis encontros regionais (dois no Nordeste e um em cada região do país) e um encontro nacional, os quais serviram de base para a construção de um plano. (SILVÉRIO, 2012).

O debate sobre a dinâmica das relações raciais ganha uma dimensão diferenciada posterior à implementação da Lei nº 10.639/003, originando divisões de opiniões pelos mais diversos estudiosos. Para Santos (2007), de um lado encontravam-se os críticos que defendiam a necessidade

⁴⁷ [...] O conceito afro-brasileiro surge entre 1930 e 1940, [...] O conceito de afro-brasileiro nasce com o pleno conhecimento do passado africano, nasce sobretudo em decorrência deste conhecimento e da necessidade de relacionar o passado africano com a história do Brasil (CUNHA JÚNIOR, 2005, p. 253).

de uma reorganização da ementa curricular que se centrava nos estudos sobre culturas africanas e afro-brasileiras, como também a defesa de políticas sociais compensatórias; mas, de outro lado, os conservadores, entre os quais se destaca a imprensa, contrapunham as políticas de ações afirmativas, como as cotas raciais, justificando-as como possíveis causadoras de um racismo reverso (SANTOS, 2007). O autor ainda afirma que a implementação destas proporcionam aos negros o re-conhecimento das suas culturas nacionais, permitindo expressar visões próprias do mundo, assim como manifestar com autonomia, individual e coletiva os seus pensamentos.

Para entender as percepções dos brasileiros no estado do Ceará, nas cidades de Redenção e Acarape sobre o continente africano, seu povo e a aplicação da Lei 10. 639/2003, aplicamos a pesquisa com uma abordagem qualitativa em que procuramos compreender a percepção dos munícipes em relação ao objeto de estudo. Para obtermos tais respostas aplicamos aos munícipes um questionário de entrevista não diretiva, na qual o participante é requisitado a dialogar abertamente acerca do assunto em estudo, buscando sempre a amplitude. Foram escolhidos para entrevista com cinco (5) cearenses residentes nas cidades de Redenção/Acarape; no caso, a técnica de entrevista foi baseada em Olsen (2015), que trata sobre formas de coletar dados. Levantamos cinco questões organizadas e pré-definidas que nos nortearam na nossa entrevista, e as mesmas entrevistas foram feitas de forma individual, por cada membro do grupo, com o uso de celular para gravações das respostas.

As perguntas tiveram lugar nas cidades de Acarape e Redenção, munícipes destas duas cidades, no total de cinco participantes, compostos, a maioria, pelo sexo masculino, entre alguns donos de estabelecimentos que convivem e conhecem alguns africanos residentes nas cidades. As respostas não se distanciaram do que se esperava das ações cotidianas em relação ao conhecimento sobre a África e da necessidade da aplicação da lei 10. 639\2003. Com isso, queremos compartilhar aqui algumas das respostas obtidas pelos participantes durante a nossa pesquisa.

Perguntamos a Felício, 35 anos, morador de Redenção: “O que é África?” e “Conhece algum país africano?”. Ele afirma:

Pelo que vejo no jornal, a África é um país que tem muita parte triste, na parte das crianças, na fome, na pobreza, precisando de ajuda. Mas também ouvi falar do seu lado rico (a natureza e as coisas bonitas), mas o lado que eles mais mostram é o lado da pobreza.

A fala de Felício vai dialogar aqui com o que Ki-Zerbo (1982) descreve sobre mitos e estereótipos vinculados ao continente africano, vistas com cenário apenas de pobreza e fome. Entretanto, sendo Felício dono de um estabelecimento frequentado por estudantes africanos, ele não se apega apenas ao que as mídias passam, mas em saber o outro lado das histórias. Ele reafirma: "eu conheço apenas um país da África, que a menina africana uma vez me falou, que é Angola".

Um outro entrevistado é o senhor Oliveira, morador de Acarape de 47 anos, que ao ser questionado responde:

Eu ouvi falar muito de África como um lugar com muitos animais exóticos que não se vê muito por aqui (Leão, Onça e Tigres) e de muitos africanos passando necessidades. Através da mídia conheci alguns países africanos, que participaram da copa do mundo: a Gana e Costa de Marfim, por intermédio de jogos.

A fala de Oliveira sobre os animais exóticos da África remete muito às ideias eurocêntricas ao definirem a África e o homem africano. É o que (Dos Santos 2016, p.01) relata sobre o pensamento de Hegel:

O homem africano é um homem estúpido, no estado de selvageria achamos o africano enquanto podemos observá-lo e assim tem permanecido negro representa o homem natural em todas a sua barbárie e violência; para compreendê-lo devemos esquecer todas as representações europeias.

O depoimento de Oliveira reforça o imaginário social que permeia na mídia brasileira, o de que em algumas circunstâncias limita a África a uma selva, uma reprodução de reportagens que conecta o continente a filmes (Tarzan, Rei Leão) e, em muitos casos, limitando a um continente e ao seu povo a fome, miséria e guerras civis.

Seguindo as entrevistas, para Araújo, “a África para mim é um país ou continente e lá vivem muitos animais que eu vejo na televisão. Eu não conheço nenhum país da África, só que eu vejo na televisão, porque toda sexta-feira assisto televisão e vejo tudo que passa”. Tanto as suas falas quanto o pensamento de Oliveira, no que tange à África ser um continente habitado por animais selvagens e de misérias e fome, são o retrato do desconhecimento sobre um continente com 54 países. Um outro fator é considerar a África como um país, ou ainda reduzir o continente todo a dois países, Angola e Guiné-Bissau, que são os países da África com mais quantitativos de estudantes na UNILAB.

Durante a pesquisa de campo depreendemos que ainda persiste um pensamento preconceituoso sobre o africano, ocasionado por uma visão pejorativa por parte dos munícipes. Percebe-se ainda que pouco que se sabe sobre o continente foi passado pela mídia, que tem sido um dos grandes impulsionadores do estereótipo do homem e mulher africanos(as).

Mesmo pelos diversos esforços empregados pelo Estado e os diversos grupos sociais que procuram o reconhecimento e uma maior compreensão do continente africano e do povo negro, ainda se percebe um desconhecimento sobre o continente ocasionado pela sua ignorância e, por muitos, propagado pela mídia; mas há que se notar que, por mais que os governos tenham se esforçado para melhorar a ideia pejorativa, é notória a ineficiência dos programas desenvolvidos, como o caso na aplicação da Lei nº 10.639/03: com quase duas décadas, ainda apresenta baixos resultados em cumprir com os seus respectivos objetivos.

De acordo as questões debatidas sobre relações raciais, há que frisar que a sua criação perpassa por diversos empecilhos, isto porque mesmo posterior a sua criação, ainda nota-se pouca mobilidade na sua implementação, para que ocorra uma inserção da temática no cotidiano escolar é necessário que se crie regulamentação nos documentos normativos e de planejamento dos estabelecimentos de ensino de todos os níveis e modalidades; criação de procedimentos de consecução; criação de grupos de trabalho sobre a temática; garantia das condições humanas, materiais e financeiras para a execução de projetos sobre matéria e mecanismos de avaliação da efetiva lei; articulação da lei nº 10.639/2003 com outras políticas públicas que contemplem a diversidade; formação inicial e continuada; produção e socialização de livros e materiais didáticos para os diferentes níveis e modalidades de ensino que tratem da diversidade cultural e étnico-racial brasileira, além da divulgação de bibliografia afro-brasileira e outros materiais

que tratem da África e da diáspora (REGIS, 2009, p. 9- 10).

Portanto, a relação construída entre a África e os invasores europeus ao longo do tempo não é de empatia, mas, sim, de que os invasores forjaram uma identidade que atribuía características que inferiorizam os negros e as suas práticas. Para Carneiro (2011), o racismo estabelece um vínculo vicioso que estigmatiza uns e gera vantagens e privilégios para outros. De modo simples, pode ser compreendido e definido como um conjunto de teorias e crenças que estabelecem uma hierarquia entre as raças ou ainda de hostilidade em relação a determinadas categorias de pessoas.

1.1 Raça e os seus reflexos no cotidiano dos estudantes internacionais

Neste subitem, as reflexões concentram em buscar entender como a comunidade de Acarape e Redenção tem recebido os estudantes e quais compreensões têm sobre estes, assim como têm estabelecido o vínculo de relacionamento com a comunidade, com o intuito de compreender o impacto de relação entre os ambos na comunidade.

Nos primeiros momentos, buscaremos trazer as nossas percepções, correlações às convivências, isto é, as problemáticas do dia a dia que os estudantes internacionais enfrentam na comunidade. Acreditamos que este trabalho seja de grande relevância acadêmica, por se tratar de um material teórico e acadêmico que possibilitará aos novos estudantes a entenderem sobre como se dão as dinâmicas de relações na comunidade e como elas ocorrem entre os estudantes internacionais na comunidade de Acarape e Redenção onde estão inseridos.

A noção da dinâmica das relações raciais é constituída de múltiplos preconceitos e discriminações; além disso, o Brasil é um país onde ocorre frequentemente a situação do racismo, mas que, de certa forma, a população não o reconhece. Assim surgem as seguintes indagações: como são tratados os estudantes internacionais na cidade de Acarape e Redenção? Como é o acesso dos estudantes aos espaços públicos? Será que existe um sentimento de acolhimento e integração nestas duas cidades à semelhança das cidades universitárias?

No século XXI, o conceito de “raça” vai ganhar novo sentido moderno da palavra para classificar fisicamente a diversidade humana em grupos, denominadas raças (MUNANGA, 2003, p.01). Mas neste conceito, quando usado para classificar os seres humanos, alguns grupos são encaixados como ameaça às normatividades, o que legitima uma certa parcela da população a elevar os seus valores culturais como superiores.

Portanto, segundo Hall (2009) nos leva a entender que, conceitualmente, a categoria raça não é científica. As diferenças atribuídas à raça numa mesma população são tão grandes quanto aquelas encontradas entre populações racialmente definidas. Portanto, a raça, para o autor, é uma construção política e social que se enquadra numa categoria discursiva em torno da qual conseguiu fragmentar as identidades culturais e os espaços, ou seja, territórios nacionais que possibilita uma organização de sistema de poder socioeconômico, de exploração e exclusão social, isto é, o racismo.

Estas construções feitas ao longo do tempo se constituem numa espécie de preconceito

enraizado nas sociedades que, por conta disso, leva à discriminação de forma consciente e inconsciente, o que, segundo Almeida (2018), naturaliza o racismo como uma manifestação normal de uma sociedade, e não um fenômeno patológico ou que expressa algum tipo de anormalidade, fornece o sentido, a lógica e a tecnologia para as formas de desigualdade e violência que moldam a vida social contemporânea, portanto Almeida ao introduzir racismo percebe que [...] as expressões do racismo no cotidiano, seja nas relações interpessoais, seja na dinâmica do cotidiano, seja na dinâmica das instituições, são manifestações de algo mais profundo, que se desenvolve nas entranhas políticas e econômicas da sociedade.(ALMEIDA 2018, p.15)

Pode-se perceber na fala dos entrevistados, quando foram questionados: “Como se dá sua relação nos estabelecimentos comerciais?”, que um deles demonstra que, em geral, tem sido bom.

É claro que já aconteceram casos de demora no atendimento ou falta de interesse por parte do vendedor em me atender. Menosprezado não seria a palavra certa, mas já me senti desrespeitada. Fui a um estabelecimento e escolhi os produtos, na hora do pagamento a funcionária simplesmente não me estava a atender pois, conversava com outras pessoas fiquei chateada com isso.

Almeida (2018) ainda demonstra que, do ponto de vista intelectual, o Iluminismo constituiu as ferramentas que tornaram possível a comparação e, posteriormente, a classificação dos mais diferentes grupos humanos a partir das características físicas e culturais. A história de raça está atrelada historicamente à construção política e econômica das sociedades contemporâneas.

Dentro deste pressuposto entende-se a inserção dos estudantes nos dois municípios; percebe-se que, de certa forma, a presença dos estudantes cria incômodos aos moradores, e isto pode ser verificado em alguns casos em que a vizinhança fica sempre incomodada, queixa-se muito que os africanos, de modo genérico, fazem barulho. Neste sentido, compreende-se que nas cidades de Redenção e Acarapé, onde eles se inserem, a população local os veem de maneira estranha, o que mostra que não está preparada para recebê-los, já que não houve sensibilização entre a comunidade e a ocupação dos alunos.

Segundo Almeida (2018), compreende-se que o racismo é considerado uma espécie de patologia. Seria um fenômeno ético ou psicológico de caráter individual ou coletivo, atribuído a grupos isolados, ou ainda, a uma “irracionalidade” a ser combatida no campo jurídico por meio da aplicação de sanções civis-indenizações [...] a concepção individualista pode não admitir a existência de “racismo”, mas somente de “preconceito”, a fim de ressaltar a natureza psicológica do fenômeno em detrimento de sua natureza política (ALMEIDA 2018, P.28)

Ainda, por se tratar de algo ligado ao comportamento, a educação e a conscientização sobre os males do racismo, bem como o estímulo a mudanças culturais, serão principalmente formas de enfrentamento do problema. No fim das contas, quando se limita o olhar sobre o racismo a aspectos meramente comportamentais deixa-se de considerar o fato de que as maiores desgraças produzidas pelo racismo foram feitas sob o abrigo de legalidade e com apoio moral de líderes políticos, religiosos e dos considerados “homens de bem” (ALMEIDA, 2018).

Para Quijano (2000), a categoria “raça” é uma construção que expressa a experiência básica da dominação colonial e que desde então permeia as dimensões mais importantes do poder

global, no sentido de que ainda dentro das sociedades estas ideias são perpetuadas por meio das ideias eurocêntricas. Compreendemos, segundo Mbembe (2014), que raça é um complexo desumano gerador de medos e tormentos, problemas do pensamento e de infinito sofrimento e de catástrofe enraizado no pensamento dominante. O que significa que está arraigada no pensamento dominante de modo fixa, fiel e profunda.

Partindo deste pressuposto, a desigualdade racial é uma característica da sociedade não apenas por causa da ação isolada de grupos ou de indivíduos racistas, mas fundamentalmente, pois as instituições são hegemônicas por determinados grupos raciais. Assim, detêm o poder os grupos que exercem o domínio sobre organização política e econômica da sociedade. Entretanto, a manutenção deste poder adquirido depende de capacidade do grupo dominante de institucionalizar seus interesses, impondo a toda sociedade regras, padrões de condutas e modos de racionalidade que tornem “norma” e “natural” o seu domínio. O domínio se dá com estabelecimento de parâmetros discriminatórios baseados na raça, que servem para manter a hegemonia do grupo racial no poder (ALMEIDA, 2018).

Portanto, observam-se na fala dos entrevistados as narrativas raciais vivenciadas pelos estudantes, em cujo depoimento de uma respondente se percebe que sentiu várias vezes trato diferenciado: “Uma vez quando eu estava na fila para a caixa num dos supermercados do município fui vítima de menosprezo por duas mulheres, que na verdade eram negras que se sentem brancas”. Isto pode ser compreendido na lógica da fabricação da raça e do racismo na qual o pequeno branco foi alimentar e cultivar as diferenças que os separam do negro, que se sentiu humano. O sujeito racista reconhece, em si mesmo, a humanidade não naquilo que o faz a mesma coisa que os outros, mas naquilo que os distingue deles (MBEMBE, 2014, p. 73).

Os olhares discriminatórios e racistas observados ao longo do tempo, segundo Quijano (2000), por sua vez, compreende que, com o colonialismo, a ideia de raça se tornou mais viável na qual os povos não europeus em trezentos anos foram reduzidos à negatividade por conta da opressão, na qual os colonizadores se autodeclaram superiores, construindo a diversidade na negatividade. Neste caso, os povos encontrados no Brasil e os outros africanos vindos de diferentes pontos da África foram reduzidos à categoria do negro, no sentido da negatividade com visões da exclusão social, por conta desta negatividade e exclusão obriga aos indivíduos à negação da sua própria pessoa para se alcançar aceitação ou ascensão social. Nesta senda Munanga entende que as ações racistas ainda se manifestam em terras brasileiras, isto é, xingam o outro de macaco por-que são negros, [...] para isso, compreende que o fenômeno chamado de racismo tem uma grande complexidade além de ser dinâmico no tempo e no espaço (2010, p.02).

Segundo Munanga (2010) Compreende-se que várias formas de preconceito nos levam a discriminação socioeconômica, de religião de sexo, de gênero, de profissão, de idade, de etnia, de raça, de cultura e de nacionalidade, nesta senda compreende que a discriminação se manifesta em várias formas começando pela rejeição verbal, evitação e tratamento desigual, portanto de modo simples ela é a negação da igualdade de tratamento aos diferentes transformadas em ação concreta ou comportamento observável, No entanto a Discriminação propriamente dita é a negação da igualdade de tratamento aos diferentes, transformada em ação concreta ou comporta-

mento observável. (IBIDEM, p.07)

Com relação a um dos nossos entrevistados quando foram questionados sobre acesso aos espaços públicos, ele responde que o acesso é razoável, mas a grande questão é como os africanos são tratados nas relações estabelecidas, que é desconfortável. Por isso (SANSONE; FURTADO, 2014, p.115) demonstra que não é claro, tampouco, em que medida a situação racial implica des-favorecimento e desigualdade, embora seja bastante evidente que no Brasil negros são, ao menos no plano cultural, de alguma forma discriminados.

1.2 O racismo e o preconceito no cotidiano dos estudantes na comunidade de Acarape e Redenção

Gomes (2005) entende que as múltiplas e distintas identidades constituem os sujeitos, na medida em que estes são interpelados a partir de diferentes situações, instituições ou agrupamentos sociais. De certa forma, os estudantes internacionais, de maioria pretos e pretas, ao longo do tempo foram remetidos a categorias minimalistas vinculadas ao negro construído historicamente. Gomes (2005) entende a identidade negra como uma construção social, histórica, cultural e plural. Implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial, sobre si mesmos, a partir da relação com o outro.

Com relação a estas questões, uma das nossas entrevistadas nos mostra que com relação a integração nestas duas comunidades ainda falta vínculo que expresse a totalidade para que o ambiente seja favorável à integração, devido à negação do corpo negro por conta dos estereótipos construídos ao longo do tempo. Por meio desta lógica, Gomes (2005) compreende que para construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina aos negros, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo, é um desafio a ser enfrentado por negros e negras brasileiros (as). De modo complexo, podemos compreender a partir do contato já estabelecido com a comunidade na qual se percebe este sentimento pelos brasileiros que isto é um desconhecimento total da trajetória dos negros nesta cidade até porque, por vezes, alguns se questionam por desconhecimento e outros por ignorância, como, por exemplo: “Você sabe a minha língua?”, “Como vocês vieram?”, “Lá tem casa?”, “Lá tem praia?”, isto demonstra o quanto o estigma da construção colonial ainda é presente nesta cidade.

Este sentimento é perceptível sob uma das falas dos entrevistados, na qual se demonstra que a população mestiça de Redenção não foi preparada para receber a nós, os africanos. Nos casos de supermercado, muitos até preferem não vender ao em vez de te tratar bem. Sem falar que há proprietárias que já avisam que não alugam casas para os africanos, somente para os brasileiros.

Portanto, “a cena racial é um espaço de estigmatização sistemático que traz o negro como um mal para a sociedade” (MBEMBE, 2014, p. 67). Segundo Gomes (2005), o significado de raça no Brasil pode ser entendido em duas maneiras: ora assume o sentido e a ressignificação política dada pelos próprios sujeitos negros e pelas formas de militância, ora é uma categoria social de exclusão social. Esse entendimento poderá nos ajudar a desvendar a especificidade do racismo

em nosso país e compreender melhor os próprios discursos antirracistas que reúnem tanto os pensadores da chamada direita quanto os da esquerda. Ainda indo mais longe sobre a ideia do autor nos leva a entender que o uso do termo “raça” para nomear, identificar ou falar sobre pessoas negras deve-se, também, ao fato de que a “raça” nos remete ao racismo, aos ranços da escravidão e às imagens que construímos sobre “ser negro” e “ser branco” no Brasil (GOMES, 2005, p.07).

Mas, com relação aos estudantes, no que tange às dimensões de sociabilidades, entende-mos que existe uma exclusão social que podemos caracterizar de discriminação, ao observar uma das conversas relatadas pelo nosso entrevistado:

Estávamos na quadra mediante um torneio que estava ocorrendo e alguns trabalhadores estavam a trabalhar de repente apareceu o secretário de desporto avisou de que o jogo teve que parar e deixar os trabalhadores terminarem o seu trabalho, isto sim compreendemos, mas foi mais longe dizendo que os brasileiros reclamam de que ele fica dando quadra só para os africanos e não por eles isto significa que os africanos não podiam organizar suas atividades quer dizer seguindo logicamente este raciocínio do secretário só deve dar quadra aos brasileiros e não deveria dar quadra aos africanos.

Como diz Munanga (2010, p.07) a discriminação pode ser acompanhada da segregação, isto é, da fronteira espacial para aumentar a desvantagem do grupo discriminado. Por outro lado, a cena idêntica aconteceu no estádio municipal de Acarape, onde

costumamos realizar os treinos habitualmente aos sábados de manhã, com o ofício de reserva do campo por este dia. Um dia desses chegaram os brasileiros no meio do treino, pararam o treino que estava ocorrendo, justificando que tiveram um projeto para executar sem avisar de antemão, era uma eleição próximo a acontecer, logo os brasileiros começaram a reclamar para que os africanos cedessem o campo em detrimento do projeto que ia ser executado sem um aviso prévio. Mediante o desentendimento, um brasileiro com um tom agressivo disse: “Vocês não votam” e, portanto, não podem permanecer no campo”. Foram minutos de conversa e depois os africanos resolveram abandonar o relvado sem terminar o treino.

Nesta senda, podemos entender que raça é aquilo que permite identificar e definir que grupos de população são, individualmente, portadores de traços diferenciais e mais ou menos aleatórias. Neste contexto, os processos de racialização têm como objetivo marcar estes grupos de populações e fixar o mais possível os limites nos quais podem circular, determinar exatamente os espaços que podem ocupar (MBEMBE, 2014, p.71)

Nisto pode ser observado nas demonstrações feitas por Carneiro (2011), nas quais entende que aqui no Brasil as pessoas não aprendem a saber o que são, mas foram ensinados a usar a miscigenação como carta de alforria do estigma da negritude: um tom de pele mais claro, cabelos mais lisos ou um par de olhos verdes herdados de um ancestral europeu são suficientes para fazer alguém que descenda de negros se sentir pardo ou branco ou ser promovido a essas categorias.

Na realidade, quando alguém pergunta: *qual é a sua raça?* nem sempre se recebe como resposta uma reação positiva da outra pessoa. Alguns ficam desconcertados, outros não sabem o que responder, alguns acham que é uma piada e outros reagem com agressividade. Nem sempre a reação é positiva e a pessoa questionada nem sempre responde imediatamente. Além disso, no

campo complexo das relações entre negros e brancos estabelecidas em nosso país, dependere-mos do contexto em que tal pergunta é feita (GOMES, 2005 p.06).

Segundo Fernandes (2007), as relações raciais passam a ser entendidas como estruturas so-ciais e modelos de exclusão; e tornou-se uma espécie de impasse efetivo que ainda impede o Brasil de construir uma ordem democrática e promover uma integração efetiva. Observa-se a fala de um dos nossos entrevistados que espelha o tratamento dado aos estudantes, que entende que “existe sim o tratamento diferenciado, pois na troca de olhares, quando eu chego, as pessoas fingem que não me olham. Se eu cumprimentar tem alguns que não respondem”.

Ainda, por outro lado, relatam que o preço da casa é um pouco elevado para estudantes, e “parece que o preço está subindo cada vez mais e, por isso, percebo diferenças com os estudan-tes nacionais sim, e os estudantes brasileiros que pagam aluguéis mais baratos em relação aos africanos”. A outra narrativa de um dos entrevistados demonstra que as casas têm preços muito elevados, preços exorbitantes: “E a própria casa não responde ao preço que o dono coloca, então eu percebo que não há sensibilidade por parte dos proprietários da casa quando se trata de colo-car os preços”.

Na realidade, raça ainda é o termo que consegue dar a dimensão mais próxima da verdadei-ra discriminação contra os negros, ou melhor, do que é o racismo que afeta as pessoas negras da nossa sociedade. O termo raça é usado porque ainda a discriminação racial e o racismo existentes na sociedade brasileira se dão não apenas devido aos aspectos culturais dos representantes de diversos grupos étnico-raciais, mas também devido à relação que se faz na nossa sociedade entre esses e os aspectos físicos observáveis na estética corporal a quem os pertencem (GOMES, 2005, p.07).

Por outro lado, entende-se que o Brasil é um país com uma estrutura racista, em que a cor da pele de uma pessoa infelizmente é mais determinante para o seu destino social do que o seu cará-ter, a sua história, a sua trajetória. Além disso, o histórico da escravidão ainda afeta negativamente a vida, a trajetória e inserção social dos descendentes de africanos, pois, após a abolição, a socie-dade brasileira, em seus mais diversos setores, bem como o Estado brasileiro, não se posicionaram política e ideologicamente de forma enfática contra o racismo (GOMES, 2005, p.08).

Podemos compreender que nas categorias analíticas os portadores da cor preta são vistos iguais, isto é, de modo genérico, ao passo que brancos, não. Eles são analisados de forma dife-rente, isto é, pelas individualidades, são múltiplos, complexos, e assim devem ser representados, isso é demarcado no nível fenotípico (CARNEIRO, 2011), mas que nestas duas cidades, quando acontece algo, ninguém busca aprofundar sobre o assunto; generalizam logo. Até nas instituições radiofônicas passam este tipo de ação perpetuada nas falas que produzem preconceito e racismo na comunidade.

Ainda segundo Gomes (2005), a sociedade brasileira sempre negou insistentemente a exis-tência do racismo e do preconceito racial, mas, no entanto, as pesquisas atestam que, no cotidia-no, nas relações de gênero, no mercado de trabalho, na educação básica e na universidade os negros ainda são discriminados e vivem uma situação de profunda desigualdade racial quando comparados a outros segmentos étnico-raciais do país.

Segundo Gomes (2005), o problema é que, no caso brasileiro, o preconceito está fundamentalmente nos caracteres físicos. A discriminação “cultural” vem a reboque do físico, pois os racistas acham que “tudo que vem de negro, de preto ou é inferior ou é maléfico (religião, ritmos, hábitos, etc.). Ainda seguindo a mesma linha do raciocínio, compreende-se que para um racista, ver negro é não ver que ele não está lá, que ele não existe, que ele não é mais que ponto de fixação patológica de uma ausência de relação (MBEMBE, 2014, p.66).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suma, pode-se perceber que apesar de a universidade ter dado contributos enormes à comunidade local, ainda referimos, quer seja mais cooperativo no sentido de integrar com a comunidade, quer de encontrar soluções viáveis e diálogo entre a comunidade local e os estudantes estrangeiros no que se refere às desconstruções das visões eurocêntricas construídas ao longo do tempo que ainda estão impregnadas na sociedade.

Tendo em conta o desconhecimento da população com relação ao projeto da universidade, deve-se criar vias ou meios de divulgação do propósito da Unilab, principalmente a rádio de Redenção pode ser uma das principais vias que possa ser útil para se estabelecer vínculo entre a comunidade local e os estudantes oriundos da África. Por meio disso, poderíamos alcançar uma convivência saudável com a comunidade, com intuito de superar as visões discriminatórias que postula o negro como símbolo do mal. Às vezes, estas significações estão arraigadas profundamente no imaginário, o que nos força a reproduzi-lo, portanto, nos leva a uma discriminação na qual certos grupos aparentam ser excluídos socialmente.

No entanto, a vivência dos estudantes nestas duas cidades cria, de certa forma, incômodos aos moradores por conta desse desconhecimento do projecto da UNILAB que leva alguns a reproduzirem preconceito e os impulsiona a uma discriminação racial hora de forma consciente ou inconsciente, além disso, dentro dos dois municípios ainda se compreende que a relação de sociabilidade não acontece de forma socioefetiva com relação à maioria dos estudantes; o que mais se observa são os vínculos que poderíamos considerar entre os estudantes africanos que acontecem simultaneamente entre nacionalidades e nas nacionalidades. Nisto, a África continua sendo um país e os africanos um povo único, pobre, faminto e sem civilidade que muita das vezes são sustentadas pelas indagações irrelevante do tipo

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Sílvio Luiz De. **O que é racismo estrutural**. Letramento, p. 204, 2018.

CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro 2011.

CPLP. **Objectivos**. 1996. Disponível em: <<https://www.cplp.org/id-2763.aspx>>. Acesso em: 13 Fev. 2020.

JUNIOR, Henrique Cunha. **Nós afro-descendente: história africana e afro-descendente na cultura Brasileira**, 2.ed. Brasília 2005. p.253

Dos Santos, Aderaldo Perreira. **Novos olhares sobre história da africa e sua cultura**. Revista Aú, 2016.

FERNANDES, Florestan. **O negro no mundo dos brancos**. Apresentação de Lelia Moritz Schwarcz: 2. ed., Revista. São Paulo: Global, 2007.

GOMES, Nilma Lino. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no brasil**: uma breve discussão In: BRASIL, 2005.

HALL, S. **Da Diáspora**: Identidade e Mediações Culturais, 1. ed., Humanitas, Belo Horizonte, 2009.

KI-ZERBO, Joseph. Introdução Geral. In:_____ **História Geral da África I**: metodologia e pré-história da África. São Paulo: Ática/ Paris: UNESCO, v. I, p. 21-42, 1982.

MEC, plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana 2004, Brasil.

MBEMBE, Achille. **Crítica da Razão Negra**. Lisboa: Editora Antígona, 2014.

MUNANGA, K. Relações África-Brasil: O Que Seria? Revista do PPGCS – UFRB – Novos Olhares Sociais. v. 1, n. 1, p. 6-25, 2018.

MUNANGA, K. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. (USP) Palestra Proferida No 3º Seminário Nacional Relações Raciais E Educação-PENESB-RJ, 05/11/03.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. **Journal of world-systems research**, v. 6, n. 2, p.342-386, 2000.

REGIS, Kátia Evangelista. **A lei nº 10.639/2003: Desafios e possibilidades de uma política curricular que afirma a diversidade**. Universidade Federal do Maranhão - Brasil: 2009. Disponível em: [ht-tps://docs.google.com/document/d/1gW5OXZYTVg55ck2gOQRvCLYbKsdsP4Cp8OQT8nrWbM/edit](https://docs.google.com/document/d/1gW5OXZYTVg55ck2gOQRvCLYbKsdsP4Cp8OQT8nrWbM/edit). Acesso em: 03 mar. 2020.

REIS, Luiza Nascimento dos. **O centro de estudos afro-orientais da universidade federal da Bahia**: intercâmbio acadêmico e cultural entre brasil e África (1959-1964). Salvador – BA 2010.

SANSONE, Lívio; FURTADO, Cláudio Alves. **Dicionário crítico das ciências sociais dos países de fala oficial portuguesa** / org., Lívio Sansone e Cláudio Alves Furtado; prefácio Lilia Moritz Schwarcz; apresentação [feita pelos organizadores], com a colaboração de Teresa Cruz e Silva. Salvador: eDU-FBA, 2014.

SANTOS, Jocéli Domanski Gomes. **Lei 10.639/03 e a importância de sua implementação na educação básica**. São Paulo, 2007.

SANTOS, Elisabete Figueroa dos; PINTO, Eliane Aparecida Toledo; CHIRINÉA, Andréa Melanda. A Lei nº 10.639/03 e o Epistemicídio: relações e embates. **Educ. Real.** v. 43, n. 3. Porto Alegre Julho/ Setembro 2018.

SILVÉRIO, Walter Roberto. Cristina Teodoro Trinidad. Há algo novo a se dizer sobre relações raciais no Brasil contemporâneo? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 891-914, jul.set. 2012.

UNILAB. **No princípio está a cooperação solidária entre os povos**. 2010; Disponível em: <<http://www.unilab.edu.br/sobre-a-unilab/>>. Acesso em: 14 mar. 2020.

VISENTINI, Paulo Fagundes. Introdução Geral. In____ **História da África e dos Africanos**. 3. ed., Petrópolis. Rio de Janeiro – 2014.



A EXPERIÊNCIA DISCENTE NA UNILAB: NOTAS SOBRE UMA FORMAÇÃO DESCOLONIZADORA⁴⁸

Marcus Vinícius Martins da Silva⁴⁹

Resumo: Neste trabalho desenvolvo um relato sobre e a partir de minha trajetória acadêmica enquanto estudante do Bacharelado em Humanidades na UNILAB do Ceará. Apresento os principais recortes que me marcaram durante a graduação, bem como os atravessamentos subjetivos inscritos em tais vivências. Trata-se de um passeio memorial pela minha trajetória discente, destacando eventos importantes vividos durante a formação em Humanidades, bem como a reflexão política sobre a UNILAB enquanto uma universidade com perspectivas decoloniais. Concluo reiterando a importância da UNILAB e de seu projeto político-pedagógico na formação de muitos estudantes provenientes de várias realidades sociais e nacionalidades.

Palavras-chave: Atravessamentos; Experiência; Formação; UNILAB.

Abstract: In this work I develop a report on and from my academic trajectory as a student of the Bachelor of Humanities at UNILAB do Ceará. I present the main cutouts that marked me during graduation, as well as the subjective crossings inscribed in such experiences. It is a memorial tour of my student trajectory, highlighting important events experienced during the training in Humanities, as well as the political reflection on UNILAB as a university with decolonial perspectives. I conclude by reiterating the importance of UNILAB and its political pedagogical project in the training of many students from different social realities and nationalities.

Key words: Crossings; Experience; Formation; UNILAB.

1 CONHECENDO A UNILAB

Depois de concluir o Ensino Médio em 2015, consigo, no primeiro semestre de 2016, ingressar numa universidade privada de Fortaleza como bolsista PROUNI⁵⁰ no curso de Comunicação Social. Aquela conquista, na época, foi de tamanha importância para mim enquanto jovem, filho de mãe solteira, da periferia, e que estudou a vida inteira em escola pública. Lembro bem que o curso de Comunicação Social não era minha primeira opção, mas, sim, Ciências Sociais; todavia,

⁴⁸ Artigo submetido à chamada para publicação no livro “UNILAB 10 anos: experiências, desafios e perspectivas de uma universidade internacional com a África no interior do Ceará e Bahia”, organizado pela professora Dra. Artemisa Odila Monteiro (UNILAB) e pelo professor Dr. Ivan Lima (UNILAB). Agradeço a professora Dra. Anna Carolina H. Amorim (UEMS) e a pós-doutoranda Claudia L. Lazcano Vázquez (UFSC) pela revisão e contribuições feitas ao presente trabalho.

⁴⁹ Bacharel em Humanidades pela UNILAB. Graduando em Antropologia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). E-mail: marcusmartinsbr@gmail.com

⁵⁰ Programa Universidade para Todos, onde oferta semestralmente bolsas integral e parcial em cursos superiores em universidades privadas.

com a difícil tarefa de responder àquilo que socialmente somos tão cobrados – o ingresso no Ensino Superior – eu me via muitas vezes sem opções de escolhas. Quando abriu o processo seletivo para bolsas integral e parcial do PROUNI, eu logo me inscrevi na expectativa de, após concluir o Ensino Médio, ingressar, em seguida, no Ensino Superior, independente do curso.

Atravessado pela minha condição enquanto jovem, gay, filho de mãe solteira, da periferia e pobre⁵¹, lembro bem que, naquele momento, ingressar numa universidade privada, em um curso que relativamente era marcado por um viés classista e, sobretudo, na difícil interação com colegas vindo de outra realidade completamente diferente da minha, me fez à época ser atravessado por inúmeras inquietações e angústias, inclusive a de permanecer no curso.

Nesse período inicial, eu conheci uma professora e jornalista quase antropóloga que contribuiu muito para a minha formação pessoal e profissional. Refiro-me à professora Carmen Luisa Chaves⁵², mais conhecida como Kalu Chaves. Ela foi uma das poucas pessoas que, naquele momento, me acolheu de maneira generosa e me ajudou de alguma maneira a me orientar diante das possibilidades de caminhos a seguir. Acompanhado das inquietações iniciais no curso, eu fui também conhecendo, de fato, o campo da Comunicação Social, que acabara me convencendo de que não era aquilo que eu imaginava. Todavia, a experiência de cursar dois semestres do curso me deu a oportunidade de me aproximar das Ciências Humanas, em especial da Antropologia, impulsionado também pela professora Kalu que, como eterna aprendiz, de antropóloga me apresentou a disciplina.

Insatisfeito com a realidade em que eu me encontrava, tive como alternativa então fazer novamente o ENEM⁵³ para tentar concorrer a uma nova vaga. Naquele momento, Kalu foi a pessoa que me apresentou de maneira breve a UNILAB⁵⁴ e me falou de um curso interdisciplinar em Humanidades, que, possivelmente eu poderia gostar e me “encontrar” lá. No final daquele ano – 2016 – eu fiz, então, o ENEM e aguardei o processo para concorrer a uma nova vaga pela nota do vestibular. Felizmente, eu alcancei uma ótima nota, consequência também da minha experiência na Comunicação Social, que me fez ter uma extensão de muitos conteúdos que eu vi no último ano do Ensino Médio, como práticas de escrita, história geral, sociologia e filosofia.

Sem muitas expectativas, eu me inscrevi para concorrer então à vaga no curso de Humanidades da UNILAB. Dias depois recebi o e-mail com a aprovação. Conquistei a tão sonhada vaga em uma universidade pública, entretanto sem saber sequer a localização desta no mapa. O próximo passo então foi procurar conhecer mais afincado a UNILAB e sua história.

⁵¹ Refiro-me aqui aos marcadores de classe, sexualidade, território e geração condicionados a mim enquanto produtores de subjetividades nas minhas relações sociais.

⁵² Jornalista com mestrado e doutorado em Comunicação e Semiótica. Investiga temas ligados à cultura e comunicação. Professora na Universidade de Fortaleza.

⁵³ Exame Nacional do Ensino Médio. Vestibular nacional que se efetiva como porta de entrada ao Ensino Superior para muitos jovens estudantes.

⁵⁴ Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira.

2 O INGRESSO NUMA UNIVERSIDADE PÚBLICA INTERNACIONAL E INTERIORANA

Depois de ir até o campus da UNILAB do Ceará para realizar minha matrícula no curso foi que eu comecei a me dar conta da grandiosidade da conquista que eu havia conseguido. As cidades de Redenção e Acarape⁵⁵ – cidades vizinhas que abrigam os campi da UNILAB no Ceará – que tem pouco mais de 50 km de distância da capital cearense, eram para mim desconhecidas pois eu nunca havia sequer passado por elas.

Depois disso, uma nova realidade acabou me consumindo, pois eu como filho único que sempre morou com a mãe, tive uma mudança brusca quando me dei conta que ia precisar mudar de cidade para cursar a graduação na UNILAB, tendo em vista os diversos fatores na época como horário do curso, a distância, a locomoção até minha cidade natal e a questão financeira, que sem dúvidas foi decisiva para meu ingresso e permanência na UNILAB.

A cidade de Redenção então me abrigou e, antes mesmo de iniciarem as aulas, eu havia conseguido vaga em uma moradia com outros estudantes. Ingressando no primeiro semestre do curso de Bacharelado em Humanidades, eu consegui concorrer a um edital para receber auxílio estudantil que me possibilitasse permanecer e concluir o curso. Essa política, fruto de governos petistas, foi também para muitos jovens, assim como eu, uma virada de realidade em conquistar um dia o sonho de ingressar numa universidade e cursar uma graduação. Essa realidade foi fruto do sistema de cotas e do processo de democratização e acesso ao Ensino Superior no Brasil, em que Fonseca (2018) ilustra afirmando que:

Paralelamente a isso, houve também uma alteração nas formas de acesso das universidades federais, o que implicou numa diminuição sensível de sua tradicional elitização. Embalada pelo reconhecimento, por parte do Supremo Tribunal Federal, da constitucionalidade do sistema de quotas raciais para o ingresso nas universidades (em decisão da ADPF 186, proferida pelo Relator, Ministro Ricardo Lewandowski, no início de 2012), o governo federal edita a Lei 12.711, de 29 de agosto de 2012, obrigando todas as universidades federais a implementarem um sistema no qual 50% das vagas devem ser destinadas a estudantes provenientes das escolas públicas, ao mesmo tempo em que institui um sistema para balancear, nesse contingente, estudantes de baixa renda e um critério de políticas afirmativas étnico raciais. (p. 304)

A UNILAB, embora seja um marco de emancipação na realidade de muitos jovens como eu, é também cenário de muitas problemáticas e dificuldades. Os municípios de Redenção e Acarape tornaram-se cidades universitárias com a presença de uma universidade interiorizada e internacional, abrigando não apenas jovens estudantes brasileiros de outras cidades do Ceará, mas também de vários países do continente africano⁵⁶, abrindo, portanto, ótimas oportunidades para a perspectiva socioeconômica local, mas também intensificando as dificuldades instauradas na realidade desses jovens, o que me refiro à manutenção de gastos com a sobrevivência individual, como alimentação e moradia.

⁵⁵ Formam junto com outras onze cidades o Maciço de Baturité, região localizada no sertão central cearense.

⁵⁶ A UNILAB recebe estudantes de vários países membros da CPLP (Comunidade dos Países de Língua Portuguesa). Dentre eles estão Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe. Timor-Leste também integra a lista.

A chegada da UNILAB na região fez com que empresários e comerciantes exorbitassem os valores de aluguéis de imóveis e produtos do setor alimentício, gerando dificuldades financeiras para muitos estudantes. Todavia, para além das dificuldades, a presença da UNILAB no Maciço de Baturité instaurou uma outra realidade nessas cidades muitas vezes com histórico de esquecimento e ausência de atuação pública de assistência e desenvolvimento local. Nesse sentido, a UNILAB não só deu visibilidade para as cidades do seu entorno como também modificou as relações sociais locais, com a presença de estudantes de várias nacionalidades, cores, credos, costumes e idades.

Nesse recorte, também destaco a importância singular de estudar numa universidade internacional, com a presença de brasileiros de vários estados, e cearenses de várias cidades, mas também de estudantes africanos provenientes de várias nacionalidades e culturas. Certamente, são experiências singulares que, vivenciadas na prática, ultrapassam a lógica da ilustração, pois se torna inteiramente um diferencial na formação de todas e todos estudantes da UNILAB.

3 A EXPERIÊNCIA ENQUANTO DISCENTE – ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO

Eu ingressei na UNILAB enquanto discente do Bacharelado em Humanidades em abril de 2017. Lembro da primeira aula que tive sobre Expressões Artísticas Contemporâneas com a professora Jo A-mi, por quem tenho enorme carinho. Desde o primeiro semestre, a minha motivação em participar vivamente das atividades do curso, sobretudo daquelas relacionadas com a pesquisa, revelava o meu comprometimento enquanto estudante.

Naquele primeiro semestre de 2017 eu comecei a participar de um grupo de estudos sobre Direitos Humanos e Políticas Públicas, oferecido pela reaPODERE⁵⁷, uma rede com atuação em ensino, pesquisa e extensão em temas como pobreza, raça, políticas públicas, diversidade e de-colonialidade. A cada encontro do grupo de estudos eu ia me encontrando e percebendo minha aptidão para a pesquisa. No final daquele semestre, o professor James Moura Jr. – coordenador da reaPODERE – me fez um convite para integrar a rede, iniciando no semestre seguinte a coordenação de uma nova edição do grupo de estudos.

No semestre seguinte passei, então, a integrar a reaPODERE – coordenando a frente do grupo de estudos junto com a colega Valeria Sousa, estudante de Pedagogia. Além disso, ao longo do tempo, experienciei também outras atividades enquanto pesquisador e extensionista, dedicando-me à pesquisa, mas também às atividades de ensino e extensão em que as diversas frentes da rede atuavam.

Integrei a equipe da pesquisa sobre Pobreza, Raça e Políticas Públicas nas cidades de Redenção e Acarape⁵⁸. Tive a oportunidade de viver na prática a experiência empírica de pesquisa,

⁵⁷ Rede de Estudos e Afrontamentos das Pobrezas, Discriminações e Resistências, criada em 2016, sob coordenação do Prof. Dr. James Ferreira Moura Jr., atuando a partir do tripé ensino-pesquisa-extensão na UNILAB do Ceará.

⁵⁸ Pesquisa iniciada em 2017 que objetivou analisar o discurso de comerciantes e donos de imóveis do Maciço de Baturité/CE acerca de questões relacionadas à pobreza, raça e políticas públicas. A primeira fase dessa pesquisa foi realizada em Redenção e Acarape por um grupo de mais de 10 estudantes pesquisadores vinculados à reaPODERE, sob orientação e coordenação do professor Dr. James Ferreira Moura Junior.

entrevistando interlocutores, coletando dados, realizando transcrições de entrevistas e desenvolvendo processo de análises de dados. Como estudante de Humanidades recém-ingressado, tive oportunidades muito valiosas na rede que contribuíram irrestritamente para minha formação.

Atuei também em formações sobre Direitos Humanos e Resistências com jovens da periferia de Fortaleza/CE, experiência muito marcante na minha trajetória acadêmica e enquanto pessoa. Nela, pude ver de perto as diversas desigualdades enfrentadas por jovens de outras periferias que eu não conhecia, e compreender com mais afinco as resistências praticadas por esses jovens em suas realidades.

Na reaPODERE, também organizei e participei de rodas de conversa e minicursos. Destaco o minicurso Branquitude: uma discussão teórica a respeito da identidade branca e outros termos como brancura⁵⁹, promovido pela reaPODERE e ministrado pelo professor Lourenço Cardoso, que é pioneiro no assunto. Foi uma formação muito impactante na época para todas e todos que participaram pelo riquíssimo aprendizado sobre a identidade branca no Brasil e suas implicações com o racismo.

Coordenei também, na frente de ensino da rede, duas edições do curso Interseccionalidades: teoria e prática, com as colegas Juliana Alencar e Valeria Sousa. No período de um semestre cada edição, com encontros realizados uma vez por semana com duração de 3 horas cada, íamos tecendo juntos com estudantes de vários cursos o entendimento sobre o tema da interseccionalidade e suas relações com a realidade pessoal de cada um/a. Utilizávamos como aporte teórico produções de mulheres cientistas de várias áreas das ciências humanas para compreender a interseccionalidade, não somente como conceito ou teoria, mas como metodologia e objeto de análise prática. Destaco a importância que teve as duas edições do curso na minha formação, pois reverberou na minha trajetória e interesses de pesquisa, o que me guiou a estudar melhor tal temática em meu trabalho de conclusão de curso.

Também estive envolvido durante vários momentos na atuação dos projetos de extensão em que a rede desenvolve até hoje com mulheres e crianças da Comunidade Estrada Velha⁶⁰. Por meio da pesquisa-ação (NOFFKE; ROBERTS, 2015) em que éramos inteiramente instigados a desenvolver pelo professor James, tive a oportunidade de viver na prática a experiência da relação pesquisador e pesquisados de maneira descentralizada, em consonância com a missão da rede de desenvolver uma atuação descolonizadora e horizontal⁶¹, para além dos muros da universidade e em interlocução direta com os colaboradores. Não estávamos coletando dados de pesquisa na-

⁵⁹ Realizado em abril de 2018 com participação de estudantes de vários cursos da UNILAB, de outras universidades e também da comunidade externa.

⁶⁰ Projeto de extensão que utiliza como aporte teórico-metodológico a pesquisa-ação a partir de atividades socioeducativas com crianças de diferentes idades, trabalhando temas como cidadania, identidade, direito de brincar, gênero e meio ambiente. Outro projeto trata de uma série de encontros e atividades de formação com mulheres da comunidade a partir de temas como violência, cooperativismo, empoderamento e assistência social.

⁶¹ Refiro-me aqui sobre o papel do pesquisador na sociedade e sua relação ética e direta com ela mesma. Na reaPODERE, pretende-se realizar uma atuação fora dos moldes canônicos da ciência, em que o cientista é configurado como o ser único dotado de todo o conhecimento, na qual revela resquícios coloniais ainda presente na ciência de modo geral. Trabalhar de maneira horizontal é levar em consideração essa realidade colonial ainda presente e desenvolver uma atuação coletiva, colaborativa, crítica e ética, levando em consideração os atravessamentos e subjetividades de vários sujeitos envolvidos no processo.

quela comunidade, estávamos realizando com elas e eles um processo muito interessante de pes-quisa-ação mediante várias mãos, a partir de uma perspectiva autônoma e emancipatória, como bem nos ensina Paulo Freire (1996).

Lembro bem das visitas que realizávamos na comunidade em dias chuvosos e também em dias muito quentes. Não medíamos esforços para realizar as atividades programadas, mesmo de-baixo de chuva ou no chão de terra batida. O que importava era a atuação permanente e nosso compromisso com a comunidade, respondendo de maneira ética a relação de vínculo estabelecida com os moradores, mulheres e crianças.

Vivenciei também durante essa atuação enquanto pesquisador e extensionista da reaPO-DERE as minhas primeiras experiências de apresentação de trabalhos científicos em congressos e eventos acadêmicos. Todos os trabalhos tecidos por muitas mãos das variadas frentes eram pro-dutos resultados do trabalho permanente de pesquisa e extensão da rede. Destaco os principais eventos em que participei apresentando trabalhos acadêmicos: a essa lista compõem a V Semana Universitária da UNILAB, o Congresso Curta o Gênero, o IV Encontro Internacional de Jovens In-vestigadores, o Congresso Brasileiro de Extensão Universitária, e a I Semana de Antropologia da UNILAB, todos realizados em 2018.

Ao longo de toda minha graduação estive envolvido em outras atividades dentro e fora da UNILAB. Integrei o grupo Ateliê – pesquisas e estudos interartes, coordenado pelas professoras Jo A-mi e Rosália Menezes. Durante um ano, desenvolvi, sob orientação das professoras, processos artísticos em performance⁶³, além de participar de encontros e grupos de estudos sobre arte con-temporânea.

Desde muito jovem eu sempre me dediquei ao teatro. Quando estava no Ensino Médio, estudei teatro durante um ano no CPBT – TJA⁶⁴. Fui formado por um dos mestres do teatro cearense, Joca Andrade⁶⁵, que me ensinou muito sobre teatro e a relação com a vida. Foi uma formação muito importante para mim, que considero hoje como um divisor de águas, pois me abriu pers-pectivas que me aproximaram do campo das Ciências Humanas.

Quando eu cheguei à UNILAB e tive a oportunidade de trabalhar com as duas professoras do curso de Humanidades, que vieram das artes e que atuavam de maneira brilhante na universi-dade, sem dúvidas, eu não pensei duas vezes e embarquei fundo.

Ainda sobre minha atuação artística enquanto discente, destaco também a oportunidade que foi trabalhar com a professora Janaina Lobo na organização e produção da exposição A mul-titerritorialidade da UNILAB⁶⁶, juntamente também com outras/os colegas do curso. Foi uma ex-periência estética marcante para mim, que me desafiou naquilo que tange à atuação acadêmica,

⁶³ Tais experimentos culminaram na realização de apresentações abertas com bate-papos sobre o processo de criação. Destaco as performances “sem título” e “O que é uma performance?”, bem como a video-performance “7 mil possibilidades de vazios entre o real e o utópico”.

⁶⁴ Curso Princípios Básicos de Teatro – Theatro José de Alencar, promovido pela Secretaria da Educação do Ceará e pela Secretaria da Cultura do Estado do Ceará.

⁶⁵ Ator, diretor e arte-educador. Coordenador e professor do CPBT desde sua fundação.

⁶⁶ Resultado de fotografias produzidas por estudantes da disciplina Território e Poder no segundo semestre de 2017, ministrada pela Prof.^a Dr.^a Janaina Lobo

na organização de eventos e participação em atividades artísticas na universidade.

Em 2018, especificamente no primeiro semestre, fui bolsista de extensão no projeto Café com Letras: Saberes Acadêmicos e Práticas Docentes⁶⁷. Nesse projeto, recebíamos quinzenalmente pesquisadores e docentes de outras instituições e também de vários departamentos da UNILAB para apresentarem suas produções de pesquisa em suas respectivas áreas de atuação. As palestras aconteciam em auditório e recebíamos um público variado de estudantes de diversos cursos e também a comunidade externa. Resultava-se sempre em um evento que ao final era sempre servido um coffee break aos participantes. Eu, como bolsista, era responsável pelo processo como um todo, desde a pré-produção e planejamento das palestras como também a organização do evento em si, recepção do convidado e público, além do trabalho pós-evento, na confecção de certificados, sistematização de resultados e elaboração de relatórios sobre as palestras.

Essa experiência enquanto bolsista, a quem sou grato à professora Geórgia Feitosa pela oportunidade, possibilitou-me aprender bastante sobre os bastidores da atuação acadêmica, organização de eventos e engajamento ético e político incumbidos no trabalho de extensão dentro e fora da universidade.

A graduação no Bacharelado em Humanidades da UNILAB também me proporcionou a passear por outros campos e cursos. O caráter interdisciplinar do curso me possibilitou cursar disciplinas em outros que vieram a contribuir irrestritamente na minha formação. Nesse quesito, destaco a disciplina de Antropologia do curso de Administração Pública, que cursei no primeiro semestre de 2018, e que foi ministrada pelo professor Pedro Magrini, que mais tarde viera a ser meu orientador de TCC.

Por meio de suas valiosas aulas e didática acadêmica, eu fui introduzido no universo da Antropologia, realizando durante aquele semestre um trabalho etnográfico sobre o Instituto da Primeira Infância – IPREDE⁶⁸ – que resultou em um produto final, o qual apresentei em alguns eventos, incluindo o JOIN 2018 – IV Encontro Internacional de Jovens Investigadores (edição Por-tugal)⁶⁹. Certamente, a experiência de aproximação com a Antropologia me rendeu bons frutos que estou colhendo até o presente.

Outra experiência que me marcou cursando disciplinas em outros cursos foi a disciplina de Gêneros e Sexualidades na História, ministrada pela professora Silvana Mariz, no primeiro semestre de 2018. Mediante essa disciplina, fui introduzido no campo dos Estudos de Gênero pela professora Silvana, que me afetou inteiramente com sua competência profissional. Lembro bem que finalizei aquela disciplina com a certeza de prosseguir os estudos no campo do gênero. Sou inteiramente grato à professora pela oportunidade efetiva de diálogo que contribuíram muito

⁶⁷ Projeto contemplado em 2018 com bolsa de extensão pelo Programa de Bolsa de Extensão, Arte e Cultura – PIBEAC – PROEX/UNILAB.

⁶⁸ O IPREDE é uma ONG localizada em Fortaleza/CE, dedicada desde 1986 ao trabalho de acompanhamento e desenvolvimento da saúde de crianças de 0 a 7 anos de idade com problemas relacionados a desnutrição. Realizei pesquisa de campo na sede do IPREDE durante o segundo semestre de 2017, que culminou em alguns trabalhos que posteriormente eu apresentara em congressos e eventos acadêmicos.

⁶⁹Evento organizado por professores da Universidade dos Açores – Portugal. A edição IV aconteceu nos dias 18 e 19 de abril de 2018, no campus de Ponta Delgada da Universidade dos Açores, na Ilha de São Miguel, Açores, Portugal.

para a conclusão da graduação.

Todas essas experiências apresentadas aqui sobre minha atuação enquanto discente na UNILAB não teriam sido marcantes na potência que foram sem a singular formação que tive no curso de Humanidades. Refiro-me aqui ao valioso compromisso do corpo docente do curso em contribuir com uma formação decolonial para nós, estudantes. Mesmo não parecendo, pelo viés contemporâneo com perspectivas descolonizadoras em que a própria política do projeto UNILAB carrega, muitas das vezes, torna-se tarefa difícil assumir uma postura decolonial emergente sem não ter tido uma formação semelhante.

Agradeço generosamente a dedicação política e humana de muitos dos professores do curso em se esforçarem para produzir uma atuação descentralizada dos cânones da história da educação, presente em muitas outras universidades no Brasil. Costumo dizer para as pessoas que não conhecem a UNILAB que ela é um ponto fora da curva, uma realidade quase que utópica nesse Brasil fortemente marcado por uma desigualdade ferrenha e aniquiladora de perspectivas emancipatórias para muitas pessoas afetadas socialmente por suas condições de classe, raça, gênero e geração.

Destaco as importantes disciplinas que cursei durante a graduação, bem como os professores que me marcaram de maneira singular. Dentre algumas estão: Expressões Artísticas e Estéticas Contemporâneas, ministrada pela Prof^a. Jo A-mi; Sociedades, Diferenças e Direitos Humanos nos Espaços Lusófonos; e Gêneros e Sexualidades na História, ambas ministrada pela Prof^a. Sil-viana Mariz; Metodologia da Pesquisa Interdisciplinar em Humanidades, na competência do professor James F. Moura Junior; Estudo das Performances Culturais, por Rosália Menezes; Território e Poder, ministrada por Janaina Lobo; Antropologia, ministrada por Pedro Magrini; Antropologia do Corpo, da Saúde e da Doença, por Rafael Antunes; Antropologia da Religião e da Magia, sob a competência do professor Patrício Carneiro; Identidade e Poder, por Vico Melo; Antropologia, Movimentos Sociais e Direitos Humanos, por Caroline Leal; e Gênero, Famílias e Sexualidades, por Grazielle Dainese.

4 FECHANDO CICLOS – AGORA BACHAREL EM HUMANIDADES

O percurso que fiz nos dois anos do curso, incluindo as disciplinas cursadas, o envolvimento empírico em grupos de pesquisa, o compromisso efetivo com a extensão, e também as redes e vínculos que me atravessaram na UNILAB, reverberaram veementemente na escolha de um tema que eu viria a trabalhar em meu TCC. Cito como escolha, no entanto, compreendo que antes de vir a ser uma escolha foi na verdade um enveredamento, uma espécie de consequência do meu trajeto enquanto discente e das minhas experiências no curso.

Como mencionei anteriormente, fui vivamente atravessado pelo campo do gênero e por experiências ligadas à Antropologia, fruto principalmente da minha atuação enquanto mediador das duas edições do curso sobre interseccionalidades, promovido pela reaPODERE. Nas duas edições tivemos a presença efetiva de muitos estudantes trans que se identificavam com a temática, que gostariam de entender com mais afinco e como eram atravessadas e atravessados pelo tema.

Além da vivência no referido curso, tive também uma relação cotidiana relativamente pró-xima com alguns estudantes trans, que me faziam cada vez mais perceber a necessidade urgente de estudar o tema, com vistas à contribuição de subversão à norma heterocisnormativa instaurada em nossas relações sociais.

Naquele momento, eu me encontrava inteiramente engajado com a temática, lendo com afinco e interessado em desenvolver pesquisa sobre o tema. Foi quando me aproximei do professor Pedro Magrini, que me recebeu com generosidade e aceitou meu pedido de orientação. Devo dizer que à experiência de orientação cabe a mim muitas reflexões onde reconheço a importância de em outra oportunidade escrever mais analiticamente sobre. Sobretudo, de modo geral, vivi um processo de aprendizagem intensa durante um ano de orientação junto ao professor Pedro. Fui atravessado por inquietações que mais tarde viriam a ser sanadas, e outras que até hoje permanecem. Além também da motivação constante – por parte de meu orientador – de desenvolver um trabalho etnográfico balizado a partir de experiências empíricas transgressoras, que saltavam a lógica clássica da disciplina, o que me obrigou na minha intimidade curiosa buscar compreender como se realizava um trabalho de campo, o que seriam notas de campo e qual a potência da etnografia não somente como prática de pesquisa, mas sobretudo enquanto experiência sensorial capaz de produzir atravessamentos potentes na produção do conhecimento.

Dediquei-me, portanto, a pesquisar as resistências identitárias das pessoas trans no contexto universitário, especificamente sobre aquilo que tange à relação subjetiva marcada pelos corpos considerados abjetos na dinâmica cotidiana da UNILAB. Em síntese, desenvolvi um projeto de pesquisa que objetiva compreender na prática como se dariam as resistências trans no ambiente da UNILAB, utilizando como suporte teórico-metodológico a etnografia e a teoria interseccional.

Foi uma experiência inteiramente rica na minha formação, com a qual aprendi muito, principalmente sobre o processo de ouvir o outro e a outra, além também de compreender meu papel enquanto discente em formação e, sobretudo, meu compromisso ético e político enquanto futuro pesquisador em Ciências Humanas atravessado pela lógica decolonial no plano reflexivo mas também na prática cotidiana.

Agradeço vivamente ao meu orientador de TCC da graduação, o professor Pedro Rosas Magrini, que, com generosidade e competência, não mediu esforços para me orientar. Pela paciência e cuidado que me guiou durante essa empreitada que foi, muitas vezes, difícil para mim, mas muito prazerosa.

No último semestre da minha graduação, estava convicto que ingressaria para o segundo ciclo no curso de Antropologia na própria UNILAB, consequência da minha motivação pessoal e do engajamento efetivo com a disciplina durante o Bacharelado em Humanidades. Todavia, por circunstâncias muito pessoais, retornei a Fortaleza após a conclusão do curso.

Em meados de 2019, migrei para a cidade de Florianópolis e, com planos de dar continuidade aos estudos, concorri em um edital de retorno de graduados para o curso de Antropologia da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, para o qual fui aprovado e estou até o presente enquanto discente.

Minha trajetória até aqui revela considerações pertinentes marcadas por minha ousadia e

motivação enquanto jovem e futuro antropólogo. Todavia, devo citar que, para além de todas as experiências e empreendimentos marcados por êxito, tive também muitas vivências desagradáveis que valem a importância de serem mencionadas, pois nenhuma trajetória é feita apenas de sucesso.

Até aqui, desenvolvi um percurso que considero, muitas vezes, a exceção da regra. Enquanto jovem, gay, da periferia, cearense e sem condições financeiras favoráveis, fui e ainda sou inteiramente desafiado dia após dia. Entretanto, salvo-me pela valiosa formação que tive na UNILAB, conduzida por perspectivas decoloniais e emancipatórias, onde até hoje reverbera no meu estradar na medida em que produzo minhas próprias resistências pessoais e políticas.

REFERÊNCIAS

FONSECA, R. M. Democracia e acesso à universidade no Brasil: um balanço da história recente (1995-2017). **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 71, p. 299-307, set./out. 2018.

NOFFKE, L.; ROBERTS, L. Pesquisa de ação. IN: SOMEKH, B.; LEWIN, C. **Teoria e Métodos de Pesquisa Social**. Vozes: Petrópolis, 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Paz e Terra: São Paulo, 1996.





LITERATURA GUINEENSE NA UNILAB - NO FUNDO DO CANTO, DE ODETE SEMEDO: UMA CANTIGA DE MANDJUANDADI, UM ÉPICO DA GUINÉ-BISSAU

Maria Aurinívea Sousa de Assis (UNILAB)

Resumo: Este trabalho analisa aspectos da obra poética de Odete Semedo, *No fundo do canto*, cujos poemas desenham-se com múltiplas vozes da memória coletiva que se aproximam da tra-dição oral das cantigas de mulheres, as mandjuandadi, a partir da qual a escritora elabora um épico bissau-guineense, deslocando a hegemonia europeia e a supremacia da escrita ocidental e masculina. Ao escolher a episteme e a cosmovisão africanas, também em diálogo com a épica europeia, Semedo redimensiona a história de sua nação. Os poemas que incorporam o crioulo e/ ou justapõem duas versões, em Kriol da Guiné-Bissau e em português, colocam em cena ressignificações entre línguas e culturas que compõe a Literatura e a sociedade guineenses. Tomam-se como base teórica Semedo (2007, 2010), Augel (2007, 2017), Niane (1982), Ramalho (2005, 2014) e Queiroz (2019).

Palavras-Chave: Cantiga de mandjuandadi; Literatura da Guiné-Bissau; Poesia épica contemporânea; Odete Semedo; Oralidade;

GUINEAN LITERATURE AT UNILAB – NO FUNDO DO CANTO, BY ODETE SEMEDO: A MANDJUANDADI SONG, A GUINEA-BISSAU’S EPIC

Abstract: This article analyzes Odete Semedo's poetic work, *No fundo do canto*, whose poems are drawn with multiple voices from the collective memory and the oral tradition of women's songs, the mandjuandadi. The writer elaborates an Bissau-Guinean epic and questions European hegemony and the supremacy of Western and male writing. Semedo chooses the African episteme and worldview, also in dialogue with the European epic, and resizes the history of her nation. The poems that incorporate Creole or is in two versions, in Kriol of Guinea-Bissau and in Portuguese, bring resignifications between languages and cultures of the Guinean literature and society. This discussion uses the theoretical studies by Augel (2007, 2017), Niane (1982), Ramalho (2005, 2014), Semedo (2007, 2010) and Queiroz (2019).

Keywords: Mandjuandadi song; Guinea-Bissau literature; Contemporary epic poetry; Odete Se-medo; Orality.

⁷⁰ Doutora em Literatura e Cultura pela Universidade Federal da Bahia e docente na área de Estudos Teóricos da Literatura na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB.

INTRODUÇÃO

A obra *No fundo do canto*, de 2003, da escritora bissau-guineense Odete Semedo, mobiliza aspectos relevantes para o debate da Literatura na atualidade: é encarada aqui como um épico, gênero literário que, no Ocidente, foi historicamente negado às mulheres e utilizado para glorificar nações europeias; e traz à cena saberes da cosmovisão africana e da experiência de linguagem nacional guineense o que, por sua vez, traz um ponto de vista interno, capaz de pôr em derrisão lugares comuns do pensamento eurocêntrico e outras violências. O estudo do referido livro de Semedo, assim como trabalhos de diferentes escritoras/es guineenses que atuam no enfrentamento da hegemonia discursiva, tornam-se fundamentais no contexto de ensino-aprendizagem de Literatura na UNILAB – cuja missão, podemos dizer de modo sucinto, é de promoção crítico-social das comunidades e fortalecimento das redes da cooperação Sul-Sul no contexto da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa – CPLP. Estudar Literatura guineense, em tal cenário, dialogar e analisar a produção literária da Guiné-Bissau e suas dimensões simbólico-culturais, político-sociais, confere possibilidades emancipatórias às sociedades envolvidas e aos seus mais diversos leitores.

A escrita da épica apresenta, comumente, uma invocação, um prelúdio, a matéria histórica, o elemento mítico e o sujeito épico que experimentará a aventura (RAMALHO 2005, 2014). Em *Elas escrevem o épico*, Christina Ramalho⁷¹ salienta que as figuras femininas surgem nas epopeias como apêndice à personagem masculina que protagoniza a narrativa. Segundo a autora, as personagens femininas, quando presentes nas epopeias clássicas, organizam a base doméstica da figura masculina, são guardiãs do lar, apaziguam conflitos, etc. Não é dado à mulher o protagonismo da aventura e a tomada de decisão, do deslocamento nômade que implica numa conquista material e/ou simbólica, espiritual. Nas epopeias de autoria feminina, esse legado de feição patriarcalista será paulatinamente ou radicalmente destronado.

Aqui formulamos uma indagação-reflexão que nos guiará na leitura de *No fundo do canto*: por que o gênero épico é escolhido por mulheres escritoras em países de passado colonial? Além dos motivos que acabamos de pontuar, no que tange à emancipação feminina, a epopeia é um gênero que permite tratar de modo peculiar do tema da nação, dos feitos de um povo e da (re) construção de suas identidades coletivas e, para tanto, identidades e individualidades da mulher ressignificadas encontram-se no cerne dessa reescritura. A epopeia é, também, um gênero dual, ou seja, é lírica e narrativa, histórica e mítica e, na atualidade, consegue dar conta da dualidade que é a própria temática da matéria identitária (individual e/ou coletiva), do conceito de nação e seus embates.

No fundo do canto apresenta esses elementos basilares da escritura do épico e divide-se em cinco momentos: “**No fundo... no fundo...**”, composto de duas estrofes de versos de Amílcar Cabral que funcionam como Invocação para o livro; “**Do Prelúdio**”, contando com vinte e dois poe-

⁷¹ Christina Ramalho possui significativo número de produções em torno do estudo do objeto épico na contemporaneidade e, em especial, de obras épicas de autoria feminina, aspecto que justifica a escolha que fizemos da perspectiva de Ramalho para este artigo dentro da larga esteira da fortuna crítica, no âmbito dos estudos teóricos da Literatura, acerca do gênero literário épico.

mas e cinco deles escritos em português e crioulo; **“A história dos trezentos e trinta e três dias e trinta e três horas”**, que possui quinze poemas, dois deles escritos também em crioulo; **“Consílio dos Irans”**, composto de oito poemas; e o último, **“Os embrulhos”**, subdividido em três partes: “O primeiro embrulho”, com dez poemas, “O segundo embrulho”, contando nove poemas e o “O ter-ceiro embrulho”, com sete poemas. Vemos que, também, em vez do herói lendário que protagoniza as epopeias clássicas, no livro de Semedo, Guiné-Bissau e Bissau são personificadas e tornam-se as heroínas de uma aventura e de uma luta no/do feminino. Embora essa antropomorfização seja, de acordo com Ramalho (2005), um elemento das epopeias clássicas europeias nas quais as mulheres, quando surgem, permanecem no plano do maravilhoso e idealizado, consideramos, ainda, que há outro feminino no épico de Semedo: as mulheres cantadeiras da Guiné-Bissau, que possuem suas existências históricas e transformadoras e encarnam as vicissitudes coletivas de sua terra, as vozes de Bissau e Guiné.

Ao escolher a forma da epopeia, Semedo confere relevo a um vasto e complexo conjunto de conhecimentos produzido no continente africano que conhece há muito a arte de narrar seus impérios e suas guerras e põe em desconfiância eurocentrismos e a supremacia masculina dessa atividade escrita – lembremos dos tantos Camões, Virgílios, Dantes e Homeros que assinam os épicos, textos que se destinam à narração de guerras, exaltações da nação, viagens, aventuras – temas, experiências e lugares suprimidos por tanto tempo às mulheres, assim como, saliente-se, a própria atividade da escrita. Portanto, quando as mulheres escrevem suas nações, argumenta Ramalho (2014), há um redimensionamento das identidades nacionais e se opera a desconstrução de um conjunto de valores do patriarcado.

Epopeias antigas, como as atribuídas a Homero, nascem no solo da oralidade e, apenas posteriormente, ganham o domínio da escrita, daí as incertezas existentes quanto à autoria de certos textos que, nascidos da prática oral, passam a posteriori ao contexto escrito. Esse modelo de criar narrativas de guerra, de nações, de simbologias de uma memória é comum às comunidades de bases orais, pois o épico recebe sua matéria do povo, é uma necessidade local. Acreditamos que é no fundamento da coletividade, da oralidade e das mulheres que Semedo alicerça a sua Literatura épica, no desafio de lidar com as dores da guerra e de reescrever possíveis significações nacionais e identitárias.

Acerca da experiência oral na sociedade bissau-guineense, Odete Semedo, em sua tese, intitulada *As mandjuandadi – Cantigas de mulher na Guiné-Bissau: da tradição oral à Literatura*, de 2010, explica acerca da importância da oralidade na constituição da memória coletiva de Guiné-Bissau, possuindo as cantigas de mandjuandadi, as cantigas tradicionais de mulheres guineenses, as chamadas cantigas de dito, um decisivo valor no processo de manutenção – com as alterações próprias da oralidade e da tradição – e de transmissão da memória de geração para geração. Contra-riando a visão hegeliana de uma “África sem história”, Semedo explica que a historiografia africana:

Vai lançar mão de informações veiculadas pela tradição oral, as epopeias que narram guerras étnicas e suas consequências, as lendas e os mitos sobre a vida dos povos, os grandes Impérios, suas ascensões e declínios. Assim, a tradição oral, que se revela uma importante fonte histórica, vai encarregar-se da perpetuação do ocorrido séculos antes da presença europeia no continente africano; sem, contudo, menosprezar as fontes

árabes, arqueológicas e outras de suma importância (SEMEDO, 2010, p. 54).

As colocações de Semedo explicitam como a epopeia é uma prática da oralidade anterior à presença europeia na África, embora no imaginário literário ocidental o épico seja cristalizado como um gênero de origem europeia e que teria em Homero uma de suas raízes incontestes.

Ao longo da sua pesquisa, Odete Semedo (2010) discute o modo como a poesia moderna guineense se vale da criação popular dos cantos de *mandjuandadi*, da tradição oral, e analisa a maneira como os escritores Tony Tcheka, Carlos-Edmilson Marques Vieira e Nelson Carlos Medi-na dialogam com a tradição poética das mulheres cantadeiras da Guiné-Bissau e incorporam-na como um dos elementos fundantes de suas elaborações poéticas modernas. As nossas reflexões utilizam a mesma chave de leitura mobilizada por Semedo em sua investigação teórica, para analisar o próprio livro de Semedo, *No fundo do canto*, observando como este se desenha com múltiplas vozes e no qual se inscreve, muitas vezes, uma fala da memória coletiva, que o aproxima da tradição oral das cantigas de mulheres e, também, das narrativas épicas orais de matrizes africanas.

Na abertura de *No fundo do canto*, Odete Semedo faz uma referência a *Sundjata ou a epopeia mandinga*, organizada em 1960, por Djibril Tamsir Niane, a partir dos relatos orais de alguns griots, em especial, Mamadu Kuyatê. Semedo indaga, considerando a guerra de 1998-1999, em que Guiné-Bissau combate as tropas dos países amigos do Senegal e de Guiné-Conakry: “Sumaoro e Sundjata da Epopeia Mandinga de Niane. Quem será Sumaoro, quem será Sundjata da guerra entre irmãos?” (SEMEDO, 2007, p. 13). Colocação que explicita a união de seu pensamento à episteme africana, contando a história da Guiné-Bissau a partir da Guiné-Bissau, do canto das mulheres, como faz Niane ao solicitar a voz dos *griots* de Guiné, do Mali, etc., e seus conhecimentos a respeito do antigo Império de Sundjata.

Ainda nessa abertura, acerca do formato de seu livro, reflete: “Não será épica a minha poesia, pois não cantarei nem as armas nem os barões. Lírica? Se nem do passado consigo me lembrar nesta kambansa⁷² ...” (SEMEDO, 2007, p. 15), nomeando seu livro de “cantopoema”, filiando seus versos, como faz em outras partes dessa abertura, ao canto, aos sons de sua terra.

Parte-se do pressuposto, diante do que até aqui fora levantado, de que a escritora, em *No fundo do canto*, cria o épico da Guiné-Bissau que, fundamentada na epistemologia e cosmovisão de fontes africanas, é narrada pela sabedoria oral e popular advinda das mulheres, das cantigas de *mandjuandadi*.

Analisaremos poemas selecionados de cada uma das partes do livro⁷³ para discutir como a linguagem literária de Semedo materializa a problemática dos traumas da guerra e da nação.

⁷² Kambansa – travessia. Importante salientar que as palavras crioulas não estão em itálico ou com outro destaque no texto de Semedo, tanto nos poemas quanto na abertura. Acreditamos que tal atitude é decisiva no projeto de escritura da Literatura bissau-guineense, na qual o crioulo insere-se como uma inscrição na pele da palavra estrangeira, afirmando, neste procedimento, resistências e identidades da nação guineense.

⁷³ Sabemos do muito que há para ser analisado a respeito desse livro e seus poemas, das questões prementes que envolvem sua leitura crítica, como os conceitos de Oralidade/Oratura, Língua Crioula Guineense e Linguagem Literária, Nação, Identidade, etc. No entanto, pelo recorte imprescindível, focamos nos conceitos de épica contemporânea e de cantigas de *mandjuandadi*, centrais nesse estudo, conforme já assinalado.

Considerando o formato sintético do artigo e, principalmente, da necessidade de transcrever os poemas mantendo a visualidade que possuem no livro de Semedo, escolhemos cinco poemas a serem analisados: “O teu mensageiro/ Bu Tcholonadur”, “Sons que se fizeram ouvir”, “Dores e de-saires dos caminhantes”, “Bissau toma a palavra”, “Bissau levanta-se”. Optamos, por assim proceder, considerando a densidade e opacidade do texto poético e, em especial, do poema épico cujas referências mitológicas e históricas fazem da linguagem, propositadamente, uma matéria cifrada, um mistério que necessita ser apre(e)ndido pelo leitor que realiza, a seu modo, um périplo de to-mada de consciência, uma conquista em torno da significação. Portanto, a forma do poema, o de-senho das estrofes, o espaço em branco, a pontuação e outros comportamentos não são acessórios, mas é a vida disso que chamamos literário, cuja existência e resistência se operam na palavra.

No fundo do canto inicia-se com uma parte que tem o papel da Invocação introdutória do texto épico. Essa Invocação épica, intitulada “**No fundo... no fundo**”, é composta dos seguintes versos de Amílcar Cabral: “No fundo de mim mesmo/ Eu sinto qualquer coisa que fere a minha carne,/ Que me dilacera e tortura.../ [...] que faz sangrar meu corpo,/ Que faz sangrar também/ A Humanidade inteira! (CABRAL, 1983 apud SEMEDO, 2007, p. 19).

A obra invoca Amílcar Cabral, líder emblemático das lutas de Independência de Guiné-Bissau e Cabo Verde, que, em 1956, cria com mais cinco outros revolucionários o Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde (PAIGC). Cabral, de acordo com Moema Augel, foi um “dirigente intelectual, militar e político da luta da libertação, foi admirado internacionalmente como teórico revolucionário, chefe militar e estadista” (AUGEL, 2017, p. 61). Para Semedo (2010), toda cantiga tem uma história que motivou sua criação; sendo assim, ao invocar Amílcar Cabral, a escritora dá o mote histórico e afetivo para o livro que localiza o fundo do seu canto nessa matriz de memória coletiva tão importante para os guineenses. Esse herói é invocado para que a nação encontre forças para enfrentar a guerra que duraria onze meses, de junho de 1998 a maio de 1999, a chamada guerra dos trezentos e trinta e três dias.

O livro comporta um segredo que precisa ser revelado; traz notícias acerca de um conflito que necessita ser solucionado: como Bissau e Guiné, personificadas no livro, se reerguerão diante de tamanha *mufunesa*, diante de tão grande desgraça que lhes sobreveio? Para responder a essa demanda, Amílcar Cabral é invocado para servir de guia nessa jornada e, conseqüentemente, é convocada a memória coletiva de resistência guineense na Guerra de Independência que durou onze anos e que culminou com a libertação de Guiné-Bissau em 1973.

O canto e o fundo desse cantar assumem diversas acepções na epopeia de Odete Semedo, podendo esse canto ser interpretado na acepção de *no seu chão*, tendo aqui canto o sentido de lugar, ou canto entedido como cantiga ou poesia épica, termo também presente para nomear as partes das epopeias europeias. Consideramos que pode ser entendida, ainda, com uma imagem alusiva ao objeto da cabaça que se torna instrumento musical para acompanhamento das cantigas e que, juntamente com os panos, é tão importante para o canto e a performance das *mandju-andadi*.

De acordo com Semedo, a cabaça agrega vários usos e significações como símbolo em diversas cerimônias, recipiente para oferta da comida sagrada em diferentes rituais, como o do ca-

samento e o dos *fanados*, além de possuir expressiva utilidade nas atividades do cotidiano. Para Semedo, “a cabaça faz-se também metáfora do lugar dos segredos da família, lugar de tentativa de resolução de conflitos, o tempo em constante dinâmica e que não se fecha, espaço de proteção dos filhos, tal como o ventre protege o feto” (SEMEDO, 2010, p. 114).

Levantamos a hipótese de que o livro pode ser entendido como uma grande cabaça que esconde um mistério. No fundo dessa cabaça-livro estão os panos-textos das cantigas recriadas no contexto dessa poesia e que funcionam como operadores discursivos que são ampliados em suas características de objeto, como explica Semedo (2010) ao analisar aspectos da poesia moderna guineense na sua tese, compreensões que utilizamos também para o estudo da poesia de Semedo, como destacado.

A edição do livro de 2007, da Editora Nandyala, utilizada neste estudo, reproduz, na capa da frente, a imagem de algumas cabaças e, na capa de trás, a ilustração de um dos panos de pen-te guineense utilizado nas cantigas. Acreditamos que os elementos imagéticos escolhidos que compõem a materialidade desse livro são partes importantes da elaboração da montagem desse épico que, repleto de símbolos, referências e universos cifrados que, como frisamos, é comum ao texto épico, elabora na sua textualidade uma performance que estabelece referências às *mandju-andadi*.

A encenação de vozes é uma elaboração discursiva que acontece em todo livro e que é uma das características marcantes das cantigas de *mandjuandadi*. Nos encontros, as *mandju* performam situações, momentos que precisam ser explicados ou simplesmente divididos ludicamente com o coletivo. Essas encenações tem a função de ensinar, apresentar uma interpretação, uma “moral” da narrativa para a comunidade, possibilitando a explicação e a resolução de conflitos. Esse caráter de teatralização e de assunção de diversos papéis fazem com que as mulheres encenem a multiplicidade de vozes do cotidiano, vozes plurais da comunidade que se fazem ouvir por meio das mulheres cantadeiras. As *mandju* não falam, muitas vezes, em seu próprio nome, mas encarnam os desejos e as demandas de seu local e trazem à tona aquilo que, sendo sério ou jocoso, trágico ou leve, precisa ser vivido pelo coletivo (SEMEDO, 2010).

Em *No fundo do canto* falam o Tcholonadur, Bissau, Guiné, pronuncia-se a voz coletiva de um coro, os Irans, Urdumunho. São muitas as vozes de persogagens que tomam a cena e performam seus pontos de vista e suas necessidades. O livro pode ser sentido como uma *mandjuandadi*, que conta e canta em performance ao coletivo as agruras da guerra, os sentimentos de Bissau, o sofrer de Guiné, a presença dos Irans, transformando em palavras as vozes da terra, do chão violado, para lamentar e tentar encontrar saídas para tão grande *mufunesa*.

O primeiro poema de **O Prelúdio** é um dos mais emblemáticos do livro e que, nesse prenúncio, apresenta a figura do mensageiro, o *tcholonadur*, que na cultura guineense tem o papel de mediar conflitos, promovendo a comunicação entre pessoas de línguas étnicas distintas, possui o poder de decifração da mensagem dos Irans, como nos explica Augel (2007). Esse primeiro poema se chama “O teu mensageiro” e sua versão em crioulo, “Bu Tcholonadur”, encontra-se justaposta àquela. Diz o referido poema:

| O TEU MENSAGEIRO | BU TCHOLONADUR |
|---|--|
| <p>Não te afastes aproxima-te de mim traz a tua esteira e senta-te</p> <p>Vejo tremenda aflição no seu rosto mostrando desespero andas e os teus passos são incertos</p> <p>Aproxima-te de mim pergunta-me e eu contar-te-ei pergunta-me onde mora o dissabor pede-me que te mostre o caminho do desassossego o canto do sofrimento porque sou eu o teu mensageiro</p> <p>Não me subestimes aproxima-te de mim não olhes estas lágrimas descendo pelo meu rosto nem desdenhes as minhas palavras por esta minha voz trêmula de velhice impertinente</p> <p>Aproxima-te de mim não te afastes vem... senta-te que a história não é curta (SEMEDO, 2007, p. 22)</p> | <p>Ka bu larsi pertu mi rasta stera bu sinta</p> <p>N odjau ku rosto firidu na mostra foronta bu na ianda pes ka na iangasa tchon</p> <p>Pertu mi bu puntan n kontau puntan pa moransa di kasabi pidin pa n mostrau kaminhu sin susegu kurba di sufrimenti paki ami i bu tcholonadur</p> <p>ka bu ndjutin pertu mi ka bu djubi e larma ku na rian na rostu nin ka bu purfia nha kombersa pa e nha fala tirmidu di bedjisa semprenti</p> <p>Pertu mi ka bu larsi bin... sinta, paki storia ka kurtu (SEMEDO, 2007, p. 23)</p> |

O prelúdio épico costuma apresentar o contador da história que chama a atenção do ouvinte/leitor para o que será narrado. Uma história que é longa, algo característico do texto épico, e que deve ser ouvida atentamente, para o bem do próprio ouvinte, como lemos em alguns dos versos que exortam sobre a seriedade do assunto, como, por exemplo, quando dizem: “Não te afastes”; “Aproxima-te de mim”; “Não me subestimes”, “Nem desdenhes as minhas palavras” [...]. O mensageiro, sábio e velho, que conhece o “caminho do desassossego”, metaforiza, também, o papel do/a escritor/a da Guiné-Bissau e, portanto, de Odete Semedo que, sendo um *tcholonadur*, necessita ser ponte de faces diversas: entre o livro e o leitor, entre o passado e o presente, entre a herança colonial e a sociedade guineense atual. Assim, assumindo o trabalho de um *tcholonadur* por excelência, o/a escritor/a guineense necessita ser um mediador entre línguas, capaz de pôr em diálogo o idioma nacional guineense e a língua portuguesa, ou seja, deve ajudar a ressignificar o espólio colonial no contexto do chão nacional ou, de outro modo: de legado opressor, a Língua Portuguesa pode ser convertida astutamente em estratégia de comunicação com o restante do mundo e, também, relembra aos de dentro e ensina aos de fora que tal astúcia de resistência já fora anteriormente utilizada quando, radicalizando com a imposição do colonizador, cria-se o *Kriol*, plantado no coração da língua de Portugal e, ao mesmo tempo, sendo outra coisa, uma ma-

nifestação de linguagem autônoma e insubmissa.

Esse papel de Semedo é similar, também, ao de uma cantadeira de sua terra que compõe uma canção sobre um conflito e faz a mediação necessária com sua comunidade. A mensageira da notícia e intercessora da nação, portanto, é mulher, sendo a partir das dimensões simbólicas do fe-minino, de fertilidade e vida, que se propõe a reconstrução do país. O livro se encerra com poema às crianças, em “Então, o cantor da alma juntou sua voz ao do tchintchor”, e à dança e ao vento, em “E largou no vento a poesia canto” e com o último verso “saburas e mufunesa” (SEMEDO, 2007, p. 165), afirmando, apesar da *mufunesa*, haver *saburas*, sabores e, portanto, esperanças para Guiné.

Há muitas questões levantadas em “**Do prelúdio**”. Salientaremos uma que julgamos ser crucial para a compreensão da potência de enfrentamento que possui a obra, que se refere ao modo como esta questiona o problemático desenvolvimento econômico de Guiné-Bissau. Desdobram-se alguns poemas de prenúncios do desastre que sobreviria, como em “E aproxima-se”, que ironiza a tentativa de implantação da tecnologia em um país em que a própria democracia é algo incerto. Também, no poema “A velha Mumoa manda sua fala”, numa estratégia de escrita bastante instigante, é realizada uma crítica aos rumos econômicos e à entrada de Guiné-Bissau na União Econômica e Monetária da África Ocidental, a UEMOA, que poderia conferir, de modos específicos, uma continuidade do processo de colonização, uma subjugação ao capital estrangeiro e, conseqüentemente, um apagamento das identidades e a perda da independência desejada. No poema, esta união econômica, a UEMOA, é transformada na velha Mumoa, como analisada por Augel (2007). A velha Mumoa é apresentada como aquela que não dá nada em troca, que chama, seduz, camufla, e que, por fim, explicita suas possíveis faces.

Em “**Do Prelúdio**”, outro poema em particular chama a atenção, “Sons que se fizeram ouvir” e que traz a cena o universo de símbolos das *mandjuandadi* em oposição à guerra que explode em sons funestos:

SONS QUE SE FIZERAM OUVIR

Pum-tun... tun-tun
tun-tun... bum-bum...
FFSS... ffsssssss BUMm...!
Não são sons do pilão
nem sons de tina e cabaça
à espera de palmos
para responder às cantigas
de mandjuandadi

São sons
os nossos filhos não conhecem
sons vibrantes
de terror
ecoando em cada sentido
em cada coração
São sons macabros tenebrosos
expulsando selváticas
nuvens asfixiantes

São sons
do mensageiro da morte
manto da ambição
máscara da intolerância
tambor do desconcerto
(SEMEDO, 2007, p. 47)

Semedo (2010) explica que, nos festejos das mandjuandadi, a cabaça, colocada na tina cheia de água, é tocada juntamente com os palmos, espécie de matracas, que substituem as palmas das *mandjua*. No poema, os sons da violência são postos em contraste com os sons das festas da coletividade das mulheres, advindos da tina e da cabaça. Lamenta o som ausente do pilão das mulheres, preparando a comida, e os sons mensageiros da morte que tomara conta de tudo ao redor.

Os filhos da terra de Guiné conhecem outros sons, não reconhecem os estrondos da guerra, que são os da intolerância e da ambição. Utilizando-se de uma imagem, uma referência a um instrumento musical para traduzir esse cenário absurdo, o poema é arrematado com o verso “tambor do desconcerto”. Se a guerra produz algum ruído, não se tratam de cantos de harmonia e de ir-mandade, mas de um des-concerto, um música ao avesso. Grafada com “c”, a palavra explicita que esse desconcerto da ganância é recebido pela comunidade por suas evidências sonoras, uma vez que a população local deixa de produzir seus cantos que lhe conferem sentidos, para receber sons que lhe enfraquecem, lhe estirpam de seus agrupamentos identitários, suas práticas cotidianas e suas vidas.

O terceiro momento, “**A história dos trezentos e trinta e três dias e três horas**”, é o instante em que a matéria histórica do livro é mais intensamente apresentada e cantada e que, no entanto, não enfatiza uma tentativa de registro da uma interpretação de “fatos”. Seus poemas giram em torno da dura realidade dos afetos, das dores sentidas e dos traumas provocados pela guerra de 1998/1999.

Assim como no poema “Sons que se fizeram ouvir”, que chama à atenção sobre os sons que o povo guineense não aprendera, a voz enunciativa, “Em dores e desaires dos caminhantes”, questiona sobre funções da palavra que a comunidade não conhecera até então. Vejamos:

DORES E DESAIRES DOS CAMINHANTES

Que palavras
poderão espelhar este desaire?
Ensinaram-me o abc
deram-me a conhecer
letras e sílabas
sentenças e provérbios
ditos e cantigas

Ensinaram-me
que as letras
que as palavras
traduzem
reproduzem
encantam
contam
pensamentos
intentos
devaneios
e sonhos

Para tanta alfição expressar
esta dor queimando
a minha alma
o nosso infortúnio

Este punhal...
cravado no meu chão
maldição de que deuses
para dilacerar
as entranhas da minha gente?
(SEMEDO, 2007, p. 79).

Há, na primeira estrofe do poema, outra alusão aos ditos e às cantigas que ensinaram o can-to àquela/e que se expressa no poema. Na estrofe seguinte, a voz poética diz sobre o uso da pala-vra, ensinada para produzir canto e encanto. Como, agora, utilizar essa mesma letra para falar da guerra, como contar e cantar a morte? Sentidos das cantigas populares são apresentados como o alicerce de ensinamentos a partir do qual a voz do poema brota. Voz que nos evidencia e está identificada como alguém que faz parte do universo cultural guineense, voz de uma coletividade. Este poema é antecedido por “Mas o evidente era a odisséia”, no qual a palavra utilizada faz uma referência à epopeia grega e, também, esgarça o mencionado cânone ao narrar sobre uma odis-seia às avessas, inglória, de fuga do povo de Bissau para o interior do país.

A terceira parte encerra-se com o poema “Invocando os Irans”, em que a voz coletiva concla-ma os Irans, os espíritos sagrados, e todas as divindades, como os *dufuntus* ou *asalmas*, os espíritos de antepassados, fazendo o papel de mediadora entre o povo que sofre e as divindades: “Onde estão os defuntos/ da nossa djorson/ nossos titãs/ de Kobiana e de Forombal [...]” e finaliza: “Com devoção/ todos juntaram as suas vozes/ numa invocação” (SEMEDO, 2007, p. 83), evidenciando o esforço coletivo pela nação.

Em nossa opinião, o quarto movimento, “**Concílio dos Irans**”, é o instante ápice da narrativa, sendo formado um tribunal no qual as divindades presentes colocam Bissau no banco dos réus, colocam-na em julgamento e decidem seu destino. Esse instante enfatiza a expressão da matéria mítica desse épico e faz desfilar diante de nossos olhos muitas divindades, animais totêmicos de diferentes *djorson* (linhagens), de regiões de todo o país, a geografia dos rios, etc. Opera-se uma grande fotografia espiritual e material desse chamado coletivo para a sobrevivência.

Os Irans, cantados em muitas das cantigas de mulheres (SEMEDO, 2010), surgem no poema “Quando...”, da quarta parte do livro, vindos dos mais diversos lugares. “Quando...” detalha as linha-gens, os animais sagrados e prepara o leitor/ouvinte para a atmosfera de sacralidade da ocasião e para a chegada de Bissau e, depois, de Guiné. Guiné e Bissau, lugares no feminino e mulheres--terra. Guiné é a irmã mais velha, a sábia, uma mulher grande, *mindjer garandi*, comparável a uma madjua. Bissau é a nova, sendo, portanto, a que carece de conselho.

No poema “Bissau toma a palavra”, Bissau discursa e indaga de onde virá a ajuda:

BISSAU TOMA A PALAVRA

Bissau
olhos postos na terra
pinga no chão a cana
deita o arroz
derrama
água fria
e toma a palavra

[...]

- Aclamai a paz

não nos ouvidos

no coração sim... de cada um

Que ninguém seja corvo

o mensageiro da morte

também estamos aqui

para dar o nosso testemunho

a nossa proteção

Aonde ir buscar mais furor

e braveza?

Ao Geba?

Oh Geba que carregas Pindjiguiti às costas

estendeste os braços ao Corubal

de soslaio espreitas o Buba manso

Foste tinto de sangue

nem isso te exaltou... tu que

nas pontas dos teus dedos seguras Boé

Oh Geba que deste à luz Contuboel

até o macaréu perdeste

Macaréu que de ti se afasta

dia após dia

chuva fora

chuva dentro

Enquanto adormeces em Kayanga

Geba doce... Geba salgado

prasa e praça

Aconchego de sarabafai

Tu que foste Rio Grande

Geba ao macaréu

do som ao sino

ao silêncio da sina

Ou será Cacheu

portador do alento

e vigor de que tanto precisam

Bissau e Guiné?

Cacheu rio

Cacheu cidade

Cacheu de Forombal e Kobiana

salgado

rabugento

ondas esbofeteando baluarte

ecos matando

com arte a cidade velha

Cacheu correndo atrás de Farim

abraçado ao tarrafe

de bruços no lamaçal sem fim...

Cacheu de joelhos em São Vicente

em Bipo suas mãos

e jamais sem Farim

De Cacheu virá nossa força?

(SEMEDO, 2007, p. 101-103).

As regiões de Guiné passam diante de nossos olhos, Farim, Cacheu, e também o rio Geba com todos os elementos de bonança que é para a nação e, também, lugar de memória do mas-

sacre no porto de Pindjiguiti, dos cinquenta estivadores que foram assassinados nas lutas de independência, em 1959. Virá desse chão, dessas memórias de luta a salvação guineense? De onde virá o alento? A solução para Bissau surge de dentro, pois são os animais totêmicos e as divindades que a levantam. Se este livro é uma grande mandjuandadi, uma coletividade popular, especialmente de mulheres, é desse agrupamento local, coletivo, popular e feminino que vem a ajuda, e não de terras nem de capitais estrangeiros. Em um trecho do poema “Bissau levanta-se”, lemos:

BISSAU LEVANTA-SE
Bissau escudou a sua irmã Guiné
viu os embrulhos abrirem-se
ante os seus olhos
ouviu o discurso proferido
por um corpo sem cabeça
lutando contra a morte

[...]
Sozinha não era capaz
De repente
outras mãos
fizeram-na levantar
Mãos da Guiné?
Sentiu-se leve leve
como lã de polon

Três Onças de ar feroz
o Porco-formigueiro... matuto
a Lebre... astuta
o Macaco... ágil
o Abutre... persistente
a cabra do mato... elegante e veloz
o lobo... matreiro e tenaz

O Cavallo... ligeiro e vistoso
a Jibóia... serpenteante
o Hipopótamo... corpulento
o Crocodilo... forte e pérfido
o Pis-bus... vigoroso e potente
o Sapo... saltitão

Oraga... muito rápida
Ogubane com sua destreza
Ominga habilidosa
Oracuma destemida
Onoca com a sua luz

[...]
De mãos juntas
os irans
pediram mais força e mais vigor
invocaram todas as energias
do alto às profundezas do mar
e o chão foi abençoado

(SEMEDO, 2007, p. 157-159).

As qualidades de cada animal sagrado e divindade são apresentadas, a destreza do Oguba-

ne, a habilidade da Ominga, o destemor da Oracuma, três linhagens dos bijagós, ou a capacidade saltitante do sapo, a ferocidade das Três Onças, a agilidade do macaco, a persistência do Abutre, todos esses atributos elaboram a força de Bissau capaz de renascer. Se Bissau caída metaforiza os danos coletivos sofridos, tais potências reunidas, por sua vez, levantam-na e, também, a Guiné, ressurgindo ambas tão leves. A esperança é retomada e o chão é novamente abençoado, protegi-do pelos irans, pelas forças do sagrado.

Se o mote desse livro-cantiga é a queda de Bissau, a guerra entre irmãos que assolou a cida-de, considera-se que as vozes das cantadeiras, símbolo do coletivo, ressoam no livro de Semedo e irão encontrar caminhos para a resolução do conflito. É na irmandade que o país encontra uma saída possível para superar a devastação bélica. Ou seja, a solução é encontrada no fundo, no *fundu* da memória de vitória coletiva. É no fundo desses cantopoemas, escritos em primeira ou terceira pessoas do singular e do plural, assim como as cantigas de *mandjuandadi*, no coração das tradições sagradas locais, no fundo dessa cabaça de memória que é encontrada a força para a re-construção bissau-guineense. Urdida qual pano, a escrita de Odete da Costa Semedo em *No fundo do canto* é um tecer de resistência, um tecer-ação de mulher que narra e protagoniza a história e que, com a palavra-tecido, luta com seu corpo-Guiné, seu corpo-fêmea, com seu corpo-palavra para a reconstrução do seu país.

REFERÊNCIAS

AUGEL, Moema. Cantopoema do desassossego. In: SEMEDO, Odete Costa. **No Fundo do Canto**. Belo Horizonte: Nandyala, 2007.

_____. **Desafio do Escombro**: nação, identidade e pós-colonialismo na Literatura da Guiné Bissau. Rio de Janeiro: Garamond, 2017.

NIANE, Djibril Tamsir. *Sundjata, ou a epopéia mandinga*. São Paulo: Ática, 1982.

QUEIROZ, Amarino Oliveira de. *Dicções Guineenses*: a convivência do crioulo e do português na escrita de Odete Costa Semedo. 2019. Disponível em: <http://www.didinho.org/Arquivo/diccoesguineensesaconvivienciadocriouedoportuguesnaescritapoeticadeodetecostasemedo.htm>, 2019.

RAMALHO, Christina. Estratégias para leitura da poesia épica. **Interdisciplinar**. Ano IX, v. 21, jul./ dez. 2014.

RAMALHO, Christina. **Elas escrevem o épico**. Florianópolis: Ed. Mulheres, 2005.

SEMEDO, Odete Costa. **As mandjuandadi – cantigas de mulher na Guiné-Bissau**: da tradição oral à Literatura. Belo Horizonte: Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 2010 (Tese de Doutorado).

_____. **No Fundo do Canto**. Belo Horizonte: Nandyala, 2007.



10 ANOS DA UNILAB: CONTRIBUIÇÕES DO GRUPO DE ESTUDOS EM LINGUÍSTICA TEXTUAL (CNPq/FUNCAP/UNILAB) - ANÁLISE DA ARGUMENTAÇÃO EM TEXTOS⁷⁴

Mariza Angélica Paiva Brito⁷⁵
Ályna Maria Fragoso Cabral⁷⁶
Bruna Soraia Ribeiro Maia⁷⁷
Carlos André Silva Ferreira⁷⁸
Carlos Eduardo Silva Pinheiro⁷⁹
Danielle Ketley de Sousa Pereira⁸⁰
Hidalicy de Brito Souza⁸¹
José Edileudo da Silva Morais⁸²
José Elderson de Souza-Santos⁸³
Josélia Cruz da Silva⁸⁴
Joyce Maia de Barros⁸⁵
Marcos Paulo da Silva⁸⁶
Maria Carolina Lima Silva⁸⁷
Maria Dayanne Sampaio Falcão⁸⁸
Rosane Lorena de Brito⁸⁹
Silvana da Silva Bezerra⁹⁰

⁷⁴ Agradecemos à Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (Funcap) pela assistência institucional e financeira concedida ao projeto de pesquisa do Grupo de Estudos em Linguística Textual (CNPq/UNILAB).

⁷⁵ Professora do Mestrado em Estudos da Linguagem e do Mestrado Interdisciplinar em Humanidades (UNILAB); Bolsista de Produtividade em Pesquisa da FUNCAP (BPI); Líder do GELT - Grupo de Estudos em Linguística Textual (CNPq/UNILAB) e Vice-líder do PROTEXTO - Grupo de Pesquisa em Linguística (CNPq/UFC). E-mail: marizabrito@unilab.edu.br.

⁷⁶ Graduada em Letras - Língua Portuguesa pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). Graduada em História pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). Membro do GELT - Grupo de Estudos em Linguística Textual (CNPq/UNILAB). E-mail: alynafragoso@outlook.com.

⁷⁷ Mestre pelo Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Humanidades pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). Pós-Graduada em PsicoPedagogia Clínica e Institucional. Licenciada em Sociologia pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). Bacharel em Humanidades pela Universidade da Integração Inter-nacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). Licenciada em Pedagogia pela Faculdade Evangélica do Piauí (FAEPI). Membro do GELT - Grupo de Estudos em Linguística Textual (CNPq/UNILAB). E-mail: soraya.bruna@hotmail.com.

⁷⁸ Graduando em Letras - Língua Portuguesa pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). Bolsista do Programa de Bolsas de Produtividade em Pesquisas, Estímulo à Interiorização e à Inovação Tecnológica (ICBPI/FUNCAP). Membro do GELT - Grupo de Estudos em Linguística Textual. E-mail: carlosandre4712@gmail.com.

⁷⁹ Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará (UFC). Bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Graduado em Letras - Língua Portuguesa pela Universidade da Integração Inter-nacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). Membro do GELT - Grupo de Estudos em Linguística Textual (CNPq/UNILAB) e do PROTEXTO - Grupo de Pesquisa em Linguística (CNPq/ UFC). E-mail: carlospinho@alu.ufc.br.

⁸⁰ Graduada em Letras - Língua Portuguesa pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). Membro do GELT - Grupo de Estudos em Linguística Textual (CNPq/UNILAB). E-mail: daanielleketley@gmail.com.

⁸¹ Graduada em Letras - Língua Portuguesa pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica e Tecnológica (BICT/FUNCAP). Membro do GELT - Grupo de Estudos em Linguística Textual (CNPq/UNILAB). E-mail: hidalicybrito@gmail.com.

⁸² Graduado em Letras - Língua Portuguesa pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). E-mail: edileudosilva@aluno.unilab.edu.br.

Resumo

O objetivo deste trabalho é apresentar as inclinações teóricas e tendências investigativas do Grupo de Estudos em Linguística Textual (Gelt/CNPq), da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). Temos assumido que a argumentação é uma condição constitutiva dos textos e, por isso, nossas análises têm procurado investigar as estratégias textuais e discursivas mobilizadas pelos locutores para orientar persuasivamente os modos de pensar e sentir dos seus interlocutores. Para tanto, defendemos uma interface teórica entre nossos pressupostos fundamentais e o aparato teórico-metodológico da Abordagem da Argumentação no Discurso, de Amossy (2017, 2018, 2019) e o da Linguística da Enunciação, de Authier-Revuz (1998, 1999, 2004). Os resultados das pesquisas realizadas pelo grupo mostram que a argumentação é uma atividade realizada no e pelo texto e que se fundamenta, sobretudo, no conflito de vozes do inter-discurso e do inconsciente que constitui todo texto e na contraposição de vozes sociais distintas que se fazem ouvir nos jogos interacionais.

Palavras-chave: Abordagem da Argumentação no Discurso; Heterogeneidades Enunciativas; Linguística Textual.

Abstract

This work aims to presenting the theoretical inclinations and investigative trends of the Grupo de Estudos em Linguística Textual (Gelt/CNPq), from the Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). We have assumed that argumentation is a constitutive condition of the texts and discourses, therefore, our analyzes have sought to investigate the textual and discursive strategies mobilized by the speakers to guide persuasively the ways of thinking and feeling of their interlocutors. Therefore, we defend a theoretical interface between our fundamental assumptions and the theoretical and methodological apparatus of the Argumentation in Discourse approach, by Amossy (2017, 2018, 2019) and of the Linguistics of Enunciation, by

⁸³ Doutorando em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Mestre em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Especialista em Alfabetização e Multiletramentos pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Licenciado em Letras, Língua Portuguesa, pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). E-mail: eldersonsantos@hotmail.com.

⁸⁴ Mestra Interdisciplinar em Humanidades pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professora da rede pública estadual do Ceará. E-mail: atilajl@yahoo.com.br.

⁸⁵ Professora da rede estadual do Ceará. Graduada em Letras - Língua portuguesa (UNILAB). Pós-graduanda do curso de Especialização Interdisciplinar em Literaturas Africanas de Língua Portuguesa (UNILAB). Membro do GELT - Grupo de Pesquisa em Linguística Textual (CNPq/UNILAB) e do PROTEXTO - Grupo de Pesquisa em Linguística (CNPq/UFC). E-mail: joycemaidebarros87@gmail.com.

⁸⁶ Mestrando em Estudos da Linguagem pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). Membro do GELT - Grupo de Pesquisa em Linguística Textual (CNPq/UNILAB). Graduado em Letras/Português e Especialista em Língua Portuguesa pela Universidade Estadual do Vale do Acaraú - UVA. Professor da rede Estadual de Ensino do Ceará. E-mail: marcos.silva11@prof.ce.gov.br.

⁸⁷ Graduada em Letras - Língua Portuguesa pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Membro do GELT - Grupo de Estudos em Linguística Textual (CNPq/UNILAB). E-mail: limmacarolina94@gmail.com.

⁸⁸ Graduada em Letras - Língua Portuguesa, pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). Membro do Grupo de Estudos em Linguística Textual (GELT). E-mail: dayannesampaio18@gmail.com.

⁸⁹ Discente do curso de Mestrado Interdisciplinar em Humanidades (MIH), da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). Bolsista FUNCAP. Membro do Protexto, grupo de pesquisa em Linguística da Universidade Federal do Ceará, e do Grupo de Estudos em Linguística Textual (GELT). E-mail: rosaldb2002@yahoo.com.br.

⁹⁰ Graduada em Letras - Língua Portuguesa, pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). E-mail: silvanasilva.j@gmail.com

Authier-Revuz (1998, 1999, 2004). The results of the researches carried out by the group show that argumentation is an activity carried out in and by the text and that it is based, above all, on the conflict of voices of the interdiscourse and the unconscious that constitutes all text and in the opposition of distinct social voices that are heard in interactive games.

Keywords: Argumentation in Discourse Approach; Enunciative Heterogeneities; Textual Linguistics.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A Linguística Textual tem se dedicado a investigar as estratégias de persuasão impulsionadas pelo uso de certos recursos de textualização. Essa inclinação disciplinar tem motivado diversas pesquisas sobre as estratégias argumentativas mobilizadas pelos enunciadores em seus textos, como as realizadas pelo grupo de pesquisa Protex, da Universidade Federal do Ceará (MACEDO, 2018; BRITO; OLIVEIRA, 2018; BRITO; CAVALCANTE; PINTO, 2018; CAVALCANTE; BRITO, GIERING, 2019).

Baseando-se nas discussões desse grupo, liderado pelas Prof^ª. Dr^ª. Mônica Magalhães Cavalcante e Dr^ª. Mariza Angélica Paiva Brito, o Grupo de Estudos em Linguística Textual (Gelt/CNPq) inicia suas atividades na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) em 2016, seguindo a proposta institucional de interiorizar saberes acadêmicos tradicionalmente centrados nos grandes centros urbanos. Coordenado pela professora Dr^ª. Mariza Angélica Paiva Brito, esse grupo tem realizado uma série de pesquisas voltadas à análise de textos de diferentes gêneros, com o objetivo de investigar as estratégias textuais mobilizadas pelos enunciadores com propósitos de persuasão.

Essas pesquisas têm se baseado em duas questões principais: quais as estratégias argumentativas desempenhadas pelas marcas cotextuais das heterogeneidades enunciativas sistematizadas por Authier-Revuz (1998, 1999, 2004) e quais as estratégias de textualização mobilizadas com fins persuasivos em textos de modalidade polêmica. Neste trabalho, buscamos apresentar os caminhos percorridos pelo nosso grupo em torno dessas questões de pesquisa.

1 ANÁLISE ARGUMENTATIVA DAS MARCAS DE HETEROGENEIDADE ENUNCIATIVA

Falar de heterogeneidade enunciativa é tratar da presença constitutiva de vozes exteriores em qualquer texto. Olhadas de modo puramente descritivo, as marcas cotextuais dessa presença exterior não interessariam a uma análise linguístico-textual. Todavia, se reconduzidas para uma perspectiva argumentativa dos discursos por meio de textos, essas marcas possibilitam uma análise promissora dos meios pelos quais os modos de administrar as vozes na enunciação atestam a negociação dos sentidos na condução argumentativa dos textos.

Acreditamos que os pressupostos da abordagem enunciativa de Authier-Revuz (1998, 1999, 2004) convergem para os da Linguística Textual em alguns pontos essenciais; primeiro na ideia de

que os sentidos de um texto não estão prontos, pois são construídos na interação sociodiscursiva. Esse pressuposto deriva do próprio princípio do dialogismo e da ideia de que o heterogêneo pode ser representado por marcas que manifestam a negociação do locutor com o seu próprio dizer e com o jogo de vozes exteriores que atravessam seu discurso.

Fonseca (2015) é o primeiro a relacionar a teoria de Authier-Revuz aos interesses da Linguística Textual. O autor analisa as marcas de não coincidência do dizer, um tipo especial de heterogeneidade enunciativa, de um ponto de vista discursivo e retórico. Destacamos a observação do autor acerca das semelhanças entre a proposta de Authier-Revuz e a de Bakhtin. Ocorre que a noção de diálogo desenvolvida por Bakhtin se refere a um diálogo de vozes que cruzam conflitos ideológicos.

Desse modo, a linguagem é um campo de batalha em que esses conflitos ideológicos são, por assim dizer, resolvidos ou não. Authier-Revuz (1999), por sua vez, ao tratar da heterogeneidade constitutiva, mostra uma concepção mais ampliada de diálogo, afirmando que a linguagem não é apenas o campo das várias vozes exteriores, conforme propõe o dialogismo, mas também o lugar de vozes do inconsciente.

Se em Bakhtin o outro de que ele fala é outro-enunciador, em Authier-Revuz esse outro ganha dimensões maiores: outro enunciador, outra língua, outra época, outro sentido, outro contexto, outro lugar, outro ambiente discursivo, etc; é justamente isso que faz a linguagem o ambiente do não-Um. A heterogeneidade constitutiva se nos apresenta como a possibilidade de múltiplos, sejam esses múltiplos de que modo forem (e não apenas ideológicos) e, estruturalmente falando, podem ser mostrados, marcados (formalmente) ou não, sendo, então, a heterogeneidade mostrada, sintoma da outra (FONSECA, 2015, p. 65).

Também inserido nos estudos do texto, o trabalho de Brito (2010) analisa as heterogeneidades enunciativas a partir dos estudos sobre referência com o objetivo de refletir sobre a hipótese de que a alteridade é sempre e inevitavelmente marcada, visto que os referentes ofereceriam pistas para a identificação de uma voz do exterior no texto. Nesse caso, o uso de uma marca tipográfica, como as aspas, itálico ou negrito, não é condição única para se assinalar uma heterogeneidade mostrada marcada.

Como estudiosa da psicanálise e linguista, Mariza Brito responde a uma dificuldade enfrentada por Authier-Revuz, que assume que seu olhar sobre a Psicanálise é ingênuo, sugerindo como oportuna e necessária uma discussão mais especializada. De acordo com Brito (2010), a aproximação revuziana entre a linguística e a psicanálise ocorre, sobretudo, devido ao olhar dessa última sobre o sujeito falante, pois, contrariamente à imagem de um sujeito pleno e total, o sujeito psicanalítico é dividido, o que não quer dizer que ele seja assujeitado, mas efeito de linguagem revelado discursivamente pelas coerções do inconsciente manifestadas pelos tropeços na linguagem.

Brito (2010) argumenta em favor da inclusão de fenômenos de natureza não estritamente formal entre os fatos de linguagem tidos como marcados, assumindo que as ocorrências dos lapsos, realizadas na forma de um sobressalto na fala, também são formas de marcação da alteridade, visto que do ponto de vista psicanalítico sempre haverá marcas linguísticas, pois estas não são, ou não são apenas, as que o enunciador percebe ou supõe perceber. As pesquisas do grupo têm

assumido essas formas na nossa proposta de inventariar, descrever, redimensionar e reorganizar as diferentes formas de heterogeneidade enunciativa.

Dando continuidade às reflexões de sua tese e propondo a continuação do estudo de Fonseca (2015), Brito organiza uma série de estudos voltados à análise argumentativa das marcas de heterogeneidade enunciativa. Assim, a questão das formas de manifestação textual da alteridade e seus efeitos de sentido em textos de diferentes gêneros é inserida no escopo de interesses investigativos do Grupo de Estudos em Linguística Textual (Gelt/CNPq).

Brito e Pinheiro (2018) investigaram as estratégias argumentativas desempenhadas pelas não coincidências do dizer em textos de popularização da ciência da revista *Nova Escola*. Nessa pesquisa, os autores concluíram que, pela escolha de certas expressões, em detrimento de outras, o locutor vai construindo o seu viés argumentativo, em um jogo de esconde-revela. Ao mesmo tempo em que ele se distancia do seu dizer, no uso de expressões de não coincidências do dizer, ele se coloca em uma situação de conforto, uma vez que se protege de qualquer acusação ao atrair o interlocutor para a sua teia.

Entre as estratégias argumentativas elencadas pelo estudo, destacamos: marcar a distância entre o dizer do locutor e o do exterior, eliminar antecipadamente uma sanção negativa do interlocutor em relação ao que diz o locutor; e contrapor pontos de vistas distintos. Assim, o ato modalizador é persuasivo porque inscreve a subjetividade na linearidade da superfície textual e, desse modo, manifesta a condução argumentativa que o locutor tenciona dar ao texto.

Reconhecemos, em nossas pesquisas, que tratar da presença constitutiva de outras vozes em certos textos implica, necessariamente, a abordagem de conceitos como o de dialogismo, interdiscursividade e intertextualidade. Defendemos as heterogeneidades enunciativas por acreditarmos na sua amplitude conceitual para os fatos de alteridade e para as formas de sua representação no cotexto, pois a abordagem vai além da proposição de um princípio linguageiro e passa à caracterização de sua instanciação no texto. Convém, portanto, tratar do fenômeno nas suas variadas formas de manifestação nos textos com vistas a avaliar seus efeitos de sentido e seu impacto na condução argumentativa.

Foi pensando nessas outras formas de manifestação das heterogeneidades enunciativas nos textos, indo além das não coincidências, que Brito, Cabral e Morais (2017) investigaram os usos argumentativos das aspas, partindo da hipótese de que elas são utilizadas de forma proposital pelo locutor, mesmo que certos efeitos de sentido possam escapar ao controle do sujeito sobre o seu dizer. Além desse interesse teórico, os autores sugerem uma aplicação prática desse estudo voltada ao ensino de língua e de produção textual. Para eles, é preciso que a escola transcenda a abordagem normativa e gramatical do uso das aspas, assumindo práticas de ensino que considerem os efeitos persuasivos que esse recurso pode desempenhar nos textos.

Os autores localizam as marcas textuais das aspas em comentários de notícias publicadas na internet e concluem que essas marcas desempenham, para além das funções já propostas por Authier-Revuz (2004), estratégias de defesa do locutor em relação ao que diz, bem como mostram a sua assunção ou não assunção de responsabilidade sobre o que enuncia. Assim, defender-se é, para Brito, Cabral e Morais (2017), uma estratégia argumentativa.

O percurso dos estudos liderados por Brito se orienta pela análise gradual das diferentes marcas de heterogeneidade a partir do seu modo de explicitação (modo marcado, interpretativo ou grau zero), indo de modos mais explícitos a modos mais implícitos. Assim, se inicialmente a autora analisa as não coincidências do dizer, formas mais explícitas e prototípicas de heterogeneidade enunciativa, e se, em seguida, toma como objeto de análise as aspas, formas menos explícitas e mais interpretativas, é natural que o próximo passo seja a análise de formas ainda menos explícitas, aproximando-se do grau zero de marcação.

Nesse caso, Brito, Falcão e Souza-Santos (2017) avaliaram o uso persuasivo das alusões, formas de heterogeneidade caracterizadas pela dissimulação da alteridade e pelo apagamento total da fonte exterior do dizer. No estudo, dá-se continuidade à proposta de redefinição da noção de heterogeneidade mostrada marcada, assumindo que, apesar de não serem assinaladas por marcas tipográficas, como aspas e negrito, as alusões são marcadas, mas de modo diferente. Sua marcação dá-se no nível do referente, isto é, do que efetivamente é construído no texto quando o locutor realiza uma alusão que carrega em si lacunas a serem preenchidas e sempre deixará um espaço para que o locutor recupere a fonte. Essas lacunas são consideradas pelos autores como marcas da presença de outros textos, individuais ou não.

Os autores revisitam o que Authier-Revuz considera como intertextualidade alusiva e ampliam a definição da autora, segundo a qual só há intertextualidade alusiva quando há indicações claras da presença de um texto em outro e quando o interlocutor reconhece essa presença do dizer exterior. Contudo, as alusões podem apontar para um texto-fonte ou parte dele, para traços de uma obra artística que é de domínio público ou para uma temática noticiada na mídia. Além disso, o reconhecimento pelo interlocutor não é uma condição necessária para a alusão porque os sentidos de um texto podem ser construídos de modos diferentes em diferentes situações de interação. É por causa dessa amplitude de formas de manifestação e por causa das dificuldades que a sua elaboração nos textos exige que os autores consideram a alusão como o tipo de intertextualidade mais importante.

Assim, pela análise de diferentes gêneros, como anúncios publicitários, conversas em aplicativos de mensagens instantâneas, posts com memes e publicações no Facebook, os autores identificam três formas possíveis de manifestação da alusão nos textos: alusões relacionadas a conhecimentos mais gerais e compartilhados por um grande número de pessoas, b) alusões relacionadas a conhecimentos partilhados por pessoas de uma mesma nacionalidade, e c) alusões relacionadas a informações mais intimamente partilhadas.

Brito, Falcão e Souza-Santos (2017) concluem que a alusão é erudição, visto que sua produção exige muitas habilidades do locutor, como criatividade e amplo conhecimento enciclopédico. Assim, a alusão é uma estratégia argumentativa porque revela um saber-dizer do locutor, isto é, manifesta uma erudição capaz de impressionar e, portanto, persuadir o interlocutor. Nesse sentido, o que está nas entrelinhas de um jogo alusivo é um jogo de poder no qual o locutor se impõe como detentor de um saber que pode não ser compartilhado pelo seu interlocutor. Além disso, os autores constataram nas análises que a alusão como estratégia argumentativa é usada pelo locutor para criticar, satirizar e provocar humor de forma sutil, usada também como preservação de

face ao permitir que o locutor se distancie parcialmente de sua tese, visto que é versátil, podendo exercer mais de um propósito argumentativo.

Outra investigação geminada no seio das discussões do Grupo de Estudos em Linguística Textual foi a de Souza-Santos (2020) sobre o plágio enquanto fenômeno intertextual. O plágio, embora não apareça contemplado por Authier-Revuz como uma heterogeneidade enunciativa, contrariamente ao que acontece com a alusão, é também inegavelmente uma manifestação das relações dialógicas, das relações interdiscursivas e das heterogeneidades enunciativas, as quais constituem a língua. Nesse sentido, o plágio aparece compreendido em meio às relações inter-textuais por autores como Genette (2010), Piègay-Gros (2010), Koch, Bentes e Cavalcante (2008) e Nobre (2014).

A partir das reflexões de estudiosos como Christofe (1996), Bakhtin (1997, 2006), Amossy (2011), Foucault (2001), Maingueneau (2010), Marcuschi (2008), Bazerman (2005), Genette (2010), Piègay-Gros (2010), Cavalcante e Brito (2011), Nobre (2014) e Radcliffe-Brown (1970), Souza-Santos (2020) conclui que o plágio pode ser compreendido a partir das óticas social, discursiva e textual, propondo dois caminhos para se investigar ocorrências do fenômeno: 1) analisando as sanções sociais (quer organizadas ou difusas, quer positivas ou negativas) que lhe são impostas, as quais tendem a variar conforme os domínios discursivos e os gêneros em que ocorrem; 2) analisando como o plágio se constitui numa relação entre textos, apropriando-se de movimentos intertextuais diversos (vinculáveis a outros processos intertextuais, como a citação, a paráfrase, a paródia e o pastiche), que são mobilizadas pelos sujeitos para disfarçá-lo, mas acabam por possibilitar desmascará-lo.

2 ANÁLISE DA ARGUMENTAÇÃO EM TEXTOS DE MODALIDADE POLÊMICA

A análise dos prováveis recursos retóricos das marcas de heterogeneidades enunciativas nos conduziu à assunção de um outro referencial teórico, a saber, a Abordagem da Argumentação no Discurso, de Amossy (2017, 2018, 2019). Essa proposta surge como teoria da argumentação como atividade languageira, comunicacional, dialógica, genérica, figural e textual. Trata-se de uma composição teórica de elementos de diferentes abordagens argumentativas, como a Nova Retórica, de Perelman e Tyteca, e Teoria da Argumentação na Língua, de Anscombe e Ducrot, que juntos podem ser utilizados para a análise do funcionamento discursivo da argumentação.

O primeiro passo para compreender a proposta de Amossy foi aceitar a distinção que ela realiza entre textos de *dimensão* argumentativa e textos de visada argumentativa. A autora assume que todo discurso é argumentativo, logo todo texto possui uma dimensão argumentativa. Entretanto, alguns textos particulares buscam, por meio de certas estratégias, imbricadas ao contexto sócio-histórico, fazer o interlocutor assumir um ponto de vista sobre determinada questão e, por defenderem uma opinião, são textos de visada argumentativa. Pertencem a esse grupo, por exemplo, gêneros textuais como a redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o artigo de opinião, a resenha e o editorial.

Assim, a noção de argumentação adotada por essa abordagem não é a mesma da Nova Re-

tórica ou da Teoria da Argumentação na Língua. Para Amossy (2018), argumentar não é, ou não é apenas, utilizar um conjunto de técnicas oratórias em função da defesa de um ponto de vista e da inevitável busca pelo consenso entre os interlocutores, tampouco se resume ao estudo das orientações semânticas dos enunciados, como supõe a semântica-pragmática. Para a pesquisadora da Universidade de Tel Aviv, argumentar é uma atividade complexa que consiste em orientar, pelo uso da língua através dos textos, os modos de ver, pensar e agir da instância de recepção ou, para utilizar o termo da Nova Retórica, do auditório.

Amossy (2011) argumenta que essa atividade se manifesta em diferentes modalidades, que se constituem como estruturas de troca que permitem que as estratégias de persuasão funcionem adequadamente. Assim, a autora caracteriza outras variações de modalidade argumentativa, dentre as quais destacamos as modalidades demonstrativa, a negociada e a polêmica.

Na modalidade demonstrativa, o locutor apresenta uma tese a um auditório por meio de um discurso monologal ou dialogal, num raciocínio fundamentado em provas. Na modalidade negociada, os parceiros ocupam posições diferentes e conflitantes em que se esforçam para chegar, por meio do consenso e do compromisso, a um acordo. A modalidade polêmica, por sua vez, é caracterizada pelo confronto de teses antagônicas mediante a diferença de pontos de vista, de opiniões e de ideologias. Assim, essa modalidade se organiza em torno do confronto de ideias, sem a intenção de um diálogo conciliador, mas que se desenvolve por meio do desacordo em que opositores visam superar a visão do outro e desqualificá-lo, persuadindo o terceiro.

É essa terceira modalidade que tem sido objeto de investigação do Grupo de Estudos em Linguística Textual. As características da modalidade polêmica são a dicotomização, a polarização e a desqualificação do outro. A dicotomização se desenvolve pelo choque de opiniões antagônicas, uma excluindo a outra. A polarização ocorre por meio de dois antagonistas opostos que polemizam diante dos espectadores da polêmica, persuadindo-os a se posicionar. Esta é feita mediante o Proponente (o que possui o papel de defender uma das teses), o Oponente (o que se opõe à tese defendida pelo Proponente e defende uma contra tese) e o Terceiro (o que assiste ao choque de opiniões antagônicas).

Na tentativa de persuadir o Terceiro por meio da desqualificação do outro, o Proponente, para justificar sua identificação com a tese proposta, também rejeita a oposta e tenta desqualificar o Oponente, visto como um inimigo que representa o mal e que deve ser discursivamente combatido. Na modalidade argumentativa polêmica, o Proponente e o Oponente se enfrentam, ao mesmo tempo que buscam, de cada lado, a adesão do Terceiro, a quem cabe o papel de espectador no circuito comunicativo.

Segundo Amossy (2017), para que a polêmica não seja confundida com uma simples discussão, uma disputa entre particulares, é necessário que aborde um assunto de interesse público. Só assim é possível vermos os seres individuais se posicionarem em defesa de ideias de grandes grupos. Assim, uma polêmica é o conjunto das intervenções opostas sobre uma determinada questão em um dado momento. De acordo com Brito (2018), a polêmica é construída por meio de interações públicas ou semipúblicas que tratam de uma questão social e se manifesta na circulação dos discursos por meio dos textos.

Dando sequência às discussões empreendidas pelo Gelt (Grupo de Estudos em Linguísti-

ca Textual), Maia (2019) avançou nas análises sobre a polêmica, desenvolvendo uma abordagem linguística e social que confere à sua discussão um caráter interdisciplinar. A autora argumenta que uma análise adequada da modalidade polêmica não pode ignorar saberes não estritamente linguísticos, sendo necessária a articulação teórica com propostas das Ciências Sociais, como Quijano (2005) e Mignolo (2008). Nesse sentido, a pesquisa de Maia (2019) versa sobre a atualização da polêmica em torno da discriminação racial contra a população negra nos novos espaços de socialização, fazendo uma interface com as teorias sociológicas de autores descoloniais.

A autora investiga como a discriminação racial é transferida para o meio virtual por meio de uma análise dos *posts* de notícias divulgadas no *Facebook*, relacionadas à eleição da Miss Brasil 2017. Nessas postagens, pelo fato de uma mulher negra ter sido eleita, surgiram vários comentários racistas e preconceituosos direcionados ao gênero feminino. Para a autora, este posicionamento racista se dá principalmente partindo de estereótipos vinculados à negação do ato racista, por meio de uma discriminação velada. Ressalta também que a discriminação racial pode ser interseccional, como constatou em alguns dos casos analisados, ou seja, a interseção ocorre em razão da raça e também do gênero. Portanto, no caso da mulher negra, a imposição é dupla.

Esse estudo propôs que a atualização da modalidade argumentativa polêmica pode acontecer nos seguintes modos: 1) a polêmica que se desenvolve por meio do encadeamento de gêneros em comentários de uma notícia direcionados para determinada questão social e faz com que os participantes do debate se posicionem; 2) a polêmica que se desenvolve a partir dos comentários em uma notícia ou post em que a questão discutida não está colocada e é atualizada nos comentários; e 3) a polêmica que se desenvolve por intermédio de uma notícia/post que gera comentários e que posteriormente se transforma em memes diversos.

Também foi possível identificar a discriminação racial que ocorre no cotidiano das pessoas transferidas para o novo espaço de interação, a internet, que é praticada principalmente por meio de estereótipos e da discriminação velada.

Outra pesquisa oriunda dessa recondução teórica é o trabalho desenvolvido por Pereira e Brito (no prelo). As autoras analisaram como as marcas textuais contribuíram para a construção da argumentação e da interação polêmica em um conjunto de comentários gerados a partir de dois posts sobre a Copa do Mundo de Futebol Feminino de 2019, na página *Quebrando o Tabu*, no *Facebook*. As análises focalizaram a dissensão com base nas três características da polêmica e na estrutura actancial e concluíram que essas estratégias colaboraram para a interação polêmica na medida em que determinadas escolhas realizadas pelos interlocutores servem ao desacordo.

Barros e Brito (2019) também desenvolveram um trabalho que reafirma a proficuidade da articulação interdisciplinar entre a Linguística Textual e a Teoria da Argumentação no Discurso. Fundamentando-se nos pressupostos da intertextualidade, as autoras analisaram textos que fizeram parte da polêmica que envolveu a Bienal do Livro do Rio de Janeiro no ano de 2019 e teve como protagonista a história em quadrinho “Vingadores, a cruzada das crianças”.

A polêmica analisada se deu a partir de um texto publicado no Twitter do prefeito do Rio de Janeiro, Marcelo Crivella, no qual era anunciado o pedido de recolhimento da HQ pelo fato de ela retratar um beijo entre dois personagens do sexo masculino. Essa publicação foi responsável

por atualizar um debate polêmico que colocou em conflito a dicotomia: liberdade de expressão X censura, além de o ato ter sido considerado por alguns como homofobia, o que exacerbou ainda mais a dissensão. A partir disso, muitos outros textos foram publicados com retomadas intertextuais da publicação do prefeito com o propósito tanto de concordar com a tese defendida por ele, figurando-se na estrutura actancial como Proponente, quanto de discordar dela, figurando-se, assim, como Oponente.

Os resultados dessa pesquisa mostraram que as relações intertextuais foram responsáveis por materializar o antagonismo que se estabeleceu em relação ao texto-fonte. Essa constatação demonstrou que a polêmica emerge na intertextualidade e que só é possível compreender o conflito entre discursos opostos quando recuperamos o diálogo entre textos. Portanto, a intertextualidade não é apenas um meio de analisar a modalidade polêmica, mas uma característica inerente a esse modo de argumentar.

Mais recentemente, outras pesquisas dentro do grupo têm aprofundado a investigação da modalidade argumentativa polêmica. É o caso, por exemplo, do projeto "Diferentes modos da atualização da polêmica em interações da mídia digital", que investiga duas situações em que o texto polêmico pode ser atualizado no espaço das mídias digitais: uma em que a própria notícia aborda uma temática que expressa uma dicotomização polêmica e outra em que são os comentários que dela surgem que estabelecem a dicotomização e originam a polarização. Outro exemplo é o projeto "Argumentação polêmica em gêneros da mídia digital", cujo objetivo tem sido localizar e reconhecer marcas textuais, como fenômenos intertextuais e processos referenciais, que evidenciem a construção e a atualização da argumentação polêmica em textos publicados na *internet*.

3 PESQUISAS FUTURAS NO GRUPO DE ESTUDOS EM LINGUÍSTICA TEXTUAL

A gênese das pesquisas do Grupo de Estudos em Linguística Textual concentrou-se, sobretudo, na análise argumentativa das marcas de heterogeneidade enunciativa e das estratégias mobilizadas pelos locutores em textos de modalidade polêmica. Contudo, outros estudos estão sendo desenvolvidos, seguindo a orientação de articular certos parâmetros textuais e discursivos a parâmetros de outras áreas de investigação.

Silva (2020), por exemplo, analisou a contribuição do texto verbo-imagético na construção da compreensão leitora de alunos de uma escola pública cearense. Apoiando-se nos pressupostos da Gramática do Design Visual, de Kress e Van Leeuwen (2006) e nas discussões acerca da leitura realizada por autores como Marcuschi (2008) e Koch e Elias (2013), a autora observou que, a partir das sequências didáticas realizadas, os alunos foram capazes de desenvolver a compreensão leitora por meio dos trabalhos didáticos com textos verbo-imagéticos associados aos estímulos dos elementos pelo conhecimento prévio, das inferências, das estratégias de leituras e horizontes de compreensão.

Já o projeto de pesquisa "Um estudo das marcas referenciais e intertextuais na argumentação polêmica no quadro O grande debate da CNN", de Maria Carolina Lima Silva, discente do curso de Mestrado em Estudos da Linguagem (PPGLin/UNILAB) e bolsista da Coordenação de

Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), pretende analisar o funcionamento da polêmica no espaço público com o intuito de explicar essa modalidade argumentativa por meio da articulação com parâmetros textuais, como o processo referencial de recategorização e a inter-textualidade alusiva. Para tanto, toma como fundamentação teórica os pressupostos da Análise da Argumentação no Discurso, de Amossy (2011, 2017, 2018).

Outro exemplo é o projeto “A imagem feminina como estratégia argumentativa nos textos publicitários: uma contribuição para a estruturação de desigualdades, erotização e banalização da mulher”, de Marcos Paulo da Silva, aluno do curso de Mestrado em Estudos da Linguagem (PPGLin/UNILAB). Nessa pesquisa, pretende-se analisar de que forma a imagem da mulher aparece como estratégia discursiva relevante para o processo de persuasão nos textos publicitários. Assim, o autor também busca refletir sobre como essa estratégia discursiva contribui para a solidificação das estruturas de desigualdade, erotização e banalização da mulher. Para tanto, o aporte teórico--metodológico desta pesquisa se embasa principalmente nas teorias de Perelman e Tyteca (2005), Amossy (2011), Charaudeau (2009) e Maingueneau (1997).

Finalmente, outra pesquisa que tem sido desenvolvida no interior do Gelt é a proposta por Rosane Lorena de Brito, discente do curso de Mestrado Interdisciplinar em Humanidades (PPGI-CH/UNILAB). Intitulado “A constituição do *ethos* subalterno atribuído a mulheres negras em novelas brasileiras: uma análise textual-discursiva”, esse projeto visa analisar a (re)produção do *ethos* de subalternidade direcionado à mulher negra em novelas brasileiras entre os anos de 1960 e 1975. Baseando-se em pressupostos de estudos raciais, como Kilomba (2008) e na análise do este-reótipo discursivo a partir de Amossy (2018), a autora parte da hipótese de que as marcas textuais, como processos referenciais e intertextuais, podem influenciar na desnaturalização do *ethos* subalternizado por meio de um *ethos* feminino antirracista e anticolonial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Argumentar é uma atividade humana realizada por meio dos textos que produzimos em nossas interações cotidianas. Nesse sentido, investigar os parâmetros textuais e discursivos mobilizados pelos sujeitos durante trocas verbais, que são sempre organizadas em gêneros do discurso, tem sido um objetivo explorado pelo Grupo de Estudos em Linguística Textual (CNPq/UNILAB) pela articulação de parâmetros teórico-metodológicos da Linguística Textual, da Análise da Argumentação no Discurso e da Linguística da Enunciação. Os estudos do grupo, sempre pautados pela interdisciplinaridade teórica, têm mostrado que os fundamentos da argumentação nos textos são, sobretudo, a interdiscursividade, a intertextualidade e a contraposição de vozes sociais.

REFERÊNCIAS

AMOSSY, Ruth. Argumentação e Análise do Discurso: perspectivas teóricas e recortes disciplinares. **Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação**, n. 1, p. 129-144, 2011.

_____. **Apologia da polêmica.** São Paulo: Contexto, 2017.

_____. **A argumentação no discurso.** São Paulo: Contexto, 2018.

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. Heterogeneidade(s) Enunciativa(s). **Caderno de Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 19, p. 25-42, 1990.

_____. **Palavras incertas:** as não-coincidências do dizer. Campinas: Editora da Unicamp, 1998.

_____. **Entre a transparência e a opacidade:** um estudo enunciativo do sentido. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal.** Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. **Marxismo e Filosofia da Linguagem.** 12. ed., São Paulo: Hucitec, 2006.

BARROS, Joyce Maia de; BRITO, Mariza Angélica Paiva. Interações na web e a atualização da polêmica em comentários de notícias vinculados à página Uol no Facebook. In: **Anais da VI Semana Universitária da UNILAB.** 2019. Disponível em: <http://semanauniversitaria.UNILAB.edu.br/submissao/gerarTrabalho.php?idTrabalho=3933>. Acesso em: 22 maio 2020.

BAZERMAN, Charles. Atos de fala, gêneros textuais e sistemas de atividades: como os textos organizam atividades e pessoas. Tradução de Judith Chambliss Hoffnagel e Ana Regina Vieira. In: DIONISIO, Angela Paiva; HOFFNAGEL, Judith Chambliss (org.). **Gêneros textuais, tipificação e interação.** 4. ed., São Paulo: Cortez Editora, 2005. p. 19-48.

BRITO, Mariza Angélica Paiva. **Marcas linguísticas da interpretação psicanalítica:** heterogeneidades enunciativas e construção da referência. 2010. 213 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2010.

_____. O uso argumentativo das não coincidências do dizer. **ReVEL**, edição especial vol. 14, n. 12, 2016.

_____. **Atualização da polêmica nos comentários de notícias.** Palestra apresentada por ocasião do Colóquio argumentação e polêmica. Natal, 2018

_____.; CABRAL, Ályna Maria Fragoso; MORAIS, José Edileudo da Silva. O uso das aspas como recurso argumentativo - o apelo à voz do outro. **PERcursos Linguísticos**, Vitória. v. 7, n. 17, p. 105-120, 2017.

_____.; FALCÃO, Maria Dayanne Sampaio; SOUZA SANTOS, José Elderson de. Apelo a um exterior: as alusões como estratégias argumentativas. **Revista de Letras**, Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, v. 2, n. 36, p. 23-35, 2018.

_____.; PINHEIRO, Carlos Eduardo Silva. O estatuto argumentativo das não coincidências do dizer. In: AZEVEDO, Isabel Cristina Michelin de; PIRIS, Eduardo Lopes. (Orgs.). **Discurso e Argumentação: fotografias interdisciplinares**. v. 2, 1 ed. Coimbra: Grácio Editor, p. 173-188, 2018.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães. Abordagens da argumentação nos estudos de Linguística Textual. **ReVEL**, edição especial, v. 14, n. 12, 2016.

_____.; BRITO, Mariza Angélica Paiva. Intertextualidades, heterogeneidades e referenciação. **Linha D'Água**, v. 24, n. 2, p. 83-100, 2011.

_____. CUSTÓDIO FILHO, Valdinar; CORTEZ, Suzana Leite; PINTO, Rosalice Botelho Wakin Sousa; PINHEIRO, Clemílton Lopes. O texto e suas propriedades: definindo perspectivas para análise. **Re - vista (Con)textos Linguísticos**, v. 13, n. 25, p. 25-39, 2019.

CHARAUDEAU, Patrick. **Une analyse sémiolinguistique du discours**. Langages, ano 29, n. 117, pp. 96-111, 1995.

CHRISTOFÉ, Lilian. **Intertextualidade e plágio: questões de linguagem e autoria**. 1996. 193 f. Tese (Doutorado em Linguística). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

FOUCAULT, Michael. O que é um autor?. In:_____. **Ditos e Escritos: Estética** – Literatura e pintura, música e cinema (vol. III). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001. Não paginado.

GENETTE, Gérard. **Palimpsestos: a Literatura de segunda mão**. Tradução de Cibele Braga, Erika Viviane Costa Vieira, Luciene Guimarães, Maria Antônia Ramos Coutinho, Mariana Mendes Arruda e Mirian Vieira. Belo Horizonte: Viva Voz, 2010.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; BENTES, Anna Christina; CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **Inter-textualidade: diálogos possíveis**. 2. ed, São Paulo: Cortez Editora, 2008.

_____.; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 3 ed., São Paulo: Contexto, 2013.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images: the grammar of visual design**. London: Routledge, 2006.

MAINGUENEAU, Dominique. **Doze conceitos em análise do discurso**. São Paulo: Parábola, 2010.

_____. **Novas tendências em análise do discurso**. 3. ed., Campinas, SP: Pontes/Ed. Unicamp, 1997.

MAIA, Bruna Soraia Ribeiro. **A atualização da polêmica racial nas postagens dos novos espaços de socialização**. Dissertação (Mestrado) - Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira-UNILAB, Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Humanidades, Redenção (CE), 2019.

MACEDO, Patrícia Souza Almeida de. **Análise da argumentação no discurso: uma perspectiva textual**. 2018. 245 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MIGNOLO, Walter D. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF: Dossiê: Literatura, Línguas e Identidades**. Rio de Janeiro: Cadernos de Letras da UFF, 2008.

NOBRE, Kennedy Cabral. **Critérios classificatórios para processos intertextuais**. 2014. 128 f. Tese (Doutorado em Linguística). Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.

PIÉGAY-GROS, Nathalie. Introduction à l'intertextualité. Paris: Dunod, 1996. Traduzido por Mônica Magalhães Cavalcante; Mônica Maria Feitosa Braga Gentil; Vicência Maria Freitas Jaguaribe. **Inter-seções**, n. 1, p. 220-244, 2010.

PERELMAN, Chaïm; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. **Tratado da argumentação: a nova retórica**. Trad. Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão. 2. ed., São Paulo: Martins Fontes, 2005.

PEREIRA, Danielle Ketley de Sousa; BRITO, Mariza Angélica Paiva. **Interação polêmica nos comentários da página do Facebook “Quebrando o tabu”**. (No prelo)

QUIJANO, Aníbal. “Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina”. In: LANDER, Edgardo (org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e Ciências Sociais. Perspectivas latinoamericanas**. CLACSO, Buenos Aires, Argentina. p. 107-130, 2005.

RADCLIFFE-BROWN, Alfred. Sanções sociais. In: PIERSON, Donald (org.). **Estudos de organização social** (Tomo II). São Paulo: Livraria Martins, p. 383-390, 1970.

SILVA, Josélia Cruz da. **Compreensão leitora e o texto verbo imagético**: um estudo de caso na escola José Joacy Pereira. 2020. 108f. - Dissertação (Mestrado) - Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Humanidades, Redenção (CE), 2020.

SOUZA-SANTOS, José Elderson de. **Plágio, sanções sociais e marcas intertextuais**. 2020. 310f. - Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza (CE), 2020.



BRASIL E CPLP: A COOPERAÇÃO SUL-SUL NO SÉCULO XXI

Matheus Maciel Farias⁹¹

Horvanda Eunice Francisco da Silva Brazão⁹²

Resumo

O propósito deste artigo é descrever a relação entre o Brasil e as demais nações que compõem a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa, do sul global, nos últimos 20 anos (2000-2020). Para tanto, foram quantificados os projetos concluídos entre o Brasil e os países da CPLP. Os dados foram coletados por meio da Associação Brasileira de Cooperação, ao qual se focou em identificar os setores de atividades e as principais áreas de atuação dos projetos em cada país. Desta forma, o artigo classifica-se como pesquisa descritiva, de natureza quali-quantitativa, sob o procedimento técnico da pesquisa bibliográfica. Considera-se que esta pesquisa corrobora o argumento de que a Cooperação Sul-Sul é uma importante ferramenta para as relações internacionais, que vem auxiliando na solução de demandas específicas dos países do Hemisfério Sul.

Palavras-chave: Cooperação Internacional; Cooperação Sul-Sul; CPLP.

BRAZIL AND CPLP: THE SOUTH-SOUTH COOPERATION IN THE CENTURY XXI

Abstract

The purpose of this article is to describe the relationship between Brazil and too many nations that compose the Community of the Countries of Portuguese Language, of the global south, in the last 20 years (2000-2020). For so much, there were quantified the projects ended between Brazil and the countries of the CPLP. The data were collected through the Brazilian Association of Cooperation, to which it was focused in identifying the sectors of activities and the main areas of acting of the projects in each country. In this way, the article is classified like descriptive inquiry, of nature quali-quantitative, under the technical proceeding of the bibliographical inquiry. This research is considered to corroborate with the argument of which the south-south cooperation is an important tool for the international relations, which they are helping in the solution of specific demands of the countries of the South Hemisphere.

Keywords: International Cooperation. South-South cooperation. CPLP.

⁹¹Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira, Instituto de Ciências Sociais Aplicadas. Graduando do Curso de Administração Pública _ matheusmmf54@gmail.com

⁹²Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira, Instituto de Ciências Sociais Aplicadas. Graduanda do Curso de Administração Pública _ brazaohovanda@gmail.com

1 CONTEXTUALIZANDO A COOPERAÇÃO INTERNACIONAL

Desde o final do século XX, o mundo começa a dar sinais de mudanças no cenário político, econômico e social, quando grandes economias do terceiro mundo denominadas por países em desenvolvimento, começam a dar seus próprios passos em busca de sua autonomia, dando ênfase ao fenômeno Cooperação Sul-Sul (CSS). Assim, de acordo com a Agência Brasileira de Cooperação (ABC, 2020), ligada ao Ministério das Relações Exteriores, compreende o fenômeno CSS como a modalidade de cooperação técnica internacional que se dá entre países em desenvolvimento, e que compartilham desafios e experiências semelhantes. Desta forma, destaca o fator Sul-Sul, como uma delimitação geoeconômica que visualiza os países do eixo sul global, na sua maioria, países em vias de desenvolvimento, diferindo da tradicional Cooperação Norte-Sul, em que os países desenvolvidos do Hemisfério Norte colaboram com países em desenvolvimento do Hemisfério Sul. Segundo o Fundo de População das Nações Unidas (UNFPA, 2002), a CSS é uma das prioridades da política externa brasileira. Logo, se traduz na união de dois ou mais Estados em vias de desenvolvimento que tenham objetivos comuns no desdobramento de programas e projetos de cooperação técnica, que geram benefícios em áreas: econômica, tecnológica, social, cultural e científica, além dos importantes setores como desenvolvimento social, gestão pública, meio ambiente, energia, agricultura, educação e saúde, perante processo de articulação política e de intercâmbio econômico, que vêm permitindo construir instituições sólidas, aptas a desempenhar suas funções em nível superior de excelência (ABC, 2020).

Dentro dessas oportunidades de colaboração mútua, uma das potencialidades é a multilateralização⁹³ das relações dentro do sistema internacional nas mais diversas vertentes. Portanto, a “satisfação de todas as partes envolvidas na cooperação sul-sul é essencial para que ela se sustente ao longo do tempo e para que iniciativas hoje pontuais possam evoluir para arranjos mais duradouros de cooperação” (PINO; LEITE, 2009, p. 18).

Os também chamados países emergentes como Brasil, China e Índia foram os protagonistas da iniciativa deste fenômeno, como forma de buscar alternativas para o seu crescimento e desenvolvimento econômico e tornar as relações econômicas bilaterais, pela multilateralização, impedindo a concentração e monopólio de grandes grupos econômicos, com vistas a transformar o comércio internacional mais multilateral por meio da participação de muito mais atores (SOUTO, 2005).

A Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) surge como área de atenção e interesse para o Brasil nas relações de cooperação com viés político, sobretudo, por possuírem a língua como elo de aproximação e pela ligação histórico-social e cultural existente entre estes. A CPLP é o foro multilateral privilegiado para o aprofundamento da amizade mútua e da cooperação, formada pelos Estados-membros: Angola, Brasil, Cabo-Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, Portugal São Tomé e Príncipe e Timor-Leste, aos quais se agregou Guiné-Equatorial. Assim, com a

⁹³ Multilateralização “significa um aumento substantivo nas relações multilaterais. Esse termo, muitas vezes é utilizado como sinônimo de multipolarização, que corresponde a um aumento de parcerias no plano bilateral” (SOUTO, 2005, p. 01).

repaginada cooperação Sul-Sul na virada do século, estas relações se aprofundaram dando primaz à vitalidade da CPLP, na defesa da Democracia e no elevado número de medidas conjuntas entre os Estados-membros, com vistas a harmonizar políticas, ativar procedimentos comuns e cooperar em domínios tão importantes como a Justiça, a Educação, as Forças Armadas, Ambiente e Migrações, entre outros (CPLP, 2020).

Essa nova perspectiva econômica de mudança e cooperação entre o Brasil e a CPLP se intensificou no período contemporâneo dos governos de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) e de Dilma Vana Rousseff (2011-2015). De acordo com Fontes (2005), Lula, em sua viagem de cinco dias ao continente africano, no ano de 2005, visitou o local onde funcionou um entreposto de venda de escravos na Ilha Gorée, no Senegal, e nesta reverberou em uma de suas falas públicas o discurso de reparação histórica para com os países africanos, dizendo:

Perdão pelo que fizemos aos negros [...]. Quando se comete um grave erro histórico, como o que aconteceu com os judeus e os negros, o Papa já nos ensinou que é fácil pe-dir perdão [...]. Só estando ali para ter a dimensão do que as pessoas sentiram por 300 anos [...]. A história da escravidão é tratada muito por cima. Os escravos eram como fi-guras, ou seja, não eram seres humanos, eram transformados em números [...] é impor-tante que as crianças brasileiras aprendam que a África não é industrialmente atrasada porque o africano não tem competência nem inteligência [...]. É porque durante três ou mais séculos deste território as pessoas mais fortes, saudáveis e com mais condições de trabalhar deixaram este continente. E sabe Deus quantos milhões saíram por esta porta (FONTES, 2005, p. 09).

Assim sendo, Lula na sua visão de mundo com vistas à inserção do Brasil no contexto global, consolidou a reabertura de embaixadas fechadas em governos anteriores e iniciou a implantação de novas embaixadas em outros países do continente africano. Por conseguinte, Rizzil (2016) nota uma clara concepção de política externa desenvolvimentista que o Brasil encampou naquele mo-mento, evidenciando que:

[...] a cooperação Sul-Sul pautou-se em uma estratégia diplomática originada de um “autêntico desejo de exercer a solidariedade com os países pobres”, mas também “ajuda a expandir a participação brasileira” no sistema mundial, onde se conjuga a cooperação “[...] entre iguais em matéria de comércio, investimento, ciência e tecnologia e outros campos, reforça a nossa estatura e fortalece a nossa posição nas negociações de comércio, finanças e clima. Por último, mas não menos importante, a construção de coalizões com países em desenvolvimento é também uma forma de atrair a reforma da gover-nança global, a fim de tornar as instituições internacionais mais justas e democráticas. (AMORIM, 2011, p. 230 apud RIZZIL, 2016, p. 155).

Portanto, trazer para o centro das discussões o conceito de cooperação internacional é, de fato conveniente, pois este pode impactar diretamente questões relevantes ao desenvolvimento econômico, tecnológico, social, dentre outras problemáticas partilhadas entre as nações subde-senvolvidas. Com isso, é pertinente que seja investigado como se deu a CSS e o processo de arti-culação política entre o Brasil e a CPLP.

Por conseguinte, a produção científica em questão tem como objetivo apropriar-se da realidade para melhor analisá-la e, posteriormente, produzir transformações; este também compete

relevância para o meio acadêmico. Além disso, expõe a importância da cooperação Sul-Sul, tendo em vista o contexto que a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) possui 50% de suas vagas destinadas a discentes dos países que compõem a CPLP, ex-cetuando Guiné Equatorial que foi adicionada recentemente ao bloco, ao qual, cabe ressaltar que não utilizaremos dados deste país no decorrer desta pesquisa. Para a sociedade em geral, o trabalho é pertinente considerando a comunicação entre os países e suas negociações, em que estas têm impactos diários com o cotidiano da população. Vieira (2012, p. 19) afirma que “a cooperação é acima de tudo uma ferramenta para o desenvolvimento científico, tecnológico e educacional, pois difunde o conhecimento e permite acesso a técnicas que há alguns anos eram exclusivas de países de primeiro mundo”.

Em consonância com a argumentação acima, o artigo visa especificamente computar, pela ABC, o quantitativo de projetos concluídos de cooperação Sul-Sul entre Brasil e a CPLP no século XXI, além de identificar dentro dos setores de atividade as principais áreas de atuação dos projetos concluídos nos 7 países da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa do Hemisfério Sul. Os dados mostraram o tema como base para a sustentação do modelo de desenvolvimento dos países parceiros, com o propósito de acarretar a ambos os lados o compartilhamento de ideias, esforços e benefícios, tendo esses projetos avaliados em função do impacto sobre as comunidades receptoras, por intermédio de mecanismos de negociação, avaliação e gestão dos projetos, a fim de enquadrá-los às prioridades nacionais.

2 A CSS COMO ALTERNATIVA AO SUBDESENVOLVIMENTO

Historicamente a cooperação internacional tornou-se um meio de proporcionar progresso as nações, pois assim os países aprimoram suas capacidades gerenciais, obtêm acesso a novas tecnologias, de forma que o processo de desenvolvimento se torna mais rápido. De acordo com Cervo (1994), dos anos 60 aos 90, o Brasil buscou a cooperação técnica internacional, acreditando que isto era uma forma de modificar o modo como o país vinha se desenvolvendo até então.

No tocante ao estudo da Cooperação Sul-Sul, é notório que grande parte das negociações do Brasil se dá com o continente africano e asiático, onde a principal acentuação dessas relações se deu com o governo Lula (2003-2010). O continente africano, por exemplo, tradicionalmente se apresenta como receptor de ajuda externa e, a partir de então, tornou-se um importante aliado de cooperação com o Brasil. Diante disso, Saraiva (2012, p. 100) diz que:

O Brasil vem demonstrando mais coragem para romper com o assistencialismo internacional, disfarçado nas várias formas existentes de cooperação técnica à moda antiga, para se fazer presente na reconstituição da infraestrutura logística e produtiva da África. Também comporta uma dimensão cidadã e de conhecimento.

Desta forma, a CSS do Brasil com os demais países depende de qual ou quais áreas o governo pretende dar ênfase, e isso implica saber quais países podem e querem cooperar com Brasil. Tais negociações são iniciadas pela ABC, onde, segundo o seu site, busca ampliar as relações e

registrar, seja como fonte para estudos, dados estatísticos ou séries históricas das relações firmadas até então. Esses tratados internacionais podem se dar de várias maneiras, como acordos bilaterais ou multilaterais. Neste estudo sobre a cooperação entre Brasil e a CPLP analisaremos os acordos bilaterais, em que, teoricamente, existe um benefício mútuo entre os países.

Tanto o modelo de cooperação Centro-Periferia (Norte-Sul) como Semiperiferia e Periferia (Sul-Sul) teoricamente surgem como um modelo de cooperação internacional para o desenvolvimento. Para Ullrich e Carrion (2015), o conceito de cooperação internacional para o desenvolvimento surge com o fim da II Guerra Mundial e, para os teóricos da área de relações internacionais, mostra-se como um instrumento político, que almeja combater os problemas econômicos e sociais do mundo.

Desta forma, o presente estudo se define como uma pesquisa de abordagem quali-quantitativa, devido a sua característica mista, na qual observamos a tabulação dos dados extraídos do Portal ABC, apresentando as singularidades dos países de língua oficial portuguesa do eixo Sul Global, suas causas e resultados durante 20 anos de cooperação com o Brasil. Assim, dada a computação dos dados, tornou-se essencial a interpretação destes de forma detalhada, centrando-se, assim, na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais, traduzindo-se, logo, na utilização conjunta da pesquisa qualitativa e quantitativa, viabilizando recolher mais informações do que se poderia conseguir isoladamente, como afirma Günther (2006, p. 4). Todavia, utiliza-se do procedimento técnico bibliográfico, que busca captar informações sobre as relações do Brasil com a CPLP, por intermédio da leitura de artigos científicos e livros, com o propósito de construir uma base teórica para o desenvolvimento do estudo, abordando temáticas que envolvem os assuntos: cooperação Sul-Sul; relações internacionais; multilateralização e autores sobre metodologia científica. Conforme Fonseca (2002), qualquer trabalho científico se inicia com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Foram coletados dados no site da ABC dos anos 2000 a 2020. Posteriormente, realizou-se a construção de tabelas e gráficos para auxiliar no entendimento da relação do Brasil com a CPLP nas primeiras duas décadas do séc. XXI, no tocante aos projetos de cooperação realizados nesses países e, conseqüentemente, a análise dos resultados; subsequente analisamos a universidade federal brasileira UNILAB como um exemplo desses projetos de cooperação que continuam em pleno funcionamento e dando resultados periodicamente.

3 PROJETOS CONCLUÍDOS: A CSS COMO ESPECIALIDADE DA CPLP

Quando se fala em cooperação Sul-Sul, pensa-se instantaneamente em qual deve ser ou seria o retorno financeiro entre esses países que se utilizam desse método econômico. Alguns governantes afirmam ainda que buscam por um bem maior de integração e na construção de um mundo melhor, mais interligado, que pense no desenvolvimento econômico, no fim da fome e em outras mazelas sociais que se perpetuam em países subdesenvolvidos do Hemisfério Sul.

Uma ligação mais efetiva do Brasil com demais países do eixo Sul Global se deu no início do Séc. XXI, em que a África e os países da CPLP passaram a assumir um papel de protagonista

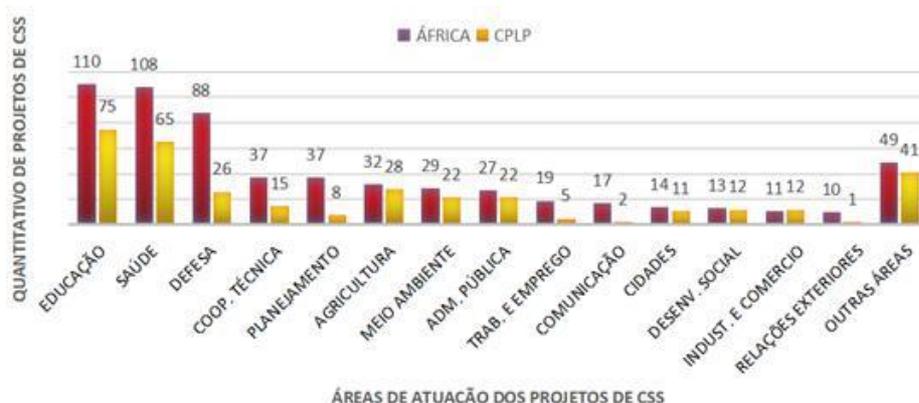
nas relações comerciais mundiais. A partir de 2003, o Brasil passou a aumentar o peso relativo no investimento, na presença comercial, na criação de embaixadas/consulados e na dimensão estratégica do continente africano. O país substitui o período de silêncio nas relações com a África e o Hemisfério Sul por um ciclo virtuoso de cooperação e projetos altruístas para com a outra margem do Atlântico Sul (SARAIVA, 2012). Já o site da ABC denota que:

A Cooperação é um dos pilares da CPLP, e está potencialmente voltada para os vários domínios, oferecendo um vasto leque de possibilidades no âmbito da concepção, implementação e avaliação de projetos numa perspectiva de multilateralidade e complementaridade a partir de iniciativas concertadas e integradas (ABC, 2020).

A ABC, acumula a realização de mais de 7 mil projetos em 108 países da América Latina, Ásia, África, Europa e Oceania com participação de mais de 124 instituições brasileiras reconhecidas por sua excelência. Neste aspecto, utilizaremos os dados dos continentes africano e asiático, onde os países da CPLP se dividem, no tocante aos projetos de Cooperação Sul-Sul concluídos e implantados.

Na África, soma-se o entorno de 601 projetos nas mais diversas áreas de atuação comercial, em que Agricultura, Saúde, Educação e Administração Pública somam às áreas com maior número de projetos concluídos. O Gráfico 1 apresenta o número de projetos de cooperação Sul-Sul realizados na África e em suas áreas de atuação, ao mesmo tempo que faz o contraste com os projetos realizados nos países que compõem a CPLP no continente, doravante o mapeamento que a ABC concluiu desde o início de sua série histórica (2000):

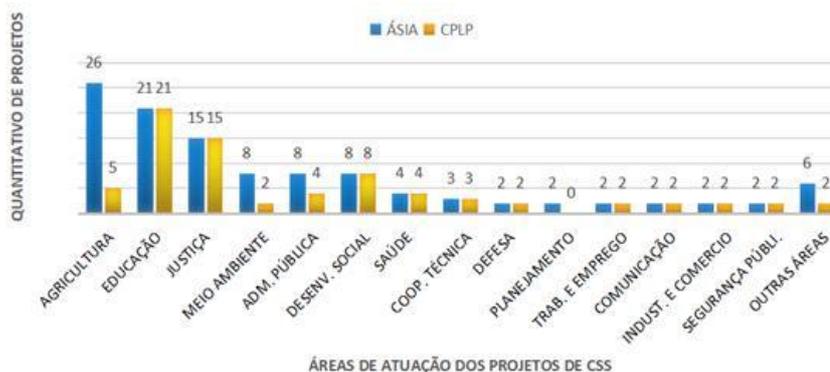
Gráfico 1: Projetos realizados no âmbito da ABC na África – Período 2000 a 2020



Fonte: Gráfico elaborado pelos autores, a partir da coleta de dados da ABC (2020).

Na Ásia, soma-se o entorno de 111 projetos nas mais diversas áreas de atuação comercial, em que Agricultura, Educação e Justiça somam as áreas com maior número de projetos concluídos. O Gráfico 2 apresenta o número de projetos de cooperação Sul-Sul realizados na Ásia e em suas áreas de atuação, ao mesmo tempo que faz o contraste com os projetos realizados no Timor Leste, país que compõe a CPLP no continente; doravante o mapeamento que a ABC concluiu desde o início de sua série histórica:

Gráfico 2: Projetos realizados no âmbito da ABC – Período: 2000 a 2020



Fonte: Gráfico produzido pelos autores, a partir da coleta de dados da ABC (2020).

A partir deste momento, a CPLP torna-se um dos principais destinatários e grande beneficiário das ações de cooperação técnica. Assim, tendo em vista a proximidade histórico-cultural que o idioma comum estabelece, é natural que os laços mais estreitos da cooperação horizontal brasileira sejam com os países da CPLP, como afirma o site da ABC (2020).

Deste modo, os países que compõem a CPLP no Hemisfério Sul: Angola, Cabo-Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, São Tomé e Príncipe e Timor Leste, consolidaram-se como grandes parceiros do Brasil, o que tornou possível a mediação e a execução dos planos de desenvolvimento idealizados para estes. Num período de 20 anos (2000-2020) foram desenvolvidos e concluídos **499** projetos nas mais diversas áreas econômicas e sociais, atendendo às peculiaridades locais dos seis países citados, o que representa, aproximadamente, 70% dos projetos concluídos do continente africano e, aproximadamente, 67,5% dos projetos concluídos do continente asiático.

No processo de desenvolvimento dos projetos se destacam Moçambique, que teve 101 projetos realizados, São Tomé e Príncipe, com 95, e Cabo-Verde, com 86, ficando em menor incidência Angola, com 69, Guiné-Bissau, com 68, e Timor-Leste, com 75. Nas figuras a seguir, apresentam-se os projetos divididos em áreas específicas e o percentual de cada área em cada país.

Gráfico 3: Percentual de projetos concluídos em cada área em Moçambique e S. Tomé e Príncipe



Fonte: Elaborado pelos autores, a partir da coleta de dados da ABC (2020).

Moçambique consolidou sua democracia no período contemporâneo (1975), porém com escândalos de corrupção política partidária que enfraqueceu a economia do país. Todavia, tornou-se pertinente a cooperação Sul-Sul para fortalecer as áreas debilitadas, com a atuação dos projetos nas áreas de Saúde (19), Educação (16) e Agricultura (12). Foi também o único país dentre os países da CPLP a desenvolver projetos voltados para o setor de Transporte. Vale ressaltar que Moçambique também se destaca na área de Indústria e Comércio (6), pois foi o país que teve maior índice de projetos concluídos nessa área.

São Tomé e Príncipe é uma república formada por duas Ilhas tropicais, que, com a conquista da independência nacional (1974), tentou rumar gradualmente à institucionalização da democracia, mas enfrentou fortes crises políticas e golpes contínuos, o que gerou maior instabilidade na máquina pública (RIZZIL, 2016). Por isso, os setores de Educação (25), Saúde (11) e Agricultura (8) também foram pontos centrais para o desenvolvimento do país. Para as áreas de Cultura (6) e Ciência-Tecnologia (6), São Tomé e Príncipe destacou-se com o maior número de projetos em comparação aos demais países da CPLP.

Gráfico 4 - Percentual de projetos concluídos em cada área em Cabo Verde e Angola

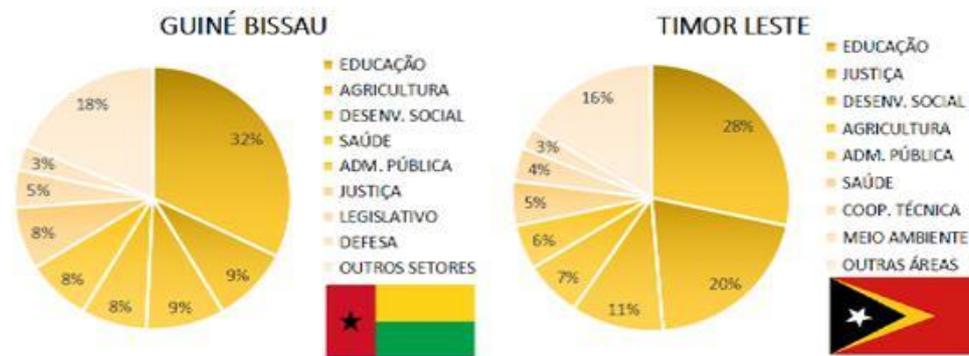


Fonte: Gráfico elaborado pelos autores, a partir da coleta de dados da ABC (2020).

Cabo-Verde consolidou sua democracia multipartidária (1975) e tem se “aproximado progressivamente à União Europeia, oferecendo, especialmente prestação de serviços nos diferentes setores econômicos” (RIZZIL, 2016, p. 156). Em razão disso, para além das duas principais áreas, Educação (25) e Saúde (14), foram trabalhados projetos voltados à Defesa, Planejamento e Cooperação Técnica, ambos com seis projetos concluídos, e Agricultura e Meio Ambiente, também com cinco projetos para cada área, vistas estas pelo Estado Cabo-verdiano como prioridades nacionais.

Angola centralizou os seus esforços nas áreas de Saúde (16), Educação (15), Desenvolvimento Social (6) e Agricultura (4) durante este período, em razão da longa fase de guerra civil que levou aproximadamente 27 anos, tendo esta sido encerrada no início do ano 2002, o que trouxe graves demandas sociais às populações e ao sistema econômico do país. Dessa forma, o Estado angolano, por meio da cooperação Sul-Sul, colocou em prática os projetos de Educação, Saúde, Desenvolvimento Social e inserção regional para as áreas agrícolas, para elevar a economia e gerar estabilidade aos cidadãos.

Gráfico 5 - Percentual de projetos concluídos em cada área na Guiné-Bissau e Timor Leste



Fonte: Gráfico elaborado pelos autores, a partir da coleta de dados da ABC (2020).

O Estado Nacional de Guiné-Bissau se tornou a principal pauta de atenção de defesa e segurança humana entre os países de língua oficial portuguesa. Como mostra Rizzil (2016), Bissau teve sua estrutura política profundamente instável desde a década de 1990, o que gerou caos econômico e social ao país. Dessa forma, a cooperação Sul-Sul focou os projetos para Agricultura (6), Desenvolvimento Social (6) e Educação (21), sendo esta com maior incidência em relação aos demais. Foi também o único país dentre os seis a desenvolver três projetos na área Legislativa, que visou naquele momento a concepção de ações a serem empreendidas, em prol do fortalecimento da democracia e do poder legislativo da Assembleia Nacional Popular Bissau-Guineense.

A República Democrática de Timor Leste tem em seu histórico duras lutas por independência, sendo um dos países mais jovens do mundo; é o único país da Ásia que tem o português como língua oficial. Dessa forma, a cooperação Sul-Sul focou os projetos para Educação (21), Desenvolvimento Social (8), Agricultura (5) e Justiça (15) em destaque, haja vista, que esta área consta a maior incidência em comparação com o restante dos países da CPLP.

Algumas técnicas foram também aperfeiçoadas de acordo com a cultura e os costumes locais, na qual a ABC avaliou propostas de mudanças convenientes aos projetos, de acordo com a expertise do Brasil nessa dada área (ABC, 2020). A Ilha do Príncipe (São Tomé e Príncipe), por exemplo, foi contemplada com a oferta de duas vagas no Mestrado Profissional em Governança e Desenvolvimento da ENAP (Escola Nacional de Administração Pública) para gestores do Governo Autônomo de Príncipe, o que gerou maior expectativa por parte dos cidadãos principenses e também para o aparelho estatal em si. Portanto, o setor público sempre busca realizar suas aplicações de forma eficiente e proativa, gerando assim, maior desempenho e resultados no aparelho governamental.

4 UNILAB: O PROJETO DE CSS QUE CONTINUA A DAR FRUTOS

A Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) é uma autarquia pública federal de ensino superior, vinculada ao Ministério da Educação da República Federativa do Brasil, implantada por força da Lei nº 12.289, de 20 de julho de 2010, e instalada em 25

de maio de 2011 (UNILAB, 2020). Esta instituição de ensino superior é um exemplo fiel de projeto de Cooperação Sul-Sul na área de educação, que integra todos os países da CPLP do Hemisfério Sul (excetuando Guiné Equatorial).

Criada sob o ideal da interiorização do ensino superior, possui sede e foro na cidade de Redenção (berço da abolição da escravidão no Brasil, em 1883), na Microrregião do Maciço de Batu-rité, no estado do Ceará e outro Campus no Estado da Bahia em São Francisco do Conde, cidade com o maior percentual de pessoas negras do país⁹⁴. A UNILAB conta com quatro Campi, sendo o campus da Liberdade e o das Auroras localizados no município de Redenção e a Unidade Acadêmica dos Palmares, localizada no município de Acarape, ambos no Ceará, e o Campus dos Malês no município de São Francisco do Conde no estado da Bahia.

Desta forma, a UNILAB nasce baseada nos princípios de cooperação solidária entre povos e nacionalidades, promovendo intercâmbio cultural, científico e educacional entre África, Ásia e América em um único espaço lusófono. Foi “pensada e projetada com a missão de integrar para desenvolver” (XAVIER et al., 2017, p. 18). Com vista nisso, desde o seu nascedouro formou o total de **2510** profissionais em seus diversos cursos de graduação presencial, em que aproximadamente 36,1% desses graduados são dos países que fazem cooperação com a UNILAB. Soma-se ainda **1765** mestres, dos quais 1,3% destes profissionais são dos países da cooperação formados nas modalidades de mestrado ofertadas, como representado na tabela abaixo:

Tabela 1: Quadro geral do quantitativo de estudantes formados pela UNILAB até maio de 2020.

| QUADRO GERAL DE ALUNOS CONCLUÍDOS DA UNILAB | | | | | | | | | | | |
|---|----------------|--------|--------|------------|--------------|------------|-----------------------|-------------|-------|------|-----|
| MODALIDADE | CURSOS | ANGOLA | BRASIL | CABO VERDE | GUINÉ BISSAU | MOÇAMBIQUE | S. TOMÉ E PRIN. LESTE | TIMOR LESTE | TOTAL | BR | INT |
| GRADUAÇÃO | PRESENCIAL | 107 | 1604 | 70 | 590 | 22 | 55 | 62 | 2510 | 1604 | 906 |
| LATO SENSU | EAD/PRESENCIAL | 1 | 1637 | 1 | 19 | 0 | 0 | 0 | 1658 | 1637 | 21 |
| STRICTO SENSU | PRESENCIAL | 0 | 105 | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 | 107 | 105 | 2 |
| | TOTAL | 108 | 3595 | 71 | 611 | 22 | 55 | 62 | 4524 | 3595 | 929 |

Fonte: Diretoria de Registro e Controle Acadêmico da UNILAB (2020).

É valioso ressaltar que, pelo seu papel integrador e de reconhecimento da identidade e origem, parte das vagas no processo seletivo para o corpo docente da instituição é destinada de forma igualitária entre nacionais e internacionais, proporcionando, desta maneira, maior inter-câmbio de experiências e conhecimentos (XAVIER et al., 2017).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O propósito deste artigo foi ressaltar as inovações, limitações e desafios da política exter-

⁹⁴ "Tratando ainda de simbolismos da UNILAB, o Campus dos Malês, na Bahia, fica situado em São Francisco do Conde, município que, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), concentra o maior percentual de população negra no país" (BARROS; NOGUEIRA, 2015, p. 10).

na brasileira em relação à CPLP, no tocante à agenda da Cooperação Sul-Sul. Como argumenta Muñoz (2016), a política internacional brasileira se apresenta como uma fonte de credibilidade no cenário global, com vistas a fomentar a criação e fortalecimento de laços políticos, econômicos, culturais e de negociação, dando maior protagonismo aos países envolvidos a nível mundial, no apoio ao seu desenvolvimento.

Dado o exposto, observou-se que trabalhos recentes têm salientado o declínio da supremacia do Ministério das Relações Exteriores (MRE) do Brasil na formatação da política externa. Além disso, têm apontado uma participação crescente de um número de atores (intelectuais, acadêmicos e o empresariado) no processo decisório da política externa (AMORIM, 2011).

Em virtude dos fatos mencionados, a UNILAB é parte fundamental para o presente trabalho, pois figura como ferramenta essencial no processo de formação dos autores desta pesquisa, ao qual vêm testemunhando o caminhar deste projeto nos últimos anos. E dado esse enfoque, sendo a UNILAB um dos projetos concluídos de política externa educacional, vem apresentando resultados positivos, no que concerne ao quadro de formados, elevando cada vez mais a cadeia de profissionais nos países do Hemisfério Sul, outrora destacados.

Pela observação dos aspectos analisados, o Brasil, a CPLP e os demais países emergentes do mundo, ainda têm grandes desafios pela frente quando falamos em crescimento e desenvolvimento econômico, em que, enfim, a política de cooperação Sul-Sul tem muito a contribuir, trazendo em sua concepção a reforma da agenda internacional e movendo-se para uma nova agenda social e econômica, no sentido de fomentar a construção de um mundo multipolar, previsível, mais plural, pacífico e socialmente justo.

REFERÊNCIAS

ABC. **AGÊNCIA BRASILEIRA DE COOPERAÇÃO**, 2020. Disponível em: <http://www.abc.gov.br/projetos/pesquisa>. Acesso em: 20 maio 2020.

AMORIM, Neto Octavio. **O Processo Decisório e os Determinantes da Política Externa Brasileira, 1946-2008**. Rio de Janeiro: Elsevier. 2011.

BARROS, Deolindo; 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**, João Pessoa, PB: v. 6, n. 2, 2015.

CERVO, Amado Luiz. Socializando o desenvolvimento: uma história da cooperação técnica internacional do Brasil. **Revista Brasília de Política Internacional**. Brasília, v. n. 3, p. 37-63, 1994.

CPLP. **Comunidade dos Países de Língua Portuguesa**, 2020. Disponível em: <https://www.cplp.org/id-2595.aspx>. Acesso em: 09 maio 2020.

FONTES, Cida. **Lula chora e pede perdão à África por escravidão no Brasil**. Jornal Folha de São Paulo. São Paulo: 15/04/2005, Nacional, p. A9. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/brasil/fc1504200508.htm>. Acesso em: 10 Mai. 2020.

FONSECA, João J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UECE, 2002.

GÜNTHER, Hartmut. Pesquisa Qualitativa Versus Pesquisa Quantitativa: Esta É a Questão? **Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 22, n. 2, maio-ago, 2006.

MUÑOZ, Enara Echart. **A Cooperação Sul-Sul Do Brasil Com A África. Cooperação Sul-Sul**. Salvador, 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-49792016000100009. Acesso em: 21 maio 2020.

PINHO, Carlos. **Cooperação Sul-Sul para o Desenvolvimento: as Relações Brasil-África na Promoção de Políticas Públicas (2003-2012)**. IX ENCONTRO DA ABCP. Brasília: 7 ago. 2014.

PINO, Bruno Ayllón; LEITE, Iara Costa. O Brasil e a Cooperação Sul-Sul: Contribuições e Desafios. **Revista Meridiano**, v. 47, n. 113, IBRI, Brasília: dez., p. 18, 2009.

RIZZIL, Kamilla Raquel. Relações Brasil-PALOP's: 40 anos de cooperação para o desenvolvimento no Atlântico Sul (1974/75-2015). **Revista Brasileira de Estudos Africanos**: Porto Alegre, p. 143-167, jan./jun. 2016.

SARAIVA, José F. S. **África Parceira Do Brasil Atlântico: Relações Internacionais do Brasil e da África no Início do Século XXI**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012.

SOUTO, Cíntia Vieira. Multilateralismo na Política Externa Brasileira: um novo papel no século XXI. **ANPUH – XXIII Simpósio Nacional de História**. Londrina, PR: 2005.

ULLRICH, Danielle; CARRION, Rosinha. **Gestão da Cooperação Internacional para o Desenvolvimento Sul-Sul à Luz dos Postulados e Princípios da Gestão Social**. Cooperação Sul-sul, Salvador, 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010349792015000300657&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 26 mar. 2020.

UNILAB. **Diretoria de Registro e Controle Acadêmico**, 2020. Disponível em: <http://www.UNILAB.edu.br/>. Acesso em: 15 maio 2020.

UNILAB. **Institucional**. 2020. Disponível em: <http://www.unilab.edu.br/>. Acesso em: 23 maio 2020.

UNFPA. **Fundo de População das Nações Unidas**, 2020. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/>

[agencia/unfpa/](#). Acesso em: 24 maio 2020.

VIEIRA, Khawanna Bom. **A Importância da Cooperação Internacional para o Desenvolvimento da América Latina:** uma Análise dos Programas Oferecidos pela Europa. Universidade do Sul de Santa Catarina: Florianópolis, SC, 2012.



INTERCÂMBIO INTERCULTURAL ENTRE UNILAB E O ENSINO MÉDIO: UM ESTUDO DE CASO DO ENSINO DE LITERATURA AFRICANA⁹⁵

Maurilio Alves Rocha Junior⁹⁶

Celeste Cristina de Andrade Delfino⁹⁷

Maria Natalha Morais da Silva Oliveira⁹⁸

Resumo

O presente artigo tem como objetivo geral observar e analisar como os docentes do Ensino Médio da E.E.M. Carolina Maria de Jesus⁹⁹, situada na cidade de Acarape – CE, versam a Literatura africana em sala de aula, e como os discentes apreendem sobre tal conteúdo. Como metodologia, elaborou-se uma observação participante numa das turmas do primeiro ano da escola supracitada e foi aplicado um questionário de múltipla escolha destinado aos docentes e discentes, aludindo aos questionamentos de como é o ensino de Literatura africana e como é aplicado na sala de aula. Quanto à fundamentação teórica foram utilizados autores como Compagnon (2012), Dalvi, Rezende e Jover-Faleiros (2013), e os estudos de Pedro da Silva (2007) para tratar das descrições da lei que regula obrigatoriamente o ensino da História e Cultura dos povos africanos e indígenas

– conforme a lei 10.639/2003. Além destes, o artigo está embasado nos achados da proposta do projeto de lei da UNILAB, para tratar das questões relacionadas às políticas públicas sobre a interculturalidade. O embasamento teórico aqui proposto será importante para entender o processo de ensino e aprendizagem em Literatura. Em virtude disso, pelas respostas obtidas no questionário e por meio das observações dos participantes será possível aferir os resultados de como está sendo estabelecido o ensino de Literatura africana na primeira série do Ensino Médio, isto é, se o docente aborda a aula somente numa forma de leituras corriqueiras, sem reflexões do que a obra quer repassar, ou se utiliza elementos que ajudam os alunos a compreenderem mais o contexto da obra, tais como o processo de intertextualidade.

Palavras-chave: Ensino de Literatura africana; Ensino e aprendizagem; Método de ensino; UNILAB. **Abstract**

This chapter aims to observe and analyze how high school teachers at E.E.M. Carolina Maria de Jesus located in the city of Acarape - CE deals with African Literature in the classroom, and how students learn about such content. As a methodology, a participant observation was elaborated in one of the first year classes of the aforementioned school and a multiple choice questionnaire was

⁹⁵ Este artigo científico foi produzido a partir das vivências como bolsistas no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB).

⁹⁶ Graduado em Letras - Língua Portuguesa pela UNILAB, especialização em Metodologia do ensino de Língua Portuguesa e Literatura pela Uniasselvi, professor da rede básica da Seduc/CE.

⁹⁷ Graduada em Letras - Língua Portuguesa pela UNILAB, Pedagogia pela FAEPI, especialização em PsicoPedagogia Clínica e Institucional pela FALC, professora de rede privada.

⁹⁸ Graduada em Letras - Língua Portuguesa pela UNILAB, especialização (em andamento) em Letras: Língua portuguesa e Literatura pela FAVENI, professora da rede básica da Seduc/CE.

⁹⁹ Nesta pesquisa, salienta-se que os autores estão zelando o nome da instituição de ensino e seus participantes, por isso, está sendo usado um nome fictício.

applied to teachers and students, alluding to questions about what is the teaching of African Literature and how it is applied in the classroom. Regarding the theoretical foundation, authors were used, such as Compagnon (2012), Dalvi, Rezende and Jover-Faleiros (2013); and the studies of Pe-dro da Silva (2007) to deal with the descriptions of the law that mandatorily regulates the teaching of the History and Culture of African and indigenous peoples - according to Law 10.639-2003. In addition to these, the article is based on the findings of the UNILAB bill proposal, to address issues related to public policies on interculturality. The theoretical background proposed here will be important to understand the teaching and learning process in literature. As a result, through the answers obtained in the questionnaire and through the participant observations, it will be possible to assess the results of how the teaching of African Literature is being established in the first series of high school, that is, if the teacher approaches the class only in a form of ordinary readings, without reflections of what the work wants to pass on, or elements that help students understand the context of the work, such as the process of intertextuality, are used.

Keywords: African Literature Teaching; Teaching and learning; Teaching method; UNILAB.

INTRODUÇÃO

A Lei nº 10.639/2003 foi implantada primordialmente para ser implementada nas temáticas do ensino da História e Cultura afro-brasileira (MEC, 2004), porém, a comunidade docente das redes de Ensino Médio, principalmente na escola analisada, ainda não tem o total conhecimento sobre a referida Lei, uma vez que os livros didáticos ainda mostram poucos conteúdos referentes ao tema da História e Cultura dos povos africanos. Com isto, os docentes se sentem incapacitados de aplicar esta modalidade.

Outra modalidade de Lei que é aplicada nas escolas é a 11.654/08, que é designada para o ensino de Literatura africana e aspectos culturais indígenas. Entretanto, esta Lei é abordada nas salas de aula, tendo como foco os escritos de Pero Vaz de Caminha, José de Alencar e outros cânones literários. Porém, mesmo com grandes obras literárias que atêm-se à cultura indígena, os docentes formados em História, Língua Portuguesa e Literatura ainda sentem falta de reforços nos livros didáticos sobre determinado tema.

Uma vez que a Lei 10.639-2003 é mostrada de forma clara e didática nos livros escolares, os docentes criam aulas introdutórias autônomas sobre este tema, isto é: pesquisam por via dos recursos digitais – como na internet – poemas, contos, vídeos e músicas referentes à Literatura africana e indígena, também usam mapas, para mostrar onde se localiza o continente africano. E bem como descrevem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicas Raciais e para o ensino de História e Cultura afro-brasileira e africana: “Estas condições materiais das escolas e de formação de professores são indispensáveis para uma educação de qualidade, para todos, assim como o reconhecimento e valorização da história, cultura e identidade dos descendentes africanos” (MEC, 2004, p. 11).

Por outro lado, também fazem leituras das obras de Literatura brasileira, buscando mostrar o perfil do negro e sua cultura na sociedade da época e no contemporâneo, de modo mais explícito: fazem o processo de comparação entre a Literatura brasileira e o perfil da negritude. Mesmo assim, sentem-se poucos capacitados para abordar um tema tão complexo, mas também abran-

gente que são estas culturas.

É com base nisto que se iniciam as descrições da pesquisa produzida na Escola estadual de Ensino Médio. Esta pesquisa tem como objetivo analisar como está sendo trabalhado o ensino de Literatura africana na E.E.M. Carolina Maria de Jesus – situada na cidade de Acarape - CE, tendo como foco o modo de ensino do professor dentro da sala de aula.

Mesmo com as dificuldades encontradas nos livros didáticos e também na formação, a pesquisa teve como foco o modelo de ensino do docente: como ele aplica as obras de Literatura africana na sala de aula. Para tanto, foi feita a análise por meio da aplicação de um questionário numa sala de primeiro ano do Ensino Médio, uma vez que é nesta série que é feita uma introdução da Literatura, e isto é válido na Literatura africana, pois a História, desde a escravidão, até a independência da negritude necessita de um alicerce, um ponto de partida.

Deste modo, as observações participantes foram feitas numa sala de primeiro ano de Ensino Médio na referida escola e também aplicado um questionário de múltipla escolha destinado aos docentes e aos discentes, indagando questões sobre: como é aplicado o ensino de Literatura africana? Se é por leituras corriqueiras ou por um processo de intertextualidade entre outras obras literárias ou por usos de recursos multimodais? E como também é apreciado pelo estudante, isto é, como o estudante se sente com esta modalidade de ensino?

Assim, o estudo foi feito por sessões: primeiramente, para construir um referencial teórico, foram feitas leituras de outras obras que estudam a Lei 10.639/2003, juntamente com pesquisas que abordavam o ensino e aplicabilidade da Literatura na sala de aula. Foi feita uma análise e discussão com a observação participante e o questionário de múltipla escolha destinado aos docentes e aos discentes (MEC, 2004). Logo, a meta foi partir para um posicionamento crítico sobre a análise, esta foi tratada como a conclusão da pesquisa. O próximo tópico apresentará a Lei 10.69-2003 e a proposta do Projeto UNILAB.

1 A LEI 10.639/2003 E A PROPOSTA DO PROJETO UNILAB

1.1 A Lei 10.639/2003

O presente trabalho se classifica metodologicamente como uma pesquisa quantitativa-qualitativa. A importância deste método foi observar quais são as devidas respostas dos alunos de primeiro ano, quanto à aplicabilidade da disciplina de Literatura e, principalmente, se conhece ou tem informação da Literatura Africana pelo professor.

Por outro ponto, foi feito o método de observação participante; este foi tratado de forma mais acurada, uma vez que foram feitas observações face a face: observando de perto o ensino do docente e a interação dos estudantes. Acredita-se que estas duas modalidades de método foram muito importantes, a fim de que a pesquisa tem como objeto o método de ensino do professor; entretanto, para que isto fosse fiel, era preciso ouvir outras vozes, tais como as dos estudantes.

Os estudos aqui trazidos, como fundamentação teórica, foram de grande importância, a fim de que as obras estudadas fossem direcionadas: ao ensino literário, aplicabilidade da Literatura

Africana no Ensino Médio, processo de intertextualidade entre outras obras, Lei 10.639/2003 e a real finalidade de estudar e ensinar a Literatura.

Estes estudos estão interligados como fios de lã ao CORPVS (corpo do texto) da presente pesquisa; isto é, as obras citadas como fundamentação teórica são ligadas diretamente ao propósito da pesquisa, pois além de ter como foco o modelo de ensino de Literatura africana do professor de Ensino Médio, também perpassará pela Lei que salienta o docente a abordar nas aulas de Literatura e história da cultura dos povos africanos.

Dada a importância dos estudos de outros pesquisadores para a produção do artigo científico, resta fazer as descrições dentro da referida pesquisa destas teorias utilizadas. Em princípio, foi estudado o Plano do Ministério da Educação, as Diretrizes e Bases Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura afro-brasileira e africana (2003). Esta obra foi estudada incansavelmente, uma vez que aborda a Lei que regulamenta o docente aplicar em sala de aula História, Cultura africana, afro-brasileira e indígena.

A mesma atenção foi dada aos estudos de Pedro da Silva (2007), pois o pesquisador também aborda a aplicabilidade da referida Lei como um papel fundamental na formação cidadã do estudante e do docente, tendo o reconhecimento de suas raízes e o processo de criação e colonização dos povos africanos. Outro autor relevante para este estudo foi o crítico literário Compagnon (2012), posto que os seus estudos tratam a Literatura como uma área do conhecimento que é obrigatório no ensino, por motivos de mostrar descrições sobre determinadas culturas e também por mostrar o conhecimento de si e dos outros.

Por fim, os estudos das organizadoras Dalvi, Rezende e Jover-Faleiros (2013) e de outros pesquisadores montados numa coletânea de artigos científicos, chamado de *Leitura de Literatura na escola*, foram importantes para se entender o método, ensino e aplicação da Literatura no Ensino Fundamental e Médio; assim, os pesquisadores se delimitaram em buscar maneiras eficazes de construir esquemas de ensino de Literatura e montar uma rebelião de estudantes leitores assíduos, buscando como fonte de inspiração os pensamentos fictícios e realísticos dos escritos de obras das Literaturas perenes e os escritores de obras das Literaturas contemporâneas¹⁰⁰. O tópico a seguir abordará questões relacionadas ao Projeto UNILAB.

1.2 Projeto UNILAB

A criação da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB se deu pela Lei Nº 12.289, de 20 de julho de 2010, sancionada pelo então Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva, vinculada ao Ministério da Educação, com sede e foro na cidade do inte-

¹⁰⁰ Neste ponto informamos que “escritores de obras das Literaturas perenes” são aqueles que mantêm os seus escritos fictícios e realísticos como artes materiais imortais, isto é, a empolgação da leitura de uma obra ainda é vista sob o mesmo olhar da do dia da publicação: *Quincas Borba*, de Machado de Assis e *Iracema*, de José de Alencar são bons exemplos deste fenômeno. Enquanto “escritores de obras das Literaturas contemporâneas” são aqueles que, mesmo no contemporâneo ou pós-modernismo, transformaram suas obras em materiais de motivação do gosto pela leitura, levando os leitores para o mundo fictício do encantamento, junto com o envolvimento na narrativa: a saga *Harry Potter* de J.K Rowling é um exemplo de perfeita obra da Literatura contemporânea.

rior do estado do Ceará, Redenção. Conforme Art. 2º, contribuir com a integração entre o Brasil e os países que compõem a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa – CPLP (especialmente os países de origem africana) foi sua missão institucional específica, além disso, realizar a promoção do desenvolvimento regional e o intercâmbio cultural, científico e educacional. A universidade tem como objetivo ministrar aulas para o ensino superior, com intuito de desenvolver pesquisa nas diversas áreas do conhecimento, além de promover extensão universitária (BRASIL, 2010).

No Art. 2º § é apresentada a proposta dos tipos de cursos que foram escolhidos para serem ministrados na UNILAB; tais cursos deveriam ser de áreas de interesse mútuo do Brasil e países pertencentes da CPLP (em especial os países africanos), enfatizando temas que envolvessem “for-mação de professores, desenvolvimento agrário, gestão, saúde pública e demais áreas considera-das estratégicas” (BRASIL, 2010).

Nesse sentido, a universidade, situada na cidade de Redenção (estado do Ceará), apresenta uma proposta de internacionalização entre os Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PA-LOP), mas também apresenta um projeto ideológico da integralização e estudo das culturas, isto é, uma proposta que busca a interculturalidade como fonte de um processo ideológico institucional. Assim, a interculturalidade, conforme salientam Reppetto (2012), Candau (2009) e Russo (2010), assume um papel importante no campo institucional, pois investiga e estuda temas relacionados aos aspectos culturais e coloca como eixo central a necessidade de compreender a forma de con-servação dos aspectos culturais.

Segundo Repetto (2012, p. 22-23), a função da interculturalidade, no que diz respeito ao diálogo entre as culturas, “refere-se não apenas a desenvolver capacidades para ouvir e falar, mas, sobretudo, de refletir e pensar numa perspectiva dialógica, o que não deve remeter apenas à ideia de um colóquio entre dois (emissor e receptor), mas sim a uma discussão polifônica”. O autor salienta ainda que esta discussão deve ser sustentada por diferenciadas “referências espaço-tem-porais, onde ideias, opiniões, conceitos, percepções sobre os processos históricos e do próprio mundo, devem ser compreendidos no complexo emaranhado de situações e atores envolvidos, articulados e desarticulados em diálogos”, que, conforme o autor, nem sempre são considerados claros e isentos de conflitos.

Uma vez tratada a abertura da pesquisa e o seu real embasamento teórico será seguido para a análise e discussão da pesquisa.

2 ANÁLISE DAS OBSERVAÇÕES PARTICIPANTES

Pelas observações participantes numa sala de primeiro ano contendo uma turma de 36 alunos, turno manhã, foi observado que o docente põe como mérito a questão da interpretação de obras literárias como, por exemplo, questionando: Quem é o narrador? Quem são as personagens? E quais suas atitudes dentro da obra? Se são aulas ligadas à poesia, questionam: Quem é o eu-lírico – eu-poético –, a questão do simulacro do eu-lírico *versus* autor do poema e a subjetividade do poema.

Em virtude, foi observado que a atenção do docente é aludida para a questão das esco-

las literárias e os primeiros escritos na Literatura brasileira; porém, a participação dos discentes é efetiva. Assim, a observação participante para aula sobre a Literatura de informação partiu de um exemplo da obra literária *A carta de Pero Vaz de Caminha*.

Entretanto, a professora fez uma leitura literária distinta, utilizando uma inovação na leitura da *carta de Pero Vaz de Caminha*, ou seja, utilizava os recursos de leituras verbais e não-verbais, como no caso de uma leitura multimodal – que tem como atenção utilizar os recursos de língua-gens visuais e verbais. Deste modo, tomava a atenção dos estudantes sobre a narrativa da carta e com leitura multimodal.

E isto é importante para o ensino literário, pois pode mostrar ao aluno as múltiplas maneiras de leituras de uma obra clássica; e Annie Rouxel em *Leitura de Literatura na escola* faz estas observações de que o docente deve sempre fazer um diálogo entre o passado e o presente, ou seja, deve traduzir as obras para estes recursos digitais, pois o “[...] diálogo entre o passado e presente pode nascer um conjunto de questões que revelam um início de interesse” (ROUXEL, 2013, p. 27). É deste modo que o docente toma a atenção dos estudantes e ainda instiga a curiosidade da obra. No entanto, deve-se aludir ao questionamento de que as obras devem ser lidas integralmente; logo depois é feito este processo.

Nesta aula, os estudantes interagiram muito. Enquanto a professora perguntava “Quem está descrevendo as terras desconhecidas?” (Informação verbal) “Este que está descrevendo as terras descobertas é um narrador?” (Informação verbal) “O que ele queria?” (Informação verbal) “O que ele descreveu de mais importante. Foram as vergonhas das índias ou as terras?” (Informação verbal); os estudantes partiam para as respostas.

Como a sala era muito numerosa e os estudantes muitos ansiosos, eles faziam múltiplas interpretações da Carta; das muitas vezes, faziam inúmeros juízos de valores com interpretações equivocadas, partindo para a “fonte de delírio interpretativo” (ROUXEL, 2013, p. 22). Entretanto, o professor tornava à tona declarando que a resposta do estudante tinha ultrapassado a interpretação, porém, não desvalorizava o enunciado dito pelo aluno, apenas reformulava.

Assim, a partir do posicionamento dos alunos em sala foi observado que a Literatura africana não é vista fielmente, justamente porque o docente se sente despreparado para ensinar esta modalidade. As queixas dos docentes são as de que o livro didático utilizado em sala de aula não mostra questões de Literatura africana – e se mostram são por meio de pouquíssimas obras, muitas vezes poemas e músicas – por isso, o educador parte para os recursos digitais, procurando obras literárias e poemas referentes à Literatura africana.

Por outro lado, a Literatura africana pode ser vista pela Literatura brasileira e portuguesa, uma vez que os negros também têm papéis nos romances, contos e poemas. Um exemplo bem didático é a questão do Modernismo: muitos professores de Literatura mostram somente questões ligadas ao Modernismo e nada de interpretações de obras literárias. Mas as próprias obras do autor Mário de Andrade mostram CORPVS da Literatura africana; *Macunaíma* é um exemplo. Além da rapsódia mostrar palcos de múltiplas culturas, também é uma obra ligada ao entretenimento, conhecimento e ironia¹⁰¹ e os estudantes de Ensino Médio aderem a esta Literatura, ligada ao entretenimento.

¹⁰¹ Neste ponto, remete-se a ironia: é a questão das atitudes engraçadas de *Macunaíma*, de Mário de Andrade, como no momento em que ele nasce, logo vai à procura de sua mãe, dentre outros aspectos.

Deste modo, o professor poderia partir da definição da escola do Modernismo brasileiro, apontar as importâncias deste movimento nas obras literárias, escolher uma obra que canalize a atenção dos estudantes, como, por exemplo, a rapsódia de *Macunaíma*. E partir para a questão da Literatura africana, mostrando ao aluno que a cultura dos povos africanos também está presente na cultura brasileira, mostrando também que o negro não é um personagem ligado ao segundo plano, mas como um personagem principal, um herói.

Com isto, o professor poderia abordar uma excelente aula de Literatura brasileira, entre-tanto, fazendo sempre pontes, intervenções com o negro e a cultura brasileira e africana. Porém, sempre aludindo leituras que tenham ligações identitárias (ROUXEL, 2013) com os estudantes, isto é, leituras que sejam impactantes na prática social deles.

Rouxel (2013) também orienta o professor do Ensino Médio e Fundamental de que o ensino de Literatura não deve ser somente ligado a leituras sem teor valorativo, mas com leituras de obras literárias que impacte a vida deles, que façam com que eles se entrelacem na obra. Por isso, o professor deve sempre inovar as aulas, ou seja, buscar obras clássicas que estejam traduzidas para gêneros textuais, como histórias em quadrinhos (HQs), ou então buscando obras e confrontando umas com as outras. Dalvi, Rezende e Jover-Faleiros (2013) lançam questões de que o educador deve procurar obras com personagens semelhantes ao leitor.

Uma vez descrita a análise participante da aula de Literatura numa sala de primeiro ano na escola analisada, resta a análise quantitativa e qualitativa dos questionários respondidos.

3 ANÁLISE QUALITATIVA E QUANTITATIVA DOS QUESTIONÁRIOS

Os resultados da avaliação dos questionários foram positivos, uma vez que os estudantes mostravam o grande interesse em saber mais a respeito da Literatura Africana; no entanto, existem outros casos que não se interessam para a leitura; estes devem ter o máximo de atenção e um grande incentivo.

Nos questionários respondidos pelos estudantes do sexo masculino, as respostas foram muito relevantes, pois nas diversas assertivas – principalmente a primeira, pois ela é uma das questões que ligavam as outras – a porcentagem maior valeu-se mais para o lado positivo como, por exemplo, a primeira questão indagava se o aluno gostava de estudar Literatura ou não e 99% dos estudantes do sexo masculino responderam que gostavam e o questionário também mostrou que os estudantes marcaram como nota para o professor as assertivas: bom e ótimo. E que para a interpretação, as notas do professor que ministra aulas de Literatura no Ensino Médio chega a ser entre o percentual de 8 a 9, o que caracteriza um ensino produtivo e que os estudantes se engajam na metodologia do professor.

Por um lado, os estudantes mostram um grande apreço pelo ensino de Literatura do professor, tanto que os questionários detectaram que os recursos utilizados foram debates de determinadas obras na sala de aula. Isto faz refletir que o ensino é ligado entre a abordagem do tema do professor e a interação com os estudantes, o que mostra que a recepção do aluno é apreciada em sala. Deste modo, Rouxel (2013) aponta que esta modalidade faz com que o aluno seja capaz de

construir um sentido cético e argumentar sua própria recepção. Por outro lado, as respostas dos questionários mostraram que os estudantes têm dúvidas do que é Literatura Africana, uma vez que, segundo a professora que ministra a aula, eles ainda não veem a própria Literatura Africana¹⁰², mas veem as relações como: o perfil social do negro no Brasil, o preconceito racial, a angústia do negro escravizado no século XIX, a vitória da negritude e, ao mesmo tempo, o martírio da abolição da escravatura do negro¹⁰³.

Assim, as respostas obtidas pelos estudantes do sexo masculino mostram que são vistas aulas de Literatura Africana, porém, são casos de intertextualidade das obras brasileiras que falam do negro na sociedade e sua história, e outros gêneros como: gêneros fílmicos, músicas, vídeo-músicas. Por outro ponto, a escola também propõe eventos que falam desta modalidade de Literatura discutida nesta pesquisa. Entretanto, o professor deve esclarecer para os estudantes o que é “Literatura Africana” e quais as suas virtudes, justamente para internalizar e quebrar a dúvida nesta definição.

No próprio questionário respondido por alunos do sexo masculino com a faixa etária de 14 a 16 anos, foram demonstrados resultados muito importantes para a aplicabilidade e o ensino de Literatura Africana na sala de aula, visto que mais de 60% dos estudantes do sexo masculino mostraram que acham interessante estudar Literatura Africana e também têm o interesse em aprender coisas novas, como: “aprender a cultura do Continente Africano” (Informação verbal retirada de um dos questionários do sexo masculino). Deste modo, pode-se observar que os estudantes não veem a Literatura Africana fielmente; porém, os questionários apontam que o horizonte de expectativas (COMPAGNON, 2012) deles quanto ao ensino de Literatura Africana são bem relevantes, por isso, o professor deve mostrar caminhos nesta modalidade.

Uma vez mostrado o resultado qualitativo dos questionários masculinos, resta delimitar os resultados dos questionários assinalados pelo sexo feminino. Observou-se que as respostas em cada assertiva do sexo oposto aos dos alunos do sexo masculino foram muito relevantes, uma vez que mostraram a cada questão um valor bem positivo; deste modo, na “Questão 01: Você gosta do ensino de Literatura abordado pelo professor” (informação do questionário aplicado em sala de aula) todas as respostas se voltaram para o lado positivo (e somente dois pontos foram para um posicionamento de nenhuma resposta). Deste modo, isto mostra que o ensino de Literatura é válido numa sala de primeiro ano na referida escola, pois os resultados foram relevantes quanto ao ensino.

E para reforçar na “Questão 01: Que nota você daria ao professor?” (Informação do questionário), os resultados voltaram-se para as respostas “ótimas” e “boas” e os mesmos resultados do sexo masculino foram do sexo feminino; isto mostra que o ensino é voltado para um patamar de excelência e dedicação, assim, pelas leituras das notas pode-se observar que o patamar de qualificação do docente está entre 8.0 e 9.0 atribuído pelos estudantes de primeiro ano.

¹⁰² Nas observações participantes muitos indagavam “o que é Literatura Africana? Eu estudei Literatura Africana?” (Informação verbal) ¹⁰³ Este enunciado: “martírio da abolição da escravatura” é para mostrar que mesmo os negros terem sido libertos, eles ainda sofreram no processo de descolonização, visto que eram todos acostumados somente para trabalhar em mãos de obras, lavouras, agricultura, etc., e daí, depois da Abolição, tinham que se habituar a serem autônomos.

Assim, no decorrer das respostas dos questionários foi observado que os resultados foram mais positivos que negativos. Fazendo um balanço entre os questionários masculinos e femininos foram observados que os estudantes do sexo feminino lançaram mais respostas positivas, tais como: os estudantes do sexo feminino mostraram que para o ensino de Literaturas os debates em sala de aula são mais nítidos, daí é observado que as vozes dos estudantes são importantes para o aprendizado em Literatura.

Quanto os apontamentos da terceira questão que faz a seguinte pergunta: “A Literatura Africana é abordada em sala de aula?”, obtivemos respostas muito emblemáticas, pois os resultados partiram para uma questão em que a Literatura Africana não é vista em sala, porém, a demarcação desta assertiva é defendido, posto que na aplicação dos questionários muitos estudantes, a maioria do sexo feminino, perguntaram a si e ao pesquisador que estava observando e aplicando os questionários “O que é Literatura Africana?”. Então isto mostra os equívocos. Entretanto, pelos relatos do docente que ministra as aulas de Língua Portuguesa e Literatura na determinada sala de primeiro ano, os estudantes veem a Literatura Africana, mas não é uma representação fiel, às vezes, sendo o caso de intertextualidade e método comparativo. Em virtude disto, o professor deveria esclarecer de forma didática o que é: Literatura Brasileira, Portuguesa, Africana, Estrangeira e a nova alta Literatura Contemporânea.

Todas as assertivas dos questionários mostraram grandes frutos, mas as últimas assertivas mostraram que mesmo os estudantes ainda serem novos, com a faixa etária de 14 a 19 anos (o sexo feminino chega a esta faixa etária), o interesse em estudar novos horizontes são maiores como, por exemplo: na quinta questão, as estudantes do sexo feminino mostraram que a sua aceitação no ensino de Literatura Africana são boas; e que acham interessante o ensino de Literatura Africana. Isto mostra que os estudantes não querem ficar presos somente num ensino conservador, isto é, a questão de ler pequenos fragmentos de obras literárias e partir para o questionário em livros didáticos, mas, sim, que almejam um ensino voltado à leitura integral (leitura do livro literário completo) de fruição, partindo logo para as paixões, intrigas, rejeições e, por fim, uma leitura acirrada que mostre fatos e eventos que farão parte de sua prática social, isto é, leituras que estarão em seu cotidiano (na vida social deles). E o corpus da Literatura Africana mostra isto, pois são obras sem teor valorativo teórico e que mostram ao leitor fatos semelhantes aos seus¹⁰⁴. Assim, o interessante é que a Literatura dialoga com quem está lendo e mostra quem você é, como bem descreve Compagnon (2012) em *Literatura para quê?*

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com isto, pode-se concluir que o ensino de Literatura na E.E.M. Carolina Maria de Jesus também é voltado para um ensino de Literatura Africana; entretanto, o recurso utilizado para este en-

¹⁰⁴ Um conto de Luís Bernardo Honwana “As mãos dos pretos”, aplicado numa sala na referida escola analisada mostrou a questão da coincidência entre a Literatura e os fatos vivenciados pelo leitor, pois a obra mostrava uma narração de um jovem vivenciando o passado. Referimo-nos à Literatura moderna.

sino não é totalmente voltado para obras de Literatura Africana, e sim obras Literárias Brasileiras, como também usando recursos audiovisuais para a explicitação dos determinados temas que são atingidos no Brasil, mas também na África.

Com os resultados da pesquisa em sala e do *corpus* obtido na referida escola é observado que o professor é autônomo em questão a aplicações de aulas sobre Literatura Africana, isto é: o docente abrange ferramentas do cotidiano como obras do cânone literário, alta Literatura¹⁰⁵, vídeos, músicas referentes à negritude e suas defesas e barreiras, e fazem recursos de intertextualidade entre as Literaturas brasileira e africana, buscando à luz de um ensino produtivo e esclarecedor sobre questões da África.

Seria interessante se todas as escolas começassem a fomentar um ensino voltado à História e Cultura dos povos africanos e afro-brasileiros, partindo especificamente da história de uma terra e uma comunidade virgem aos olhos europeus, aglomerando-se ao sofrimento da escravidão, fixando os olhos no poder hegemônico da Abolição e posicionando-se aos tempos modernos, como bem demonstra o pesquisador Pedro da Silva em seu engenhoso artigo, tendo “*Novas diretrizes curriculares para o estudo da história e cultura afro-brasileira e africana: A Lei 10.639-2003*”.

Nesse viés, pode-se compreender a instituição descrita acima como um ambiente que apresenta cursos e áreas do conhecimento autênticas e com posicionamentos ideológicos que aprovam a luta em prol da sua sobrevivência, como também nos direitos dos discentes e docentes. Portanto, a partir de Tonet (2006), a instituição deve estar centrada nos movimentos revolucionários sociais presentes na sociedade, pois deve seguir uma abordagem de Karl Marx, isto é, estar presente nas lutas sociais para a valorização do seu profissionalismo.

Assim, ao afirmar que a regulamentação de uma Lei específica que abrangesse o ensino da História e da Cultura africana e afro-brasileira representaria, na visão do autor, “não apenas uma maneira de tornar mais eficaz o acesso dos estudantes a informações preciosas acerca de nossa formação cultural, mas também” (PEDRO DA SILVA, 2007, p. 50), primeiramente, um modo permitir a compreensão acerca da formação social brasileira – compreensão esta que leve à consciência –, e, além disso, promover o incentivo no que diz respeito à revisão de conceitos diversos, tais como o de “raça”, na intenção de impedir que, pela perspectiva dos estereótipos cheguem a transformar-se em preconceitos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei Nº 12.289**, de 20 de julho de 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2007-2010/2010/Lei/L12289.htm Acesso em: 12 mar. 2020.

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

¹⁰⁵ Referimo-nos à Literatura moderna.

CANDAU, V. M. F. Educação em direitos humanos e diferenças culturais: questões e buscas. **Múlti-plas Leituras**, v. 2, n. 1, p. 09-81, jan/jun. 2009.

_____. (Org.). **Educação Intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 letras, 2009.

_____.; RUSSO, K. Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, p. 151-169, 2010.

COMPAGNON, A. **Literatura para quê?** 1ª ed. Belo Horizonte: UFMG, 2012.

DALVI, M. A.; REZENDE, N. L.; JOVER-FALEIROS, R. (orgs.). **Leitura de Literatura na Escola**. São Paulo: Parábola editorial, 2013.

PEDRO DA SILVA, M. Novas diretrizes curriculares para o estudo da História e da Cultura afro-brasileira e africana: a Lei 10.639/03. **EccoS**, São Paulo, v. 9, n. 1, p. 39-52, jan./jun. 2007.

REPETTO, M. Os sentidos das fronteiras na transdisciplinaridade e na interculturalidade. **Textos & Debates**, Boa Vista, n. 22, p. 13-30, jul./dez. 2012.

ROUXEL, A. Aspectos metodológicos do ensino da Literatura. In: DALVI, M. REZENDE, N. JOVER-FALEIROS, R. **Leitura de Literatura na escola**. São Paulo/SP: Parábola, 2013.

TONET, I. Educação e formação humana. **Revista ideação**. v. 8, n. 9, p. 9-21, ago., 2006. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/852> Acesso: 06 maio 2018.

ANEXO

QUESTIONÁRIO DESTINADO AOS DISCENTES

INFORMES SOBRE A PESQUISA: Esta pesquisa é de iniciativa dos acadêmicos Maurílio Alves Rocha Junior, Celeste Cristina de Andrade Delfino e Maria Natalha Morais da Silva Oliveira, do curso de Graduação em Letras – Língua Portuguesa da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira/UNILAB, bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência/PIBID. Esperamos, a partir de suas respostas, contribuir para a realização deste trabalho. Sua participação é fundamental. Marque cada questão segundo sua escolha. Destacamos que NÃO há identificação dos participantes da pesquisa.

OBJETIVO: Analisar o comportamento e aceitação dos alunos da primeira série do Ensino Médio quanto ao ensino de Literatura Africana.

SEXO: () MASCULINO () FEMININO / IDADE: _____

1. Você gosta do ensino de **Literatura** abordado pelo professor?

() SIM

() NÃO

Que nota você daria ao professor?

() Bom () ótimo () regular () excelente

2. Como o professor aborda **Literatura** em sala de aula?

() somente leitura

() debates na sala de aula

() ajuda de recursos tecnológicos, como filmes, músicas, etc.

() outros. Quais _____

3. A **Literatura Africana** é abordada em sua aula?

() Sim

() Não

4. Como o professor aborda a **Literatura Africana** na sala de aula?

() com leituras e debates

() com ajuda de outros recursos como: filmes, músicas e vídeos da internet

() somente leitura

() outros. Quais _____

5. Como é sua aceitação em relação ao ensino de **Literatura Africana**, ou seja, como é sua aprendizagem?

É de forma: (

) Excelente

() Boa

() Regular

6. Você acha interessante que o ensino de Literatura Africana seja inserido no contexto escolar?

() Sim

() Não

Por quê?

7. Você vê uma relação entre a **Literatura** do nosso país (Brasileira) e a **Literatura Africana**?

Você vê o negro como um herói e ao mesmo tempo um escravizado?

() Sim

() Não

8. A escola propõe eventos sobre a cultura africana?

() sim

() não

QUESTIONÁRIO DESTINADO AOS DOCENTES FORMADOS EM LITERATURA E LÍNGUA PORTUGUESA

Olá, caro professor! A seguir estão inseridos os informes a respeito desta pesquisa e objetivo.

IFORMES SOBRE A PESQUISA: Essa pesquisa é de iniciativa dos acadêmicos Maurílio Alves Rocha Junior, Celeste Cristina de Andrade Delfino e Maria Natalha Morais da Silva Oliveira, do curso de Graduação em Letras – Língua Portuguesa, da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira/UNILAB, bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência/PIBID. Esperamos, a partir de suas respostas, contribuir para a realização deste trabalho. Sua participação é fundamental. Marque cada questão segundo sua escolha. Destacamos que NÃO há identificação dos participantes da pesquisa.

OBJETIVO: Analisar a aplicabilidade do ensino de Literatura Africana nas primeiras séries do ensino médio da E.E.M. Carolina Maria de Jesus, tendo como foco quais as dificuldades, as virtudes e os recursos utilizados como ferramentas que ajudam no processo de neutralização do tema da aula.

Sexo: () Masculino () Feminino / Idade: _____

1. O ensino de Literatura africana é presente na sala de aula de primeiro ano?

- () sim
() não

2. Você aborda a Literatura brasileira dentro da Literatura africana, como no caso da intertextualidade?

- () sim
() não

3. Os alunos interagem nesta modalidade de forma:

- () Excelente
() ótima
() boa

4. Caro Professor, você utiliza quais os recursos para esta modalidade:

- () livros didáticos que falam de Literatura africana e afro-brasileira
() obras literárias africanas
() obras literárias brasileiras que usam a africanidade como o tema
() mapas para o país estudado

5. Quanto aos recursos tecnológicos. Que recursos você utiliza?

- () vídeos que têm como foco a cultura africana
() músicas desta cultura
() músicas brasileiras, mas que falam do negro na sociedade
() filmes

6. Tem o conhecimento da lei 10.639-2003?

- () sim
() não

7. Os livros didáticos abordam esta lei coerentemente?

- () sim
() não

8. Na referida escola existem oficinas que têm o objetivo de mostrar a cultura e história africana?

- () sim
() não



EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA UNILAB – UMA TRAJETÓRIA NARRADA SOB O PRISMA DE UMA COLABORADORA EM EAD

Neisse Evangelista da Costa Souza¹⁰⁶

Resumo

A Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, que traz na sua essência a interculturalidade, incorpora estudantes brasileiros e dos demais países membros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa - CPLP, especialmente os africanos. A instituição é movimentada por alguns programas, dentre eles, o Sistema da Universidade Aberta - UAB, que encontra elementos impulsionadores para avançar na expansão do ensino, possibilitando desenvolver projetos de formação com ênfase na integração internacional, utilizando as novas tecnologias e efetivando-se por meio da Educação a Distância - EaD. Nessa configuração, o presente artigo tem como objetivo narrar o processo de construção da Educação a Distância na universidade, apresentando os cursos, as ações desenvolvidas por essa instituição na EAD, os atores e elementos integrantes desses processos, possibilitando aos leitores conhecer a trajetória percorrida por essa modalidade de ensino ao longo desses 10 anos. Para traçar o caminho percorrido da EAD na UNILAB foi necessário rever alguns documentos relacionados à instituição e relembrar as experiências vivenciadas no cotidiano dos polos de apoio da universidade, mostrando, ao final, que não existem fórmulas prontas na condução da EaD, mas é importante mobilizar tutor, professor e aluno para o alcance de uma educação de excelência.

Palavras-chave: Colaboradora; Educação a Distância; Trajetória; UNILAB.

Abstract

The University of International Integration of Afro-Brazilian Lusophony (UNILAB), brings in its essence, interculturality and it incorporates students from Brazil and other countries that are members of the Community of Portuguese Speaking Countries - CPLP, especially african countries. The institution is moved by some programs, among them, the Open University System – OUS, that finds driving elements to advance the expansion of teaching to make it possible to develop training projects with an emphasis on international integration using new technologies, and taking effect through Education Distance Learning - EDL. In this configuration, this article aims to narrate the process of building Distance Education at the university, institutes, the actions developed by this institution in distance education, the actors and elements that are part of these processes, that enable readers to know the trajectory of this modality over the last 10 years. In order to trace the path taken by EDL at UNILAB, it was necessary to review some documents related to the institution and remember how experiences lived in the daily life of the university's support centers. At the end we showed that there are no ready formulas for conducting distance education, but it is important to mobilize tutor, teacher and student to achieve an education of excellence.

Keywords: Collaborator; Distance Education; Trajectory; UNILAB.

¹⁰⁶ Mestranda da UNILAB/IFCE. E-mail: neissesouza18@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

As exigências da nova sociedade e o avanço das tecnologias demandam uma nova forma de ensinar e aprender. Nesse processo, o sistema educacional, por meio da educação a distância, na intenção de responder positivamente às solicitações sociais, oportuniza mediante ferramentas importantes a informação, a disseminação do saber, a qualificação profissional em massa e a formação do ser humano em diversas áreas.

É notável que o viés tecnológico, com o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação – TIC, vem fornecendo possibilidades de avançar e expandir nos cursos de formações da UNILAB por meio das plataformas virtuais, proporcionando aos jovens brasileiros e integrantes da CPLP aperfeiçoar o seu conhecimento e dar continuidade na sua formação, bem como atender, com diversos cursos a todo povo do Município de Redenção, região do Maciço de Baturité e municípios circunvizinhos.

A UNILAB traz na sua proposta essencial o atendimento aos estudantes brasileiros e Comunidade de Países de Língua Portuguesa, em sua maioria, africanos. E para esse público pressupõe um saber conectado ao conhecimento científico, além de priorizar o compromisso e engajamento na formação de recursos humanos aptos, do ponto de vista técnico, científico, informacional e social, para apontar caminhos, amenizar e solucionar problemas complexos no âmbito das regiões e países de origem desses estudantes.

A narrativa que ora lhes apresento é contada a partir da visão de uma docente da rede municipal de ensino da cidade de Redenção – CE, que, após participar do primeiro edital de seleção para tutora presencial no ano de 2012, inicia, assim, uma trajetória no curso da EaD. Participei e acompanhei o percurso da Educação a Distância na prática até o ano de 2019, contribuindo, ao longo desse tempo, com os cursos fornecidos por essa modalidade de ensino na UNILAB, como colaboradora, na função de tutoria presencial, tutora virtual ou tutora a distância e coordenadora de tutoria.

A experiência vivenciada durante esse trajeto de acompanhamento dos cursos de EAD na UNILAB me impulsiona a registrar e apresentar aos envolvidos e toda a comunidade que dela participa a Educação a Distância, ao longo desses 10 anos. Este trabalho objetiva demonstrar as ações desenvolvidas por esta instituição e refletir a importância dessa modalidade de ensino na democratização do acesso ao saber. Nesse processo são ainda evidenciados agentes, elementos e ações que fizeram parte desse processo, na busca de potencializar o trabalho educativo desenvolvido com os estudantes participantes da UNILAB.

Para facilitar o entendimento e delinear o movimento foram realizadas pesquisas em documentos disponíveis na Universidade, como leis, editais, resoluções, decretos, plataformas virtuais, projetos articulados com as vivências sistemáticas que orienta as ações do dia a dia nos polos, e das práticas educativas percebidas por mim, na atuação dos atores, na efetividade das documentações normatizadas e no desenvolvimento dos projetos e cursos lançados.

2 IMPLANTAÇÃO DA EAD NA UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFO-NIA AFRO-BRASILEIRA-UNILAB

O decreto criado em 2005 instituiu a Universidade Aberta do Brasil que, regulamentada em 2006, volta-se ao desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior nas universidades de todo País.

A UNILAB fez adesão a essa modalidade, mesmo antes da sua implantação, quando pensando na sua clientela estudantil, estudantes brasileiros e egressos dos demais países membros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa - CPLP, incluindo a África, instituiu uma comissão no ano de 2008 com a finalidade de estudar e fazer levantamentos de temas e situações comuns a esses países integrados, bem como atividades para o planejamento da instituição e preparação de toda estrutura acadêmica e curricular e demais áreas que compõem uma Universidade.

Destarte, após dois anos de estudos, em 20 de julho de 2010, o Presidente da República sancionou a lei nº 12.289, instituindo a UNILAB como Universidade Pública Federal, depois de ter no-meadado como gestor o Reitor Pro Tempore Dr. Paulo Speller. Após ser sancionada, a universidade iniciou suas atividades educativas no dia 25 de maio de 2011, com sede na cidade de Redenção, município que integra a região do Maciço de Baturité, localizado no estado do Ceará. A Instituição de Ensino Superior confirma em seu plano de desenvolvimento o objetivo apresentado no artigo segundo, da lei supracitada:

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 sua clientela ao passo que busca promover o desenvolvimento regional e o intercâmbio cultural, científico e educacional.

A UNILAB, agora implantada e partilhando dos mesmos objetivos da Universidade Aberta, impulsionada pelo decreto de 2006, resolve organizar-se internamente no intuito de ampliar sua estrutura curricular com o desenvolvimento dos cursos do Programa Nacional de Formação em Administração Pública - PNAP, na modalidade à distância, em Polos de Apoio Presenciais para atender às demandas da região do Maciço de Baturité e da classe estudantil da qual agrega.

Pode-se afirmar que a educação a distância nasce junto com a UNILAB, quando se pensa, normatiza e estrutura a oferta dos cursos para ampliar formação no ensino superior e democratizar o ensino, oportunizando a todos, uma nova forma de ensinar e aprender por meio das tecnologias da informação e da comunicação, ferramentas importantes, que dão suporte aos cursos desenvolvidos pela instituição, servindo de base para o bom funcionamento dos cursos à distância.

Para cuidar das ações da educação a distância na UNILAB foi criado inicialmente a Coordenação de Educação Aberta e à Distância – CEAD, que posteriormente passou a se chamar Diretoria de Educação Aberta e a Distância – DEAD, e atualmente foi substituído pelo Instituto de Educação a Distância, órgão responsável pela administração, coordenação didático-pedagógica, oferta de programas, cursos e projetos de educação aberta, à distância e semipresencial da instituição.

A Educação a Distância, ao contrário dos que muitos dizem, não é recente, tem início muito

antes, pode-se dizer, ainda com a mídia impressa e correio (ensino por correspondência privado) e sempre possibilitada por recursos tecnológicos de comunicação que aproximaram as pessoas envolvidas nos processos de ensino-aprendizagem. O Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017, em seu artigo 1º, traz um conceito do que pode se considerar a EaD na atualidade:

[...] considera-se educação a distância a modalidade educacional na qual a mediação didático pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos.

De acordo com essa definição, pode-se conceber que a EAD é uma educação que utiliza recursos tecnológicos que atinge um maior número de pessoas nas mais longínquas localidades em períodos e tempos diferentes, garantindo ao estudante um aprendizado sem ter que se deslocar do seu espaço natural e no conforto da sua casa.

Nessa modalidade, as aulas são trabalhadas numa sistemática diferente e, embora ocorra momentos presenciais, prevalecem uma execução pedagógica por meio das tecnologias da informação e da comunicação, com métodos, técnicas de atividades conforme apresentações e orientações da instituição que a criou.

3 O DESENVOLVIMENTO E A OFERTA DOS CURSOS

Na missão de formar pessoas, cumprir com o planejamento definido na estruturação político-pedagógico da universidade, a UNILAB, pelo edital 19/2012 adere ao Programa Nacional de Formação em Administração Pública e ao ser contemplado coloca em prática o PNAP, disponibilizando a oferta de quatro cursos, assim definido: uma Graduação em Administração Pública e três especializações nas linhas de administração Pública que são as Especializações em Gestão Pública, Gestão Pública Municipal, Gestão em saúde, dando oportunidade ao estudante de especializar-se na área que desejasse.

Os cursos orientam para pensar criticamente os problemas governamentais, ampliando o foco nos diferentes fatores que afetam as organizações, fornecem subsídios para aumentar a capacidade de liderança, desenvolve habilidade de análise crítica nas questões de relacionamento organizacional e nas tomadas de decisões. Os egressos, ao se apropriarem de estudos de uma das linhas governamentais, integram teoria e prática, ao realizarem ações de elaboração de projetos e análises de casos.

Nas especializações, os cursos destinam-se aos estudantes que concluíram a graduação ou aos estudantes portadores de diploma de curso superior (pós-graduação) que exercem atividades em órgãos públicos ou do terceiro setor ou que tenham aspirações ao exercício de função pública.

Ao optar por esses cursos, a IES, além de pensar nos estudantes estrangeiros, oportunizava aos gestores (prefeitos, vice-prefeitos, secretários, diretores e coordenadores de departamentos

e setores públicos e interessados na área) que residem na região do Maciço de Baturité e cidades circunvizinhas a participar das turmas e entender melhor a legislação, o trabalho ligado ao setor público, bem como problematizar e estudar as demandas locais e internacionais e, com essas pes-quisas, contribuir com e para administrações eficientes.

O curso de Graduação a distância foi instalado nos polos e estruturado com a mesma concepção do curso presencial, dedicado a formar gestores, pautando-se pela ética, a democracia, ações de transparência, e responsabilidade fiscal e social e por modelos de gestão de resultados. A oferta desses cursos em nível de graduação e especializações foram expandidos para o estado do Ceará e Campus de São Francisco do Conde, no estado da Bahia, acontecendo em vários polos presenciais abertos de diferentes municípios desses estados, com distribuição para os polos de Redenção, Aracoiaba, Aracati, Limoeiro do Norte, Piquet Carneiro e São Francisco do Conde.

A demanda advinda da região do Maciço, São Francisco do Conde, dos alunos estrangeiros, possibilitou continuar a oferta desses cursos de graduação e especialização nesses polos já existentes e a abertura de outros cursos, como Gestão de Recursos Hídricos, Ambientais e Energéticos, Saúde da Família com ampliação de novas ofertas e diversos polos abertos nos municípios de Aracati, Orós, Quiteriánopolis, Boa Viagem e Canindé.

4 ATORES IMPORTANTES PARA OS DESENVOLVIMENTOS DOS CURSOS EAD

Para efetivação do curso a distância nessa modalidade faz-se necessário o saber e o trabalho de diferentes atores. Na UNILAB, essa sistemática tem a colaboração de diretor, coordenadores (IEAD), agentes dos núcleos pedagógicos, coordenadores de cursos e de tutoria, professores, tu-tores, secretários, alunos e suporte dos ambientes virtuais de aprendizagens.

A sintonia e a interrelação entre esses é que determina a qualidade dos cursos de EAD. Nessa conjuntura, quero destacar o trabalho de tutoria, um dos elementos do processo educativo que possibilita a ressignificação da educação a distância, sendo peça-chave para dinamizar o aprendizado dos alunos, mantendo contínuo diálogo, acompanhando os estudantes em todas as ações propostas pedagogicamente. Confirmado por Dalmau (2001. p.68), o tutor tem um papel central de “orientar os estudantes quanto ao material e aos procedimentos pedagógicos apropriados, além de motivá-los e incentivá-los a participarem de todos os eventos propostos no curso”.

Aos tutores cabe acompanhar um determinado grupo de alunos, de no mínimo 25 e no máximo 50, inseridos no ambiente virtual de aprendizagem. Nesses espaços, os estudantes são visualizados e acompanhados na plataforma por tutores e professores. Os cursos de graduação e especialização da educação a distância da UNILAB tiveram a experiência de trabalhar com AVA Moodle e Sigaa, sendo que, para cada um, os alunos têm um formato de agrupamento. O primeiro permite ao tutor acompanhar por polos e, o segundo multipolos, ou seja, aparece a relação de todos sem separar-se por polos.

Nas condições de mediador do processo pedagógico, não importando o formato, cabe ao tutor dessa instituição acompanhar diretamente as ações dos alunos no AVA, corrigir as atividades e fornecer feedback que permita a avaliação continuada no prazo máximo de 24 horas, além

de disponibilizar e fornecer informações, corrigir e orientar as tarefas propostas nas disciplinas e nas avaliações no período estipulado no calendário; manter registro atualizado sobre as ausências, realizações de atividades, dificuldades e solicitações dos discentes, promoção de encontros presenciais ou virtuais com alunos por meio dos recursos tecnológicos e auxiliar os docentes e tutores presenciais.

Os tutores, sempre que há necessidade, são convidados e este deve fornecer resposta dizendo se aceita ou não participar das disciplinas ofertadas no semestre. O convite é realizado pelo IEAD, para atender às disciplinas por módulos, contemplado no calendário acadêmico, conforme grupos indicados por cada candidato a tutor no ato da seleção e seguindo a ordem de classificação estabelecida nas etapas de seleção de tutor previsto no edital.

Os bolsistas tutores devem dominar os conteúdos didáticos, tendo conhecimento dos assuntos das disciplinas da qual foi selecionado e, no início da disciplina, uma vez inserido e com acesso ao sistema, antes do contato com o alunos, é orientado a explorar o ambiente, realizar as leituras e analisar as atividades propostas pelo professor no AVA. Em seguida, realizar a apresentação no ambiente virtual e seguir as instruções de resoluções das atividades fornecidas pelo professor formador, além de acompanhar e motivar os alunos, estimulando-os a familiarizar-se com o ambiente, fazendo a ponte com os demais envolvidos no sistema, garantindo a sua permanência no curso e construindo um aprendizado qualitativo.

Contudo, se o tutor não atuar no decorrer da primeira semana da disciplina do módulo será automaticamente desligado, sem direito a recebimento de bolsa, e substituído pelo próximo tutor do cadastro de reserva. Para fazer jus ao recebimento da bolsa é necessário enviar um relatório das ações executadas ao final de cada disciplina informando o seu envolvimento nas atividades, níveis de participação e interações dos alunos, dificuldades, avanços e intervenções feitas e sugestões para melhoria do acompanhamento.

Todas as atividades estão previstas no calendário, preparado anualmente, com informações de aula inaugural, matrículas on-line, matrículas, ajustes de matrículas, inícios das aulas, tempo de realização das tarefas, disciplinas ofertadas por módulos dividido por ofertas de blocos 1 e 2, em que para cada bloco são disponibilizadas, no máximo, quatro disciplinas, incluindo os semi-nários.

Os encontros presenciais eram programados para acontecer no polo de Redenção com videoconferência para os demais polos de Limoeiro, Piquet Carneiro e São Francisco do Conde. Nesses encontros, os alunos participavam nos seus respectivos polos, pois realizavam nesse dia sua primeira avaliação, a diagnóstica.

As disciplinas previstas para acontecer nos encontros presenciais eram gravadas com antecedências com a finalidade de chegar aos demais. Previamente estabelecido pela equipe, que havendo problemas tecnológicos e não chegando à transmissão ou na ausência desse recurso, os encontros seriam conduzidos pelos tutores das turmas a distância, que viajariam tanto para realizar o encontro presencial como para estreitar o contato com o aluno. Assim, foi posto em vigor um cronograma de capacitação dos tutores pelos professores, preparando o tutor para as atividades a serem realizadas nos polos, com o apoio do professor da disciplina, por intermédio de webcon-

ferência e/ou de forma presencial.

Na perspectiva de aproximar mais ainda a EAD dos alunos foi pensado em encontros sequenciados e assim construído um cronograma de visitas da equipe da DEAAD em todos os polos. De igual forma foi estabelecida outro cronograma que permitiu os professores ministrarem seus encontros presenciais em todos os polos em vez de realizar em um e transmitir aos demais.

Os estudantes são aqueles contemplados pela UNILAB, que, por meio das TICs, ultrapassam as barreiras do tempo e do espaço para qualificar e aperfeiçoar seu conhecimento. E nessa modalidade descobre o seu estilo de aprendizagem, traçando com autonomia e dedicação sua rotina para obter êxito nos estudos.

5 SELEÇÃO DE TUTORES E PROFESSORES

Para participar como tutor das primeiras turmas iniciadas na UNILAB, o pretendente deveria comparecer presencialmente ao polo, estar em conformidade com o edital que exigia ter diploma de formação em nível superior e/ou especialização, declarar via ofício não receber nenhum tipo de bolsa (CAPES/CNPq, FNDE/MEC), exceto bolsa para estudos, ter vínculo com o setor público, morar nas proximidades dos polos onde estava ocorrendo a oferta dos cursos, fazer uma carta de motivação explicitando os motivos pelas quais desejava ser tutor e apresentar o Currículo Lattes, de acordo com o modelo da Plataforma Lattes do CNPQ.

A seleção inicial contemplou, assim, análise de currículo, análise da carta de motivação, entrevista e curso de formação em educação à distância (realizado pelas Comissões, formadas pelos professores do curso).

Nos cursos ofertados posteriormente, válido até os dias atuais, a seleção ocorre conforme o edital que traz algumas mudanças na estruturação atualizada do curso. A inscrição é on-line e o candidato poderá indicar dois módulos para atuar no ato da inscrição, caso contrário será indeferida. Enviar em arquivo único documentos pessoais, comprovante que reside no município-polo, ser graduado em Administração Pública para os cursos do Bacharelado em Administração Pública.

Para tutorear as especializações, necessita de diploma de formação básica em dos cursos exigidos para o módulo; para atuação no curso ou em uma das linhas do curso, atuar na docência, mínimo de um ano na educação básica ou superior ou comprovar ter um ano de atividades desenvolvidas no sistema UAB, ofertado pela UNILAB, ser servidor público em quaisquer esferas. Portanto, está dentro do processo o candidato aprovado nas fases: análises de currículos (eliminatória) e realizar a formação básica em tutoria(classificatória).

A seleção e o treinamento não implicam necessariamente na contratação dos tutores. Após este processo e em função da necessidade, eles serão convocados de acordo com a demanda e por tempo determinado previsto no edital. Ao fim da disponibilização de uma disciplina ou de um grupo de disciplinas, o tutor dependendo da sua atuação poderá ser desligado ou continuar nos quadros do curso conforme necessidade observada pela Coordenação do curso. Os convocados para o trabalho de tutoria deverão assinar um termo de compromisso que constará todas as atribuições e regulamentos pertinentes. Essa ficha é padronizada e disponibilizado pela UAB.

Os professores selecionados para participar dos cursos de Administração Pública, do Programa Nacional de Formação em Administração Pública – PNAP, atuantes na oferta dos primeiros cursos ofertados (Graduação em Administração Pública e Especializações em Gestão Pública, Municipal e Saúde) foram docentes selecionados com nível de pós-doutorado, doutorado e alguns mestres, ativos da UNILAB, completados com outros da Universidade Federal do Ceará e Universidade Federal do Cariri, em razão da cooperação técnica celebrada entre a UFC e UNILAB.

Nas ofertas seguintes, todos os professores, bem como os tutores participantes dos cursos em EAD foram selecionados por meio de editais. E durante sua atuação seguem as orientações de acompanhamento e monitoramento do aluno, funções e procedimentos descritos no Manual do tutor e professor organizado pela DEAAD, atual IEAD.

6 AVALIAÇÕES NOS CURSOS

O aluno é avaliado por meio das atividades e das provas. As atividades são disponibilizadas conforme carga horária. Geralmente uma disciplina com uma carga horária de 60 horas tem quatro tarefas, 45 horas, três tarefas, e 30 horas, duas tarefas. A disciplina de Seminários, nos primeiros cinco anos de ofertas ficavam o período todo disponibilizado e as atividades dependiam das estratégias de trabalho do professor. As atividades no ambiente virtual de aprendizagem, com cunho formativo, não eram pontuadas, mas, são levadas em consideração para a avaliação somativa.

Dentro das plataformas acessadas nos cursos da UNILAB, as atividades assumem diferentes formatos e os conteúdos avaliados aparecem em forma de textos, sons, gráficos, figuras, vídeos, animações, desenhos. Esses se configuram em fóruns, chats, wikis, glossários, quizzes e outros.

As primeiras turmas dos alunos da Graduação e especializações realizavam prova diagnóstica feita nos encontros presenciais (primeira aula da disciplina). A instituição optou, também, por estabelecer que os tutores fizessem a correção das provas e enviassem para os professores referendarem tanto a correção quanto a nota das duas provas: a diagnóstica - aplicada no primeiro encontro presencial e a somativa aplicada ao final da oferta.

Duas disciplinas eram ofertadas a cada encontro presencial, com exceção dos Seminários, com atividades de pesquisa no decorrer do semestre. O seminário tinha uma avaliação preliminar, sem atribuição de nota e a avaliação com apresentação de banner, diante da banca de avaliadores composta por professores dos cursos em dias e horários previamente agendados no calendário.

Apesar de todo acompanhamento feito aos alunos eram encontrados ao longo do curso muitas evasões. A questão era identificada pelo tutor a distância e presencial que acompanhavam cada curso diariamente no sistema. Os dados quantitativos de alunos sem acesso ao sistema eram constatados ao longo do curso e encaminhado mensalmente aos coordenadores de curso e de tutoria, que direcionavam ao diretor, que, preocupado com a situação, acionava algumas providências no sentido de resgatar, durante o período do curso, esses estudantes.

Com objetivo de resgatar os alunos e trazê-los de volta ao curso, os tutores que acompanham o curso de Graduação em Administração Pública receberam relação de contatos telefônicos, e as-

sim os alunos matriculados e ausentes da sala de aula eram contactados pelo ambiente virtual, via e-mail, visitas domiciliares quando tinha possibilidades, conversas individuais e motivadoras por telefone. Uma vez que retomavam os acessos eram concedidas reaberturas de atividades, flexibi-lidades de prazos nas tarefas, buscando, assim, minimizar o quadro que ora se instalava, e assim trazer esses alunos aos seus devidos cursos.

Nos cursos de graduação com turmas e entradas diferentes, os alunos resgatados com pre-tensão de dar continuidade ao curso e não obtivessem êxito em determinadas disciplinas ou até mesmo os que, por algum motivo, foram reprovados, tinham a oportunidade de refazê-las, rea-lizando sua matrícula, quando ofertadas nas turmas de graduação. Uma vez aprovado estavam sanadas as pendências.

Na especialização, por ter uma convivência menor (18 meses), os tutores realizam a mes-ma sistemática da graduação para os resgates dos alunos e, ao finalizar o curso, era observada a quantidade de disciplinas dos módulos básicos e específicos, cujos alunos não obtiveram notas satisfatórias. Para sanar a questão, era aplicado um provão no qual constavam todas as disciplinas pendentes, sendo oferecida aos alunos das disciplinas pendentes, considerando as com maior ín-dice de reprovações, uma nova oferta seguida da prova, de modo a torná-los aptos a defenderem o Trabalho de Conclusão de Curso.

7 PLATAFORMAS VIRTUAIS E OS RECURSOS PEDAGÓGICOS

A UNILAB, para desenvolver seus cursos, realizou experiências com alguns ambientes virtu-ais como o AVA/MOODLLE (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment) e o AVA/ SIGAA (Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmica), por compreender que esses espa-ços possuem um amplo campo de recursos didáticos para diversificar e enriquecer as atividades dos alunos.

É nessa plataforma que o professor estrutura sua sala de aula no formato síncrono e as-síncrono, delinea suas aulas e didaticamente expõe seus conteúdos, disponibilizando, além da biblioteca, diversificados recursos didático-pedagógicos como agenda, referência, tira-dúvidas, diário, chat, fórum, enquete, projetos, wiki, glossário, quiz e outras ferramentas interativas.

O ambiente virtual utilizado pelo IEAD/UNILAB é atualmente considerado de grande po-tencial e possibilita planejar diferentes atividades de problematização, em que identifica falhas e dificuldades nas situações reais. As provas acontecem de forma presencial, mas já existem pensa-mentos futuros de serem realizadas de forma on-line, seguindo esse mesmo padrão.

Nas plataformas é possível desenvolver diferentes estratégias de aprendizagem e, para isso, recebem vários links, material complementar para leituras, incluindo o livro virtual que fica na pla-taforma de cada disciplina, pois é disponibilizado na sala virtual como um dos primeiros materiais que os alunos são convidados a ler para realizar as atividades, e os físicos estão disponibilizados para estudos e pesquisas na biblioteca da IEAD/UNILAB.

Os ambientes de aprendizagens, além de favorecer uma metodologia interativa e de suces-so na forma de aprender, facilita a identificação dos participantes matriculados no curso, visualizar

as notas, tarefas e feedbacks notificados, bem como acessar mensagens nos fóruns e notícias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do texto procurei apresentar um panorama de como acontecem todo processo e funcionamento da educação a distância na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira. Na trajetória, percebe-se que não há uma receita pronta para aplicar na educação a distância. Os atores participantes, as metodologias, as técnicas aplicadas e orientadas, os ambientes virtuais que melhor se adequam à instituição vão se desenhando a cada tempo, no próprio fazer, no ensaio e erro, nos resultados obtidos em cada curso ofertado.

A UNILAB vem desenhando o seu modelo, construindo sua experiência em EaD e se ajustando à modalidade, registrando uma identidade ao longo desses 10 anos, formatado de acordo com o perfil dos estudantes egressos, com as demandas sociais surgidas, pautado numa prática educacional que democratiza o saber e busca a cada dia uma educação de excelência.

Nota-se nesse percurso que a qualidade dos cursos, o acesso e a permanência dos alunos comprovaram ser uma experiência exitosa. Os bons resultados colhidos nas graduações e especializações confirmaram que a UNILAB está no caminho certo, as inúmeras procuras nas especializações definiram a sustentabilidade desses e obteve suporte para a abertura de outros novos cursos Lato Sensu, como a Especialização do Ensino de Ciência – Anos finais do Ensino Fundamental-Ciências é 10, Especialização Interdisciplinar de Literaturas Africanas de Língua Portuguesa e Metodologias Interdisciplinares e Interculturais para o ensino fundamental e médio, e ainda Gênero, Diversidade e Direitos Humanos, alguns já em processo e outros em breve a serem realizados.

Por fim, considera-se que o sucesso está no acompanhamento, na interação que aproxima tutor - professor - aluno e articula o saber por meio das práticas educativas presentes no ambiente virtual de aprendizagem, onde incorpora, nesse movimento, reflexão e transformação pessoal e social.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto n. 5.622, de 19 de dezembro de 2005**d.Regulamenta o Artigo 80 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 20 dez. 2005.

_____. **Lei nº 12.289, de 20 de julho de 2010**. Dispõe sobre a criação da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB e dá outras providências. Disponível http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12289.htm. Acesso em: 26 Abr. 2020.

_____. Ministério da Educação. **Decreto n. 5.800, de 8 de junho de 2006**. Dispõe sobre o Sistema

Universidade Aberta do Brasil – UAB. Diário Oficial da União, Brasília. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato20042006/2006/decreto/d5800.htm>. Acesso em: 25 Abr. 2020.

_____. **Edital no 1, de 20 de dezembro de 2006.** Segunda Chamada Pública para Seleção de Polos Municipais de Apoio Presencial e de Cursos Superiores de Instituições de Ensino Superior à Distância para o Sistema UAB. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 out. 2006b.

_____. Fundação CAPES. **O que é o Sistema UAB e suas legislações.** Disponível em: <https://www.capes.gov.br/acessoainformacao/informacoes-classificadas/93-conteudoestatico/7836-o-que-e-uab>. Acesso em: 25 Abr. 2020.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 25 Abr. 2020.

_____. Fundação CAPES. Programa Nacional de Formação em Administração Pública –PNAP. **Edital Nº 19/2012.** Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital_019_PNAP-2012.pdf> Acesso em: 24. Abr. 2020.

DALMAU, Marcos Baptista Lopez. **Introdução à educação a distância.** Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração/UFSC; (Brasília): CAPES:UAB, 2011, 136p.

MOREIRA, Eliana Alves; JOYE, Cassandra Ribeiro; ARAÚJO, Régia Talina S. Competências Necessárias à formação de tutores a distância para atuar na modalidade semipresencial em cursos de graduação vinculados a Universidade Aberta do Brasil. In: ARAÚJO, Júlio; Araújo, Nukácia (Orgs.). **EAD em tela: docência, ensino e ferramentas digitais.** Campinas, SP: Pontes Editores, vol. 23, pp. 49-61, 2013.

SILVA. Maria Aparecida et al. (orgs). **CEAD/UNILAB Projeto Político Pedagógico do curso Bacharelado em Administração Pública Modalidade a distância.** Redenção/CE, 2012.

UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA-UNILAB. Diretoria de Educação aberta e a Distância-DEAAD. **Relatório Final de Cumprimento de Objeto para os Cursos no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB - Gestão 2014-2015.** Redenção/CE, janeiro. 2015.

_____. **Edital Nº 003/2016** – Seleção de Tutores (as) a Distância, para cadastro de reserva, para o Curso de Administração Pública, modalidade a distância. Redenção. 07 Abr. 2016.

_____. **Edital Nº 007/2016** – Processo de Seleção de Tutores a Distância para Cadastro de Reserva para os Cursos de Pós-Graduação Lato Sensu (Especialização) na Modalidade a Distância.

Redenção. 19 Dez. 2016.

_____. **Edital Nº 007/2018, 008/2018, 009/2018** – Processo de inscrição, seleção e matrícula para os cursos de Pós-Graduação Lato Sensu (Especialização) em Gestão em Saúde. 01 Ago. 2018.

_____. **Manual de tutor.** Construído em 2016 e atualizados nos anos de 2017 e 2019. Redenção-Ceará.





A COOPERAÇÃO INTERNACIONAL SUL-SUL: O BRASIL E A ÁFRICA

Nelsio Gomes Correia¹⁰⁷

Resumo

O presente artigo objetiva analisar a cooperação internacional da vertente Sul-Sul entre o Brasil e a África em vários domínios. Busca-se entender sobre a relação histórica que o Brasil possui com os países da CPLP, e foi mediante esta cooperação com estes países lusófonos que surgiu o projeto da criação da UNILAB no interior do Ceará e Bahia, servindo como uma ponte de ligação entre o Brasil e a África. Para a elaboração deste artigo foi utilizado o procedimento metodológico de caráter qualitativo baseado na revisão bibliográfica, por meio de livros, artigos, teses, TCCS, etc. Os resultados obtidos durante a revisão bibliográfica são distintas concepções relevantes desenvolvidas por outros pesquisadores sobre a temática. Por fim, entende-se que esta cooperação Sul-Sul permitiu o intercâmbio acadêmico, técnico-científico e cultural entre os estudantes e docentes de diferentes países na UNILAB.

Palavras-chave: África; Brasil; UNILAB.

SOUTH-SOUTH INTERNATIONAL COOPERATION: BRAZIL AND AFRICA

Abstract

The objective of this article is to analyze international South-South cooperation between Brazil and Africa in several domains. We seek to understand the historical relationship that Brazil has with the CPLP countries and it was through this cooperation with these Portuguese-speaking countries that the UNILAB creation project in the interior of Ceará and Bahia emerged, serving as a bridge for link between Brazil and Africa. Therefore, for the preparation of this article, a qualitative methodological procedure was used, based on bibliographic review through books, articles, theses, tcc, etc. In view of this, the results obtained during the literature review are distinct relevant concepts developed by other researchers on the subject. Finally, it's understood that this South-South cooperation allowed academic, technical-scientific and cultural exchange between students and teachers from different countries at UNILAB.

Keywords: Africa; Brazil; UNILAB.

¹⁰⁷ Bacharel em Humanidades e atualmente licenciando em Sociologia pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – (UNILAB). Instituto de Humanidades - (IH) Redenção/CE. E-mail: gomesnelsio@gmail.com

INTRODUÇÃO

O presente artigo pretende analisar a política da cooperação internacional da vertente Sul-Sul entre o Brasil e África, sobretudo os países membros da Comunidade dos Países de Língua Oficial Portuguesa, especialmente os países africanos. Contudo, a nossa discussão vai abranger também alguns países não lusófonos, como Nigéria e Burkina Faso. Por outro lado, buscando compreender assim, quando e como é que surgiram estas iniciativas de aproximação política e cooperação bilateral entre o Brasil e a África, principalmente com os Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) e posteriormente com a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), para fortalecer a cooperação político-diplomática, não apenas em ensino superior, mas em vários domínios, como na agricultura, saúde, alimentação, etc. Ao longo do texto vamos debater também acerca da criação da UNILAB¹⁰⁸, como sendo uma universidade internacional com cam-pus no interior do Ceará e Bahia, com o compromisso de integração.

Assim sendo, para a elaboração deste artigo foi utilizado o procedimento metodológico de caráter qualitativo baseado na revisão bibliográfica, por meio de publicações científicas em peri-ódicos, livros, artigos, teses, etc. Nos resultados da pesquisa, conforme a nossa coleta de dados assentada na ideia dos autores, foram encontradas diferentes visões pertinentes ao assunto de-senvolvido no trabalho. Por fim, a importância desta pesquisa pretende contribuir para demons-trar o papel dos africanos na potencialização desta cooperação Sul-Sul, que permite o intercâmbio acadêmico, conhecimento técnico, científico e a integração cultural entre estudantes de países diferentes na UNILAB.

Vale salientar que, desde os anos 1998, o Brasil já tinha acordos firmados com os países africanos de PALOP, Burkina Faso e Nigéria na área de saúde, no que concerne a fornecimentos de medicamentos e na formação técnica dos agentes de saúde em combate à epidemia de AIDS na década de 2000. O intuito era compartilhar as experiências adquiridas em enfrentamento e combate a este surto. Este mesmo ano de 2000 também marcou o fortalecimento e ampliação de acordos internacionais do Brasil com os países africanos. Estes acordos foram reafirmados pelo Presidente Luís Inácio Lula da Silva em 2003 (QUEIROZ; ALVES, 1991; MARTINS, 2010).

Dessa forma, a partir deste mesmo ano de 2003, principalmente no governo de Luís Inácio Lula da Silva, têm sido ampliadas as relações diplomáticas do Brasil com as nações do Hemisfério Sul; dentro destas foram também fortalecidas as relações bilaterais e multilaterais com os integrantes da Comunidade dos Países da Língua Portuguesa (CPLP). Contudo, desde os anos 1950, estes países considerados não-alinhados e denominados de Terceiro Mundo, ou seja, nações em desenvolvimento e aqueles que pertencem ao Grupo 77 marcaram presença nesta época, apesar de não serem considerados prioritários pelo governo brasileiro nesta época.

Neste sentido, é relevante levarmos em consideração a situação geográfica regional na qual o Brasil se encontra e as suas políticas no âmbito das relações internacionais. Isto também tem

¹⁰⁸ A Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira é uma autarquia vinculada ao Ministério da Educação da República Federativa do Brasil, com sede na cidade de Redenção, estado do Ceará. Foi criada pela Lei nº 12.289, de 20 de julho de 2010, e instalada em 25 de maio de 2011. Disponível em: <<http://www.unilab.edu.br/institucional-2/>> Acesso em: 08 maio 2020.

tudo a ver com a diferentes situações ou oportunidades no cenário regional e global que pode possibilitar com que o Brasil possa implementar uma política independente com o intuito de tornar uma potência forte na arena internacional para atrair o capital estrangeiro a investir no país e criar indústrias que permitiriam o acesso a empregos e combater futuramente o desemprego que poderia aparecer consoante o crescimento populacional e com a entrada de imigrantes (MIYAMO-TO, 2009).

Tendo em conta as inúmeras possibilidades e espaço privilegiado que o Brasil ocupa no cenário internacional, o que não tem nada a ver ao continente sul-americano, mas o tamanho que o país detém e considerado uma das nações com mais extensão territorial do universo, cada vez mais o país busca ocupar os espaços mais estratégicos não somente no sentido geográfico, mas principalmente para ser um integrante permanente no Conselho das Nações Unidas, mediante a força que possui na política interna e externa e sem contar com o poder político, econômico e militar e da sua exportação em massa dos produtos de qualidade em larga escala para os países de continentes diferentes.

Diante disso, Miyamoto (2009, p. 23) afirma que:

É o que ocorre nos presentes anos, quando reclama, com insistência, um lugar como membro permanente no Conselho de Segurança da Organização das Nações Unidas, aproveitando, inclusive, o momento de crise, a reformulação da ordem mundial e a ampliação do G-8, para tentar ingresso nesse restrito e fechado grupo. Ou seja, reivindica uma posição em que tenha direito de veto, e não apenas de voz, um direito de compartilhar, ditar e estabelecer regras, e não apenas de concordar com as mesmas.

Neste período, entende-se que o Brasil exigia um assento para ser um membro permanente no conselho das Nações Unidas, por razão da sua forte influência em vários domínios no âmbito regional, sobretudo no bloco sul-americano e além da importância que tinha na política externa. Com este seu poder político, econômico e militar a nível regional tinha como intenção de ser um membro permanente nesta organização intergovernamental e levar algumas questões para se-rem discutidas, e também participar nas tomadas de decisões, todavia sem levar em conta as suas limitações diante disso.

1 AS RELAÇÕES HISTÓRICAS ENTRE O BRASIL E A ÁFRICA: A CRIAÇÃO DA UNILAB

O Brasil e a África – além de possuírem um passado em comum e algumas práticas culturais idênticas – demonstram que suas relações históricas também são inseparáveis e acredita-se que estão caminhando para um futuro melhor. O que possibilitou a proximidade do Brasil com o continente africano foi o tráfico negreiro praticado pelos colonialistas portugueses mediante a embarcação dos nativos africanos para serem escravizados no Brasil, substituindo, assim, a população indígena - nativos - que também era escravizada por meio de trabalho forçado pelos colonos portugueses na época em que o Brasil era a colônia portuguesa.

Para Lechini (2008), a cooperação entre o Brasil e a África iniciou há 50 anos, mesmo tendo

passado por diferentes níveis; contudo nunca foi suspenso durante todo esse período. Mas, a partir dos anos 1990, começou a declinar-se mediante as reduções orçamentárias e por causa da crise econômica financeira que levou o Brasil a instituir uma estratégia política seletiva, desta forma, centralizando as suas relações diplomáticas com a África do Sul, deixando de lado nomeadamente os países membros da Comunidade dos Países da Língua Portuguesa (CPLP¹⁰⁹), o grupo ao qual pertence. Contudo, estas relações foram reiteradas no governo Lula em 2003.

Ao longo do seu mandato, Luís Inácio Lula da Silva fez várias viagens diplomáticas ao conti-nente africano e recebeu também dos seus homólogos muitas visitas de alto nível no Brasil; neste âmbito, percebe-se que a política africana brasileira, ou seja, a cooperação entre África e a Brasil foi retomada e mais fortalecida nesta época. A reaproximação do Brasil com a África se fundamenta por meio de laços culturais e históricos que têm em comum, e, por outro lado, é a razão da crescente troca comercial e na participação dos fóruns internacionais. Tudo isso é um dos planos do Brasil para diversificar as suas relações no exterior.

Vale apontar que a política externa brasileira em cooperação com a África foi elaborada inicialmente no quadro do Itamaraty – um ministério que se trata das políticas externas do Brasil com os países parceiros – desde 1960 até nos dias de hoje, e se assinala nas indeterminações governamentais nos mandatos do Fernando Henrique Cardoso e posteriormente retomada no decorrer do início do mandato de Lula, no período 2003-2011 (RIBEIRO, 2007).

A partir daí, o governo brasileiro passou a priorizar e a centralizar mais a sua cooperação para o desenvolvimento com a África e América do Sul. Nesta conjuntura, o Brasil passou a ter um crescimento econômico bem sucedido no cenário internacional, e as suas tecnologias sociais inovadoras encontraram-se com início do governo do Partido dos Trabalhadores (PT), tendo como presidente Lula e também como o principal fundador. Em 2004, diferentes instituições brasileiras começaram o processo da “internacionalização”; neste período, o Brasil passou a ter mais potencialidade e a sua atuação no cenário mundial mudou rapidamente.

Com o início dos anos de 2005-2006, o Brasil passou a ser doador e não somente recipiente na arena internacional, como os outros países desenvolvidos. Sublinha-se que este reconhecimento e a influência do país na comunidade internacional ocorreu no mandato de Lula. Em um dos seus discursos, no decorrer do fim do seu mandato, em 2010, sobre isso, afirma que: “a coope - ração para o desenvolvimento não se limita à interação entre doadores e recipientes: entendemos que se trata de uma troca entre atores semelhantes, com benefícios e responsabilidades mútuas” (IPEA, 2010, p. 36).

Por outro lado, acredita-se que o Brasil tem uma dívida histórica com a África, devido ao tráfico transatlântico no qual mais de 5 milhões de africanos foram arrancados na sua própria terra para serem escravizados aqui no Brasil. Entretanto, em razão disso, quando se trata da história da construção da sociedade brasileira é impossível não trazer a contribuição da população africana. Por isso que, nos últimos anos, esta nova aliança política entre o Brasil e os países africanos é

¹⁰⁹ Conforme Abc, (2005, p.1), “A CPLP foi criada em 17 de julho de 1996, por ocasião da I Conferência de Chefes de Estado e de Go-verno em Lisboa, com o objetivo “de consolidar a realidade cultural que confere identidade própria aos países de língua portuguesa, promover a concertação político-diplomática e estimular a cooperação” (...).

entendida como uma reconciliação e reconhecimento do passado histórico e do abandono das práticas discriminatórias que o próprio país tem acerca da África.

Com base nisso, o ensino superior está entre os acordos feitos e o governo brasileiro utilizou as estratégias para minimizar as desigualdades sociais verificadas desde a formação da sociedade brasileira. Todavia, com a chegada de Lula ao poder, foram criadas as políticas públicas de ações afirmativas no país para possibilitar o ingresso das pessoas pertencentes à classe social mais ca-rente e vulnerável - afrodescendentes, indígenas, LGBT, etc. – permitindo, assim, a inclusão destas pessoas nas universidades públicas do país mediante as bolsas de permanência para assegurar os estudantes que estão distantes da família (LINHARES, 2012).

Sendo assim, como referido acima, este mesmo governo também reafirmou a cooperação bilateral com os países africanos membros da Comunidade de Países Língua Portuguesa (CPLP). Salienta-se que as relações do Brasil com estas nações voltaram a ter mais credibilidade no mandato de Lula, possibilitando, desta forma, a fortificação da cooperação Sul-Sul e de laços históricos inesquecíveis que o Brasil e a África têm em comum. Por esta razão que surgiu o projeto de construção da UNILAB, uma universidade internacional e interiorizada no Ceará e Bahia, mas com sede em Redenção/CE, a primeira cidade a abolir a escravidão no Brasil, em 1883.

A partir daí, foi criada pela Lei nº 12.289, de 20 de julho de 2010, e instalada em 25 de maio de 2011. As suas atividades administrativas e acadêmicas centralizam em Redenção/CE e em Malês na cidade de São Francisco do Conde-BA. Após o fim da construção da UNILAB e com a abertura das suas portas, o universo lusófono transformou-se numa zona mais privilegiada neste período na agenda das relações internacionais brasileiras, cuja finalidade é de ampliar o contato de cooperação e de troca de experiências, no sentido de conhecer mais os países que fazem parte do mundo lusófono com a Língua Oficial Portuguesa, permitindo a integração e a interculturalidade, pautando as ações em intercâmbios acadêmicos, técnicos e científicos (BRASIL, 2010).

2 A IMPORTÂNCIA DE AÇÕES AFIRMATIVAS E A INTEGRAÇÃO CULTURAL NA UNILAB

Historicamente, a política de ações afirmativas surgiu nos EUA na década de 1960, na qual aconteciam várias reivindicações por parte da população negra norte-americana, exigindo a criação de políticas públicas de promoção a igualdade e o fim da discriminação racial entre brancos e negros, com o intuito de redução das desigualdades sociais e para que todos tenham as mesmas oportunidades e sem a exclusão social. Além disso, estas reclamações eram pautadas, sobretudo, para a criação de melhores condições de vida da população negra, acesso a educação, saúde, em-pregos, etc. Entretanto, no âmbito brasileiro não foi tão diferente.

Moehlecke (2002, p.198) afirma que “É nesse contexto que se desenvolve a idéia de uma ação afirmativa, exigindo que o Estado, para além de garantir leis anti-segregacionistas, viesse também a assumir uma postura ativa para a melhoria das condições da população negra”. Ressal-ta-se que o Movimento Negro tem grande importância no que diz respeito à criação de uma ação afirmativa pelo Estado brasileiro; tal política visa promover a inclusão da população negra, minorias étnicas e grupos de pessoas marginalizadas, nas escolas, etc., permitindo, assim, a redução das

desigualdades sociais e das práticas discriminatórias contra estas populações.

Desde a história da construção da sociedade brasileira foram observadas inúmeras violações dos direitos fundamentais que iniciaram desde a época da colonização, na qual os africanos foram trazidos de África para o Brasil pelos portugueses, a fim de serem escravizados. Durante este período havia várias reivindicações por parte dos escravizados que reclamavam as suas liberdades e a igualdade; esta subordinação teve seu fim com o processo da abolição da escravidão em 1888 no Brasil. Após isso, entende-se que iniciou-se uma outra fase das desigualdades sociais entre brancos e pretos na sociedade brasileira.

Neste sentido, a implementação das ações afirmativas no Brasil serve para a reparação histórica e de promoção de igualdade de oportunidades entre brancos e pretos, sendo que estes últimos foram os que mais sofreram as discriminações e exclusão social em vários domínios desde a época da abolição da escravidão no Brasil. Desta forma, aqueles que se beneficiavam vão ingressar no ensino superior e, posteriormente, iriam disputar nos mercados de trabalho mediante os esforços de cada um; assim seria uma das formas para o combate da segregação racial entre vários grupos (CONTINS; SANT'ANA, 1996).

Ademais, envolve outros aspectos. Como o sistema de cotas se baseia na ocupação de certa porcentagem nas escolas por um determinado grupo específico, a política de ação afirmativa, ou seja, o programa de assistência estudantil implementada na UNILAB tem também o mesmo intuito de redução das desigualdades sociais, uma política pública criada pelo Estado brasileiro para possibilitar o acesso e a permanência nas universidades dos estudantes que estão distantes da família, aqueles com carência econômica e situações de vulnerabilidades sociais mediante a aquisição de uma bolsa, isto é, auxílio estudantil.

É nesta essência que Cá (2010, p. 14) afirma que a política pública "não é mesmo que decisão política, pois envolve mais que uma decisão dessa natureza e requer diversas ações estrategicamente selecionadas destinadas a implementar os objetivos esperados". Seguindo esta ideia, compreende-se que qualquer política pública está além de uma decisão política, dado que o dever do Estado é criar boas políticas públicas que permite aos cidadãos obterem uma qualidade de vida digna. E isso que é o seu papel a serviço da população, no que concerne também em dar oportunidades para todos/as sem exclusão.

No entanto, as políticas públicas criadas pelo Estado têm o propósito de minimizar as insuficiências econômicas e desigualdades sociais entre diferentes classes em qualquer sociedade. Dado isso, quando são colocadas em primeiro plano pelo Estado, todos cidadãos terão acesso a bens sociais e, sobretudo, o acesso à educação, porque é a obrigação de qualquer Estado tomar iniciativas como estas e levar em consideração a demanda do povo.

Para Geertz (2008), a cultura é uma teia de aranhas que homem criou na qual ele próprio está amarrado, pois ela é interpretativa e possui vários significados. No entanto, é o modo de vida de um determinado povo, e é como uma matriz de aprendizagem coletiva que permite os homens adquirirem inúmeros saberes mediante o seu contato com os outros que dispõe culturas distintas. Todos os seres humanos têm culturas diferentes e cada qual pratica de forma diversa a sua cultura de acordo com o seu espaço onde está inserido. Uma vez que é transmitida de geração

em geração, diariamente o indivíduo aprende com o seu grupo.

Deste forma, quando se trata de uma aglomeração de pessoas num determinado espaço, como universidade, festivais, grupo de danças e em qualquer comunidade onde estão inseridos povos com diferentes lugares de origem e nacionalidades, entende-se por isso como integração cultural, ou seja, intercâmbio de experiências, como no caso da UNILAB, em que cada indivíduo envolvido/participante busca aprender os costumes dos outros, pensar, acreditar e ainda sentir a importância da convivência humana.

A integração cultural, além de ser um processo que envolve o encontro de vários cidadãos de diferentes nacionalidades num outro país por causa da imigração. De outro modo, pode ser um fator muito relevante para promoção da cooperação bilateral ou multilateral de várias nações com as outras para proporcionarem mais a troca de experiências entre indivíduos, as vezes por motivos de estudos, de conhecer e aprender os hábitos dos outros povos. Assim, como por razões de intercâmbio acadêmico, científico, técnico, administrativas, etc., isso traz muita riqueza cultural e aprendizado enorme entre estes cidadãos.

Contudo, a integração cultural no contexto da UNILAB é uma questão histórica. Além do que foi explicado acima, entende-se que a própria Universidade surgiu mediante uma luta do movimento negro brasileiro, que exigia ao governo não só a obrigatoriedade do ensino de “História e Cultura Afro-brasileira, mas também da História da África e dos Africanos” no Ensino Médio, e de promover mais a cooperação internacional Sul-Sul. Foi nesta base que surgiu o projeto da criação da UNILAB pela Lei 12.289, em 20 de julho de 2010. Estas relações foram criadas conforme as necessidades do Brasil e dos outros países da Comunidade dos Países da Língua Portuguesa (CPLP), para troca de saberes, cultura, etc. (BRASIL, 2010).

Fomos separados da nossa identidade cultural que, muitas vezes, foi considerada uma barbárie, isto é, atrasada, durante o período colonial, para que pudéssemos adotar uma única cultura nacional. Quando nos separaram dos nossos hábitos, sentimo-nos desconetados da nossa realidade; é um sentimento de perda de identificação nacional, dado que fomos desligados, ou seja, desagregados da nossa identidade cultural e isto, além de ser uma ruptura com a nossa tradição, é uma perda enorme de subjetividade, daí nos desaproximando cada vez mais, fazendo assim com que a nossa integração cultural que nos une perca a sua essência.

Neste sentido, Hall (2015, pp. 49-50) destaca que:

formação de uma cultura nacional contribuiu para criar padrões de alfabetização uni-versais, generalizou uma única língua vernacular como o meio dominante de comunicação em toda a nação, criou uma cultura homogênea e manteve instituições culturais nacionais, como, por exemplo, um sistema educacional nacional. Dessa e de outras formas, a cultura nacional se tornou uma característica-chave da industrialização e um dispositivo da modernidade.

Quando um Estado pretende criar única cultura mediante o processo de alfabetização, este contribui também no apagamento da identidade do seu povo, transformando as diversidades culturais existentes numa só cultura ou identidade nacional. Deste modo, acaba exterminando com a história da herança cultural daquele povo, desprezando, assim a relevância da integração cultural

que possibilita troca de conhecimentos e costumes entre povos de diversos países. Porém, o papel da UNILAB diante disso é contra-hegemônico, visto que ela não desagrega, mas unifica todas as culturas de povos distintos num espaço.

Devido à ampla exclusão dos estudantes negros, pardos e indígenas na educação brasileira, observa-se que a institucionalização dos sistemas de cotas em algumas universidades do país tem contribuído muito para inclusão destes grupos marginalizados historicamente. Esta iniciativa visa reservar vagas para estes alunos no ensino superior, público ou privado. Por isso, é importante ressaltar que a iniciativa adotada por estas instituições do ensino superior sobre as cotas raciais são resultados da luta e dos esforços do Movimento Negro para enfrentar as barreiras sociais e para a correção da injustiça histórica no Brasil.

Para Maio e Santos (2005), a experiência da Universidade de Brasília tem muita contribuição no que concerne com a implementação das políticas das ações afirmativas – cotas raciais – no contexto brasileiro para proporcionar o acesso a educação superior a este grupo discriminado pelas classes dominantes que tinha enormes privilégios desde o passado colonial e, até agora, esta mesma classe branca está adquirindo inúmeros benefícios simbólicos – vagas – em qualquer processo de seleção com a desqualificação dos negros em diferentes concursos que são realizados nas várias instituições do país.

3 A CONTRIBUIÇÃO DA UNILAB PARA A INTEGRAÇÃO DO BRASIL COM OS PAÍSES DA CPLP

De acordo Diógenes e Aguiar (2013), uma das maiores intenções da UNILAB, desde a sua criação, baseada pela Lei nº 12.289, de 20 de julho de 2010, é formar diferentes estudantes que fazem parte dos países parceiros em profissionais comprometidos em contribuir para integração do Brasil com os países membros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), para fortalecer laços de cooperação entre o próprio Brasil e estes países integrantes do bloco lusófono para estabelecer boas vontades políticas de promoção da língua e cultura lusófona.

Sendo assim, entende-se que esta aproximação será composta por professores e estudantes oriundos, não apenas de várias regiões do Brasil, não obstante, também com os estudantes dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP¹¹⁰). Pretende, de outra forma, estabelecer cooperação no âmbito do ensino superior, principalmente convênios momentâneos, ou seja, imutáveis, com o propósito de atingir um desenvolvimento a nível regional, no contexto científico e educacional, bem como para o intercâmbio cultural entre esses países.

Por outro lado, a própria UNILAB tem o outro intuito de inclusão de professores, alunos brasileiros e africanos num espaço de intercruzamento de saberes e cultura de diferentes estudantes do bloco lusófono, com o compromisso de ofertar distintos cursos de graduação e oferecendo

¹¹⁰ Os PALOP foram criados em 1979 pelos governantes de Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe, após a independência da África portuguesa. Seu objetivo, segundo os jornais pesquisados, é ser um espaço de cooperação político-diplomática e de solidariedade. Os resultados da cooperação entre esses países, a aproximação com Portugal e Brasil e a progressiva configuração de espaços geopolíticos mundiais desencadearam fatores favoráveis para a criação da CPLP, em 1996. Disponível em: <<http://www.usp.br/agen/bols/2002/rede960.htm>> Acesso em: 11 Mai. 2020.

ensinamentos contra-hegemônico para dar voz aos cidadãos afro-brasileiros e africanos invisibilizados desde a época colonial mediante o racismo, capitalismo e da inferiorização que este povo sofria há vários séculos tanto na África quanto no Brasil.

Conforme Silva (2016), a UNILAB busca reduzir as desigualdades sociais no Brasil, sobretudo no ensino superior; por isso, para permitir a permanência dos jovens negros e pobres brasileiros e não apenas estudantes internacionais na universidade, seria necessário instituir políticas de ações afirmativas ou sistema de cotas que ajudariam estes alunos a obterem sucessos em seus estudos e seguir a carreira profissional sem ter interrupção nas suas trajetórias acadêmicas. Aliás, dando estes alunos a oportunidade de levar as suas preocupações para o debate na aula, contar as suas histórias e construir um pensamento e visão antirracista.

Além da existência de cooperações em diferentes sectores como em saúde, ensino superior, agricultura, acordos empresariais e no domínio de cultura e desporto, e assim por diante, entre Brasil com os países membros da CPLP e, especialmente com os países africanos que também compõem o bloco de PALOP, vale ressaltar que o Brasil possui também uma cooperação na área técnica com esses sete países, com o propósito de ampliar as relações de amizade com estas organizações e de fortalecer acordos comerciais em vários vertentes.

Neste sentido, que ABC (2005, p. 1) afirma que:

A cooperação técnica brasileira com esses sete países tem por objetivo promover o estreitamento dos laços políticos, econômicos e culturais, seja no âmbito da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa – CPLP, seja no contexto das relações bilaterais (cooperação horizontal).

Desta forma, surgiu o outro novo membro desta organização que é o Timor-Leste – um país asiático – que desde o ano de 1998 está participando e, posteriormente, foi convidado para ser um integrante observador e, somente após esse período, aderiu definitivamente a esta comunidade, em 31 de julho de 2002. De forma geral, a cooperação estabelece um dos elementos principais para as ações da CPLP e a maioria dos projetos comunitários faz parte da cooperação técnica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Levando-se em conta o que foi discutido no texto sobre a cooperação internacional Sul-Sul entre o Brasil e a África, percebe-se que esta reaproximação e o fortalecimento de acordos comerciais em vários domínios, como no âmbito do ensino superior, ciência e tecnologia de modo geral com os países africanos, mas fundamentalmente os de PALOP e de igual modo com os membros da CPLP, constata-se que foi nos governos do presidente Lula, no período 2003-2011 que a política das relações internacionais do Brasil com os países desenvolvidos e em vias desenvolvimento, em especial os da África, teve mais impactos positivos.

Durante este período, o presidente Lula fez várias viagens à África, a fim de visitar alguns presidentes africanos, e quando regressou ao Brasil, estes fizeram o mesmo. Estas relações estavam se fortalecendo cada vez mais, tendo em conta também a coincidência do Brasil nos fóruns

internacionais com estes presidentes dos países integrantes do bloco lusófono – PALOP e CPLP – e não apenas para tratar assuntos de maior relevância no âmbito da cooperação Sul-Sul e com as outras nações do Norte global.

Portanto, foi a partir desta cooperação Sul-Sul que surgiu o projeto da construção da UNI-LAB no interior do Ceará e Bahia; uma universidade dotada de uma política de internacionalização e fundamentada nos princípios do intercâmbio acadêmico, técnico-científico e cultural e do amparo entre brasileiros(as) e africanos(as), gerando e fortalecendo um espaço de produção do saber com relevância social e cultural, baseada na cooperação internacional, interdisciplinaridade e diálogo intercultural e a internacionalização dos currículos entre os países da CPLP, fundamentalmente africanos da língua oficial portuguesa.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 12.289 de 20 de junho de 2011.** Cria a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB, com natureza jurídica de autarquia, vinculada ao Ministério da Educação, com sede e foro na cidade de Redenção, Estado do Ceará. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12289.htm> Acesso em: 03 maio 2020.

CÁ, Lourenço Ocuni. **Estado:** políticas públicas e gestão educacional. Lourenço Ocuni Cá. Cuiabá: EdUFMT, 2010. 180p.

CONTINS, Marcia; SANT'ANA, Luiz Carlos. O movimento negro e a questão da ação afirmativa. **Re-vista Estudos Feministas**, v. 4, n. 1, p. 209, 1996.

DIÓGENES, Camila Gomes. AGUIAR, José Reginaldo. (orgs). **UNILAB:** Caminhos e Desafios Acadêmicos da Cooperação Sul-Sul / Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro--Brasileira. Redenção, Ceará. 2013. Disponível em: <<http://www.unilab.edu.br/wp-content/uplo-ads/2013/07/LIVRO-UNILAB-5-ANOS-2.pdf>> Acesso em: 03 maio 2020.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas.** 1. ed., Rio de Janeiro: LTC. 2008.

HALL, Stuart. **Identidade cultural na pós-modernidade.** Lamparina, Rio de Janeiro,, 2015.

LECHINI, Gladys. O Brasil na África ou a África no Brasil. A construção da política africana pelo Itamaraty. **Nueva Sociedad**, outubro, p. 55-71, 2008. Disponível em: < <https://nuso.org/articulo/o--brasil-na-africa-ou-a-africa-no-brasil-a-construcao-da-politica-africana-pelo-itamaraty/>> Acesso em: 03 maio 2020.

LINHARES, Milton. Políticas públicas de ações afirmativas para ingresso na educação superior se

justificam no Brasil? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 93, n. 235, p. 836-863, set./dez. 2012.

MAIO, Marcos Chor; SANTOS, Ricardo Ventura. Política de cotas raciais, os "olhos da sociedade" e os usos da antropologia: o caso do vestibular da Universidade de Brasília (UnB). **Horizontes antro-pológicos**, v. 11, n. 23, p. 181-187, 2005.

MARTINS, Mariana da Rosa. **A cooperação em saúde entre o Brasil e os países africanos de língua oficial portuguesa (2003-2010)**. Trabalho de Conclusão de Curso, UFRGS, 2010.

MIYAMOTO, Shiguenoli. O Brasil e a comunidade dos países de língua portuguesa (CPLP). **Revista Brasileira de Política Internacional**, v. 52, n. 2, p. 22-42, 2009.

MOEHLECKE, Sabrina. Ação afirmativa: história e debates no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 117, p. 197-217, 2002.

QUEIROZ, Luciano Ávila; ALVES, Layana Costa. Cooperação em saúde com os países africanos com uma língua oficial portuguesa (PALOP). **Saúde e política externa**, 2018.

RIBEIRO, C. O. **Relações político-comerciais Brasil-África (1985-2006)**. Tese de Doutorado em Ciência Política apresentada à USP, 2007.

SILVA, Maria Lúcia da. **Memórias dos Professores Negros e Negras da UNILAB: tecendo saberes e práxis antirracistas**. Tese (doutorado) da Universidade Nove de Julho. 2016 - São Paulo.

SOBRE O ATLÂNTICO, IPEA. **Ponte. Brasil e África Subsaariana: parceria Sul-Sul para o crescimento**. Banco Mundial e IPEA, 2011.

VIA, A. B. C. **A Cooperação com os Países de Língua Portuguesa**. Publicação da Agência Brasileira de Cooperação. Outubro, 2005.



UNILAB/CEARÁ COMO UM CAMPO DE JOGO DAS IDENTIDADES: DESTERRITORIALIZAÇÃO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS EXPERIENCIADAS PELOS ESTUDANTES GUINEENSES

Paulo Anós Té¹¹⁰
Artemisa Odila Candé Monteiro¹¹²
Segone Ndangalila Cossa¹¹³

Resumo

O presente artigo debruça sobre processos (re)configurações intermitentes das identidades dos estudantes africanos(as) nas diásporas. Em tais processos, os encontros etnográficos entre os estudantes africanos e estudantes brasileiros, professores e gentes de outras latitudes distantes de seus solos pátrios, provoca pelo reconhecimento ou por relações sociais calcadas em alteridade radical, afetos corpóreos, empatia e questionamentos constantes das identidades étnicas e nacional destes. A partir de um lugar construído para ser uma plataforma plural de diálogos interculturais simétricos – a UNILAB –, questionamos como se dão os processos de (re)configurações intermitentes de identidades em espaços onde, aparentemente, as diferenças são exaltadas e produzem trocas solidárias. Destarte, também objetivamos analisar a partir de categorias como desterritorialização/reterritorialização, como o trânsito temporário ou o movimento de residir permanente distante do solo pátrio implica, para os estudantes guineenses e outros estudantes africanos na UNILAB, negociar constantemente suas ontologias e reterritorializar suas identidades para se integrar aos espaços/lugares onde habitam. Para tecer os argumentos aqui expostos, coletamos dados mediante etnografia e entrevistas semiestruturadas com os estudantes guineenses e de outras nacionalidades na UNILAB.

Palavras-chave: Desterritorialização/Reterritorialização; Identidades; interculturalidade; Racismo. **Abstract**

This article focuses on intermittent processes (re)configuration of the identities of African students in the diasporas. In such processes, the ethnographic encounters between African students and students, teachers and people from other latitudes far from their homelands, provoke the recognition or social relations based on radical alterity, bodily affections, empathy and constant questioning of ethnic and national identities. of these. From a place built to be a plural platform of symmetrical intercultural dialogues - UNILAB -, we question how the processes of intermittent (re) configuration of identities occur in spaces where, apparently, differences are exalted and produce solidarity exchanges. Thus, we also aim to analyze from categories such as deterritorialization / reterritorialization, such as temporary transit or the movement to live permanently away from home

¹¹¹ Estudante, graduando em Licenciatura em Sociologia na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB. Foi bolsista do Programa PULSAR na UNILAB. Atualmente, é bolsista voluntário - PIBIC/UNILAB e bolsista do Programa da Residência Pedagógica - PROGRAD/RP/CAPES/UNILAB.

¹¹² É natural da República de Guiné-Bissau, Doutora em Ciências Sociais e professora da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB – Ceará – Redenção). Coordenadora do Grupo de Pesquisa Brasil-África.

¹¹³ É natural de Moçambique, Doutor em Antropologia e professor da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB – Ceará – Redenção)

soil implies, for Guinean students and other African students at UNILAB, to constantly negotiate their ontologies to integrate with the spaces / places where they live. To weave the arguments presented here, we collected data through ethnography and semi-structured interviews with students from Guinea and other African nationalities at UNILAB.

Keywords: territorialization/deterritorialization; Identities; interculturality; Racism.

INTRODUÇÃO

A Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) é uma instituição da educação superior situada no Maciço de Baturité na cidade de Redenção¹¹⁴ - Ceará. As atividades estão distribuídas nos *Campi* do Ceará (Liberdade, das Auroras e Unidade Acadêmica dos Palmares) e no *Campus* do Malês, São Francisco do Conde, Bahia. Segundo o que apontam as Diretrizes gerais¹¹⁵, a UNILAB é uma plataforma pedagógica internacional, no interior do Maciço Baturité e de São Francisco do Conde, concebida para ser intercultural a partir da cooperação solidária e das relações estabelecidas entre as populações do Ceará e da Bahia, com os povos oriundos das Comunidade dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP). Em virtude disso, as questões propostas no presente artigo buscam compreender, na reconfiguração intermitente das identidades, a importância dos processos de desterritorialização/reterritorialização vivenciados pelos estudantes guineenses na UNILAB/CE.

Os conceitos de identidade e de território têm um papel central nos argumentos aqui expostos. Amarram, em uma perspectiva interdisciplinar, as experiências narradas e vividas na UNILAB e nas comunidades do seu entorno, pelos estudantes guineenses e de outras nacionalidades africanas, quer seja para afirmar suas identidades étnica e nacional, quer seja para contestar e negociar estas em novos contextos de interação cultural. A UNILAB foi o campo da nossa pesquisa, cujas experiências expostas pelos estudantes demonstram transformações, resiliências, relações sociais e étnico-raciais como o mosaico de variáveis sociais que atravessam a reconfiguração intermitente das identidades dos estudantes africanos nas diásporas africanas. Os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas e a partir da realização de uma etnografia, entre os meses de julho/setembro de 2019, nos *Campi* do Ceará (Liberdade, das Auroras e Unidade Acadêmica dos Palmares). A etnografia também foi realizada nas comunidades ao redor dos *Campi* do Ceará.

O texto foi dividido em três tópicos, a saber: I) Surgimento da Unilab e a cooperação “solidária” com a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa; II) UNILAB como um território, espaço de territorialidade: desterritorialização/ reterritorialização; e III). Identidade e a diferença na UNILAB: relações raciais vivenciadas pelos estudantes guineenses. No tópico I abordamos o surgimento da Unilab e a cooperação “solidária” com a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa. O obje-

¹¹⁴ A cidade de Redenção foi pioneira na abolição da escravidão no Brasil, em 1883, e encontra-se a 72 km de Fortaleza. A capital cearense está em uma posição privilegiada em relação à África e à Europa. Essa localização foi um dos pontos estratégicos que definiram a implantação da Unilab no Ceará (DIÓGENES, 2013, p.18)

¹¹⁵ UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA – UNILAB. Diretrizes Gerais. 2010

vo é discutir conceitos como integração, internacionalização e a interiorização que constituem a imagem pública da UNILAB e são princípios norteadores do convívio entre brasileiros e os povos oriundos da África lusófona e de Timor Leste. No segundo tópico entendemos a UNILAB como um território, espaço de territorialidade nas suas múltiplas dimensões social, cultural, económica e política. Aqui, destacamos o processo de desterritorialização/reterritorialização vivenciados pelos estudantes guineenses e de outras nacionalidades africanas. No tópico três abordamos questões ligadas às identidades e a diferença na UNILAB: relações étnico-raciais vivenciadas pelos estudantes guineenses e de outras nacionalidades africanas. Na conclusão partilhamos algumas ilações das entrevistas e da etnografia realizada.

1 SURGIMENTO DA UNILAB E A COOPERAÇÃO “SOLIDÁRIA” COM A COMUNIDADE DOS PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA

A gênese da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) obedece a um conjunto de fatores endógenos e exógenos durante os dois mandatos do governo de Lula (2003-2010). Nos fatores internos destaca-se a luta do movimento negro brasileiro caracterizada pelas pressões e acordos feitos com o governo de Partido de Trabalhadores (PT) (SOUZA et al., 2016). É uma universidade federal e Internacional sediada no interior do estado do Ceará. O seu principal campus situa-se na cidade de Redenção, localizada na região do Maciço de Baturité, no Ceará, que tem como propósito institucional, por meio de ensino, pesquisa e extensão e em diálogo com uma perspectiva de intercâmbio intercultural, interdisciplinar e crítico no âmbito educacional e científico, formar recursos humanos capacitados para contribuir na integração, ao nível, da educação do Brasil com a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP): Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe e Timor-Leste – baseado em um projeto pedagógico inovador que possibilite os discentes a refletirem sobre as suas realidades com o objetivo de promover o desenvolvimento econômico, social e científico. Com efeito, a UNILAB se apresenta como um sinal de aproximação efetiva entre o Brasil, a África e a Ásia (DIÓGENES, 2013; IMPANTA, 2015; LOURAU et al., 2018; SOUZA et al., 2016; SPELLER et al., 2010).

Com um foco interdisciplinar, intercultural e crítico, a universidade proporciona que as teorias e outros aspectos do conhecimento promovam um diálogo de saberes e de epistemologias. Deste modo, o ensino proporciona novas dinâmicas, substituindo o modelo tradicional por um integrado, isto é, um modelo inovador que respeita as diversidades culturais e que adota as condições necessárias para as políticas de convivência social através do encruzo das epistemologias (DIÓGENES, 2013).

A concretização dos primeiros programas de cooperação internacional mediante a criação das universidades foi feita com a criação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, em 1920; da Universidade Federal de Minas Gerais, em 1928; da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em 1934; da Universidade de São Paulo, em 1934, entre outras universidade criadas posteriormente (LIMA; CONTEL, 2009 apud IMPANTA, 2015) – como forma de solidificar a cooperação Sul-Sul e adoptar estratégias de orientações das políticas externas.

A política externa do governo Lula se caracterizou pela abertura para os países do Sul, num contexto de crise política internacional, com a retomada do crescimento da economia mundial e com o lugar que a África veio a ocupar na economia no início do século XXI. Nessa senda, o governo brasileiro estabeleceu uma política externa de cooperação Sul-Sul, isto é, dos países tidos como do “Sul Global”, na qual os países da América Latina e da África, especialmente os países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP), passaram a ocupar lugar de grande destaque no cenário político mundial. O princípio que rege essa nova política externa brasileira é a “solidariedade”. Destarte, a política ficou conhecida como cooperação “solidária” ou diplomacia “solidária” (VISENTINI, 2010; MALOMALO, 2014 apud SOUZA et al., 2016).

A cooperação Sul-Sul é um conceito polissêmico, visto que não há um consenso entre os pesquisadores. Para alguns autores, trata-se de uma iniciativa para complementar a Ajuda Oficial ao Desenvolvimento (AOD) e para denegar a perda ou a diminuição da oferta de cooperação por parte dos assinantes e dos doadores habituais que, por fatores econômicos, sociais e políticos alteram de forma despótica as suas prioridades (FIOCRUZ, 2008 apud SANTOS, 2015). Para outros autores, a cooperação Sul-Sul é um instrumento de política externa e de promoção do desenvolvimento internacional entre os países em desenvolvimento, criado nos finais dos anos 1970, e que vem ganhando força até os dias atuais. A conjuntura econômica dos anos 1990, nos planos internacional e nacional representam um ponto crucial para a cooperação Sul-Sul e, sobretudo, para o Brasil (ALMEIDA et al., 2010 apud SANTOS, 2015) e a Guiné-Bissau na política de adoção à ideologia liberal com as políticas de liberalização econômica e política através da imposição das agências internacionais de financiamento, sobretudo, Fundo Monetária Internacional e Banco Mundial.

De acordo com o seu estatuto e as suas diretrizes gerais, percebe-se que a UNILAB tem um viés alicerçado na cooperação “solidária”. Definir essa cooperação como solidária não significa que não seja objeto de contestação e de uma reflexão crítica por pesquisadores como Alencastro (2014), que afirma que o “Brasil arrisca a sua imagem na África com práticas neocoloniais”. Somam--se a este Heleno (2018) e Malomalo (2014b apud Lourau et al., 2018) ao apontarem que é um tipo de cooperação que apresenta contradições, que residem na dualidade cooperação vs dominação ou, como Visentini (2010 apud Lourau et al., 2018) vai chamar de “imperialismo soft”, que se traduz numa prática em que muitos países do ocidente, em atitudes imperialistas e colonizadoras, buscam dar novos significados a práticas já antigas, presentes desde a colonização.

Lourau et al (2018) afirmam que a cooperação Sul-Sul/solidária acaba se constituindo enquanto falácia em ímpetos de governança capitalista e predatória, na qual a relação diplomática brasileira é vista como contraditória e muito baseada em interesses econômicos e políticos do Brasil para com estes países do Sul “a prática da cooperação solidária não pressupõe uma relação de ajuda “mútua” em que ambos os países envolvidos possam contribuir no desenvolvimento de suas nações” (LOURAU et al., 2018, p. 535). Desta forma, a

UNILAB está inserida, portanto, no contexto de internacionalização [da interiorização e da integração] da educação superior, atendendo à política do governo brasileiro de incentivar a criação de instituições federais capazes de promover a cooperação Sul-Sul com responsabilidade científica, cultural, social e ambiental. Atuando na perspectiva da cooperação solidária, ela valorizará e apoiará o potencial de colaboração e apren-

dizagem entre países, como parte do crescente esforço brasileiro em assumir compromissos com a integração internacional no campo da educação superior (SPELLER et al., 2010, p. 5-6).

De acordo com o trecho do autor, percebe-se que a UNILAB representa um avanço na política externa brasileira de cooperação como a forma de aproximar o Brasil dos outros Estados ou nações. A expansão da educação superior brasileira está relacionada ao aumento de investimento em ciência, cultura e tecnologia e no número das instituições federais de educação superior - ampliação das estruturas existentes e a criação das novas universidades federais - sendo como eixo de políticas centrais do governo Lula de 2003-2010 como a forma de ampliar o acesso às universidades e à luta contra as desigualdades sociais que pairam a sociedade brasileira e na elaboração das políticas públicas que garantem a inclusão dos grupos excluídos (SOUZA et al., 2016).

No âmbito educacional, o governo petista respondeu com a implementação do Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), que tem assegurado a viabilização da política de internacionalização e de integração do ensino superior no país. O programa objetiva promover o progresso da educação superior brasileira com a ampliação de universidades e dos projetos pedagógicos nas universidades federais do país. As ações desta política visam ao aumento das vagas dos cursos e ampliação dos cursos noturnos, o combate à evasão universitária como a forma de diminuir as desigualdades sociais (BRASIL, 2007 apud SOUZA et al., 2016). Nesta senda, a UNILAB foi a segunda universidade criada no governo Lula com a proposta de integrar o Brasil a outras nações ou Estados. A primeira foi a Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), em Foz do Iguaçu, no estado do Paraná. Nesta, os alunos e professores são latino-americanos e as aulas são bilíngues (Espanhol e Português). Por sua vez, a Unilab é a primeira universidade criada especificamente para unificar o idioma Português, consolidar a integração e disseminar o ensino a distância, entre os países que compõem a CPLP (DIÓGENES, 2013).

A despeito da proposta de unificação da Língua Portuguesa, percebe-se que estamos distantes dessa possibilidade devido às endogeneidades do falar Português de cada grupo social, nacional e internacional que compõem o mosaico cultural e linguístico, que é a UNILAB. Assim sendo, perguntamo-nos como se pode unificar a Língua Portuguesa dentro de um contexto em que várias línguas coabitam e se afetam umas às outras? Quais os critérios serão considerados válidos ou não para a sua unificação? Quais os sotaques serão levados em consideração? A proposta da unificação da língua é um fator idealista e não materialista, porque a UNILAB tem os/as estudantes que apresentam as cosmologias e imaginários sociais distintos.

A instalação da Comissão de Implantação da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), em outubro de 2008, pelo Ministério da Educação (MEC), deu seguimento ao esforço de expandir a educação superior no Brasil. A sanção presidencial da Lei nº 12.289, de 20 de julho de 2010, que dispõe sobre a criação da Universidade, é um exemplo concreto dessa política de expansão da educação superior no Brasil e da sua política de aproximação com as outras nações ou com os outros Estados (DIÓGENES, 2013; SPELLER, 2010).

Após a sua instalação, a UNILAB iniciou as suas atividades no dia 25 de maio de 2011. A data foi pensada em um contexto relacionado com a África, posto que 25 de maio é consagrado como

o Dia da África, data atinente à fundação da Organização da Unidade Africana (OUA) (GOMES; AGUIAR, 2013 apud SOUZA, 2016). Portanto, a UNILAB, mesmo tendo a proposta da integração, da interiorização e da internacionalização, configura-se como um espaço de reconhecimento constante das diferenças culturais, sociais e políticas entre os povos que a compõem e que evidencia a formação de novos territórios materiais e simbólicos no seu interior.

2 UNILAB COMO UM TERRITÓRIO, ESPAÇO DE TERRITORIALIDADE: DESTERRITORIALIZAÇÃO/ RETERRITORIALIZAÇÃO

A UNILAB como um território possui as suas particularidades concernentes ao seu uso; neste sentido, percebe-se que a configuração da UNILAB como um território que possui dois sentidos adversos no tempo e no espaço. Estas diferenças referem-se o antes e depois da instalação da universidade, carregados por diversos processos políticos, sociais, culturais, geoestratégicos e históricos.

Como foi referenciada anteriormente, a instalação de uma universidade no interior do estado como uma política de internacionalização e de integração proporcionou uma nova realidade social e cultural de um mundo velho como um novo que proporcionou também novas relações de poder em torno da desterritorialização e da reterritorialização do mesmo território. Em vista disso, importa destacar, enquanto território em constante reconstrução, a UNILAB no espaço e no tempo. Saquet (2009, p.74) evidencia que “o espaço está no tempo e o tempo está no espaço”, mas, “espaço e território não são termos equivalente [...]. É essencial compreender que o espaço é anterior ao território” (RAFFESTIN, 1993 apud SOUZA JUNIOR; VARGAS, s/d, p. 2).

Saquet (2009) citando Milton (1988) traz as seguintes ilustrações:

O espaço é uma realidade relacional, envolvendo a natureza e a sociedade mediadas pelo trabalho (energia), técnicas, tecnologias e, evidentemente, pelo conhecimento. O gastar energia, no trabalho, é o grande mediador da relação sociedade-natureza, na qual há objetos naturais e objetos sociais em movimento permanente, heterogeneidade do espaço habitado, expansão da população, urbanização, hierarquias, fixos e fluxos (SANTOS, 1988 apud SAQUET, 2009, p. 77). O espaço é produzido pelas ações dos homens sobre o próprio espaço, que aparece como paisagem artificial. O trabalho e as técnicas ganham centralidade em sua argumentação; o homem é o sujeito, as técnicas, a mediação e o espaço [são] um produto histórico. A relação espaço-tempo está aí, claramente descrita, através dos elementos da dialética que caracterizam o movimento do espaço como a relação entre interno e externo; novo e velho, Estado e mercado (SAQUET, 2009, p. 77, grifo do autor).

Para alguns autores, o espaço é um elemento importante na condução da formação do território resultado das atividades humanas por meio da apropriação e da atribuição dos significados que os atores sociais atribuem a um determinado espaço. Ou seja, o espaço se torna um território quando é interpelado por relações sociais e simbólicas. O espaço é uno e múltiplo, por suas diversas parcelas, e pelo seu uso, é um conjunto de mercadorias, cujo valor individual é a função do valor que a sociedade, em um momento atribui a cada pedaço de matéria (RAFFESTIN, 1993;

HAESBAERT, 2004; GODOI, 2014; SANTOS, 2002). Destarte, os dois conceitos são indissociáveis, pois, enquanto o espaço se faz necessário para demarcar a existência do território, este último é a condição para que o espaço se humanize (MEDEIROS, 2009).

Nos últimos anos, tem-se verificado vários estudos nas áreas de Sociologia, Antropologia, Economia, Geografia, entre outros centrados nos conceitos de território e territorialidade, trazendo à tona a dimensão subjetiva de pertencimento, como um processo de apropriação, dominação e produção de território e suas relações de poder. Na dimensão subjetiva do conceito de territorialidade entram em jogo as identidades, os símbolos culturais, as contradições e as desigualdades. Assim, a identidade é caracterizada pelo contexto sociocultural e pela apropriação do espaço e seu processo de produção de significados atribuídos pelos membros da comunidade (SOUZA JU-NIOR; VARGAS, s/d; SAQUET, 2009).

Desse modo, depreende-se que “o caráter material e imaterial do território e da territorialidade requer, evidentemente, uma abordagem que reconheça a unidade entre essas dimensões ou entre as dimensões da economia-política-cultura-natureza” (SAQUET, 2009, p.74). Sendo um espaço de identificação alicerçado por sentimento, o que nos dá a entender que o território pode ser imaginado e até sonhado podendo ser um espaço de mediação entre o homem e a sua cultura (MEDEIROS, 2009). Partindo desse pressuposto, afirmamos que a UNILAB pode ser um território imaginado e até sonhado para ser representado como um território de origem do estudante guineense e de outras nacionalidades africanas. À vista disso que o estudante faz um processo de reterritorialização de novo(s) território(s), pelas atribuições dos significados e dos símbolos que vão orientar a sua inserção na universidade e nas comunidades ao em torno desta.

A Unilab como um território é um espaço político, um espaço de jogo das identidades e um lugar de definir quem somos e os nossos limites. É um espaço de “conflitos étnico-raciais, mas também tem outras ações voltadas para a (re) valorização de culturas africanas a partir da diáspora brasileira. Deste modo, a UNILAB é,

um espaço e processo de luta consciente que, para um guineense, acarreta duas dimensões importantes, por um lado, a Unilab é um laboratório e as relações raciais nela configuradas figuram-se como meios para a projeção coerente de uma imagem do país (Guiné-Bissau) tomado pelo esforço e que irá renascer das cinzas, ou seja, parte de uma consciência coletiva que visa preservar na sua memória, escassos valores culturais pela reeducação, por outro, vê-se um campo político-universitário fragmentado quer para constrangimentos de ordens étnicas, políticas e partidárias, científicas em busca de sobressaltos nos degraus ao poder. Isso quase se vê em todas as nacionalidades, inclusive em fortes condescendências umas com as outras [de tentar definir os limites] (MOISÉS).

Subjacente a isto, Medeiros (2009, p. 2017) aponta, em relação ao território, que “definir seus limites, recortá-los, é sinônimo de dominação, de controle. O domínio entre pessoas e nações passa pelo exercício do controle do solo”. A UNILAB é um lugar de rito que expressa valores e confrontações de identidades, das crenças e dos valores, podendo reunir atores que reclamam identidades próximas ou distantes. Independentemente das semelhanças ou das diferenças, as disputas para demarcar os territórios materiais simbólicos, culturais, políticos e sociais se farão presentes. As definições destes limites podem ocorrer pelo fator da identificação e do estranha-

mento que funcionam de forma interdependente não como elementos naturais, mas sim, como uma criação social e cultural.

Em diferentes leituras e dependendo do enfoque metodológico ou ontológico, “o território deve ser visto na perspectiva não apenas de um domínio ou controle politicamente estruturado, mas também de uma apropriação que incorpora uma dimensão simbólica, identitária e afetiva” (HAESBAERT, 1997 apud MENDEIROS, 2009, p. 218). O ser humano precisa do seu território, seja de cariz material ou simbólico. “O território de cada indivíduo é o que melhor o identifica, dado que é o território que ajuda e condiciona a construção da identidade de cada indivíduo. O Homem necessita do seu território, do seu espaço e de criar vínculos e ligações com ele” (OSÓRIO, 2010, s/p). No entanto, percebe-se que os territórios dos estudantes sofreram algumas mudanças e alterações resultado do processo de bolsa de estudo para o Brasil o que leva todos/as estudantes a um processo de desterritorialização. Assim,

o processo de **desterritorialização** pode ser definido como uma quebra de vínculos, uma perda de território, um afastamento dos nossos territórios, havendo assim, uma perda de controle das territorialidades pessoais ou coletivas, uma perda de acesso a territórios econômicos, simbólicos, aos recursos (OSÓRIO, 2010, s/p. grifo do autor).

A vida humana está em incessante movimento de desterritorialização e reterritorialização; dito em outros termos, estamos sempre passando de um território para outro, zarpando territórios antigos, fundando outros novos (HAESBAERT, 2004). A ocupação destes é um dos processos mais significativos que os humanos dão ao processo de territorialidade. O território alternativo configura-se propondo uma outra forma de organização do espaço geográfico, que deixa de ser intangível para a sua materialização expressada pela ocupação e apropriação da terra, da reconstrução das identidades e da territorialidade (MENDEIROS, 2009). Sobre o processo da desterritorialização, alguns dos nossos entrevistados afirmam que,

tive um processo muito dramático de desterritorialização –quando da minha viagem para o Brasil [...]. Durante o processo da minha desterritorialização, ou seja, os protocolos que tinha que respeitar para poder assegurar firmemente a minha vaga eram quase inacessíveis, porque não dispunha de meios financeiros para tal – na verdade, era muito recurso [...]. No primeiro dia no Brasil percebi que acabava de entrar em uma nova e não menos complexa fase. Afinal, não percebia antes o quanto a minha vida estava e, ainda está atrelada ao meu espaço geográfico nacional, familiar simbólico ora político e cultural. Tudo transtornou em sensações estranhas de auto questão, ou seja, a pergunta que me vinha sempre era aproximadamente a isso: o que eu estou a fazer aqui? Uma terra distante..., pessoas que dificilmente teria conhecido..., tudo isto por-que o meu país não oferecia condições que precisava? Um povo semi-industrial que devido às transformações históricas, a sua cultura manifesta-se de maneira muito mais eurocentrada que a das etnias do meu país. Saudades de pessoas, lugares, hábitos e costumes que eu estava acostumado a repetir e sentir todos os dias (MOISÉS).

Todo o processo da desterritorialização acarreta consequência significativa, seja ela positiva ou negativa. Percebe-se na voz do entrevistado a descrição da situação e das situações difíceis (econômico, social, cultural, psicológico, etc.) que o estudante enfrentou na sua deslocação para o

Brasil. A construção destes territórios ou o processo de reterritorialização pelos estudantes pode ser caracterizado como um processo em conflito em que os estudantes vão adaptando novos territórios e tornando-se agentes ativos e não passivos do novo território. Assim, a sua construção dá-se por meio do processo de territorialidade e da construção das novas identidades. Desta maneira, a

territorialidades, como processos de construção de territórios, recobrem, pois, ao menos dois conteúdos diferentes: de um lado, a ligação a lugares precisos, resultado de um longo investimento material e simbólico e que se exprime por um sistema de representações, e, de outro lado, os princípios de organização – a distribuição e os arranjos dos lugares de morada, de trabalho, de celebrações, as hierarquias sociais, as relações com os grupos vizinhos (GODOI, 2014 p.10). [Nesta sequência], a territorialidade adquire um valor bem particular, pois reflete a multidimensionalidade do "vivido" territorial pelos membros de uma coletividade, pelas sociedades em geral. Os homens "vivem", ao mesmo tempo, o processo territorial e o produto territorial por intermédio de um sistema de relações existenciais e/ou produtivistas. Quer se trate de relações existenciais ou produtivistas, todas são relações de poder, visto que há interação entre os atores que procuram modificar tanto as relações com a natureza como as relações sociais. Os atores, sem se darem conta disso, se auto-modificam também. O poder é inevitável e, de modo algum, inocente. (RAFFESTIN, 2013, p. 158-159).

A territorialidade refere-se a um conjunto de relações políticas que se originam num sistema tridimensional sociedade—espaço—tempo, envolvendo as relações econômicas, e culturais, indivíduos e grupos, redes e lugares de controle em vias de atingir a maior autonomia possível, compatível com os recursos do sistema, sendo um processo dinâmico que pode levar a construção de territórios estáveis ou instáveis. As relações que a constituem podem ser mediatizadas, simétricas ou dissimétrica, caracterizadas por ganhos e perdas (RAFFESTIN, 2013; SAQUET, 2009), sendo constituídas por três elementos importantes: identidade espacial, senso de exclusividade e compartimentação da interação humana no espaço (SOJA, s/d apud RAFFESTIN, 2013). É um processo que envolve as relações cotidianas dos estudantes guineenses, no trabalho, na universidade e nos restaurantes universitários como um aspecto processual e em construção.

Os fatores acima referenciados levam os estudantes guineenses e de outras nacionalidades africanas a serem resilientes na busca da construção de novos territórios e de novas identidades como a forma de lidar com a desterritorialização e adaptar-se às novas mudanças, superar as dificuldades ou resistir e fazer o jogo das identidades sem, no entanto, entrarem num problema psicológico, emocional ou físico, para encontrar mecanismos necessários para enfrentar o problema da desterritorialização. Portanto, a territorialidade funciona como um fator de identificação, defesa e força, laços solidários entre os estudantes guineenses.

3 IDENTIDADE E A DIFERENÇA NA UNILAB: RELAÇÕES RACIAIS VIVENCIADAS PELOS ESTUDANTES GUINEENSES

A observação atenta da realidade brasileira evidencia como as relações entre os europeus,

africanos e indígenas foram demarcadas por relações de cunho racial. Outrora, por asseverações espirituais, ora por argumentos biológicos e médicos, e até mesmo nas relações cotidianas que valorizam epistemologias eurocêntricas racialistas ou racistas, criavam-se distinções, hierarquias e distintos marcadores sociais da diferença para classificar quem que era ou não humano, ou seja, civilizado e portador de valores socioculturais. As relações étnico-raciais no Brasil devem ser lidas neste contexto “marcadamente antropocêntrico, em que caracterizar determinado grupo como não humano ou sub-humano resultava em total isenção moral para a exploração, escravização e extermínio desse grupo assim classificado”. Este tipo de comportamento está evidente nos diversos discursos e estudos sobre a construção de uma sociedade brasileira e não teve os imaginários sociais repovoados “por decretos, como a promulgação da Lei Áurea ou da Proclamação da Independência” (ORTEGAL, 2018, p. 417), o que continua gerando as desigualdades sociais de forma violenta no Brasil que se observam no mercado do trabalho, no sistema sanitário, no sistema político, nos espaços de lazeres e no acesso à educação de qualidade. No epicentro destas desigualdades percebe-se que a educação ocupa um lugar de destaque como um centro nevrálgico ao qual são umbilicalmente vinculadas todas as outras formas de desigualdades (MUNANGA, 2004). Diz-se que os

negros não conseguem bons empregos e bons salários porque não tiveram acesso a uma boa educação e que não tiveram acesso a uma boa educação porque seus pais são pobres. Neste beco sem saída entre educação, pobreza e mobilidade social, a discriminação racial nunca é considerada como uma das causas das desigualdades (MUNANGA, 2004, p. 7).

Ainda de acordo com o autor supracitado, há uma falta de consideração da discriminação racial como umas das variáveis na discussão sobre as políticas de cotas que se constitui como complicadora, quando as chamadas cotas raciais ou étnicas são interpretadas como introdução do racismo no sistema educativo brasileiro, em vez de considerá-la como uma política para corrigir e reduzir as desigualdades acumuladas ao longo dos séculos (MUNANGA, 2004). Neste sentido, os debates sobre as políticas de ações afirmativas têm sido polissêmicos e têm provocado algumas discussões antagônicas. Para os militantes de movimento negro, as ações de políticas afirmativas necessárias ao combate do racismo estrutural na sociedade brasileira e que tem levado a um sofrimento da população negra devido ao seu fenótipo, mas para algumas teorias, esta política pode trazer conflito raciais de forma aberta no Brasil.

Como isso, podemos indagar: a sociedade brasileira é ou não racista? Para Munanga (2004), a pergunta já recebeu respostas “sim” da parte da academia por meio das pesquisas desenvolvidas no século passado e hoje. Pergunta que também recebeu respostas de Movimento Negro de todos os tempos e hoje as pesquisas desenvolvidas demonstram uma grande desigualdade entre os negros e os brancos; esta questão pode estar relacionada a branquitude. Os/as nossos/as entrevistados/as também responderam de forma positiva o quesito acima colocado e apontam que o preconceito racial e o racismo são dos principais causadores do mal-estar e que lhes obrigam a refletir sobre as suas condições de serem “negros/as”. Deste modo, assinalamos a fala da Winana e Maria, para ilustrar as nossas constatações como o racismo está presente na vida das estudantes:

Num certo dia de prova na turma pedi a folha para a professora porque precisava de fazer rascunho e ela disse que não podia pegar. Passando uns minutos, uma brasileira pediu uma folha, a professora se levantou e pegou folha para ela. Isso me chocou bastante e pensei: “se eu fosse brasileira é claro que ela ia me deixar pegar a folha”, só que depois da aula a mesma professora veio conversar comigo dizendo que isso não era preconceito [afirma Winana]. Já sofri preconceito na sala de aula por ser negra, e isso acontece mais no primeiro trimestre da aula. Nos ônibus também isso acontece, por exemplo, um brasileiro não consegue ficar perto de você achando que vai se sujar (MARIA, in: IMPANTA, 2015, p. 59).

As afirmações acima referenciadas demonstram como o preconceito é uma das mais injustas e perversas maneiras de se julgar ou perceber alguém ou mesmo um acontecimento. Nas conversas tidas como Juliana, a nossa interlocutora demonstra que esperava encontrar um país livre de racismo, preconceito, xenofobia e outras práticas discriminatórias, no qual teria a oportunidade de acesso aos serviços básicos como todos. Para ela, as relações raciais vivenciadas no Brasil mostraram uma realidade totalmente antagônica e que gerou uma perturbação durante os primeiros momentos na cidade de Redenção e Acarape. Com isso, Carvalho e Costa (1992, p. 36) afirmam que “infelizmente, o racismo é algo tão perverso, que, como uma doença, contagia”. Se não existisse o preconceito, ou se abrissemos a mão dos preconceitos, as pessoas (negras) seriam vistas como elas são. E, certamente, teríamos uma sociedade mais tolerável e mais justa. Registra-mos a opinião de Diego para ilustrar as nossas constatações:

Em relação às vivências com o povo brasileiro de Redenção, eu digo que, às vezes, é chocante, por causa do preconceito que a gente sofre. A discriminação que a gente sofre é muito chocante. É um desafio novo para mim, porque, no meu país, nunca eu pensava que um dia eu ia passar por isso, onde o ser humano não é respeitado. Você é visto, às vezes, como animal. Então, lá, isso não acontecia, mas aqui é a nova realidade, mas isso também me fortalece no outro lado, porque me faz mais maduro. Saber que o que passava no outro país, não é a única coisa que eu posso passar por outro lado do mundo. Então me fortalece e me faz mais forte ainda para enfrentar essa vida. (DIEGO, in: SOUZA et al., 2016, p. 276-277).

Moisés também compartilha a mesma decepção no que concerne às questões que outrora são colocadas. No seu entendimento,

vários indivíduos, ignorantemente, perguntaram em tons cínicos e xenófobos: se eu vim de quê... se tinha mãe... como lido com a saudade da casa... se no meu país tinha animais midiáticos ou extremas fomes – como se eu vivesse na era de pedra lascada! Ou sou humano ainda em processo..., uma sociedade que tudo que eu falava riam entusiasmadamente e perguntavam outros colegas sobre as incríveis lendas ou contos de fadas pretos em florestas e lagos mágicos (MOISÉS).

Perguntado, se já presenciou o racismo ou preconceito sobre um estudante guineense na UNILAB, eis o que disse Antônio: “já presenciei e eu mesmo sofri o preconceito num dos meus componentes escolares no qual o professor chegou a dizer que os africanos são menos preparados e menos inteligentes, porque apanham notas baixas em relação aos brasileiros”. E Nilda disse que “num componente escolar, o professor fez uma prova e todos nós apanhamos negativas, depois

de alguns dias, viemos a ter a informação de que o professor fez a prova só para os brasileiros. Isso chocou-me bastante e não tive a coragem de denunciar”. Existe sim, o preconceito na UNILAB con-tra os africanos e alguns brasileiros que são em alguns casos tratados de forma preconceituosa.

Obter uma nota baixa num componente, é suficiente para generalizá-las como menos inteligentes? As falas apontam as experiências e os sofrimentos suscitados pela discriminação, preconceito, xenofobia e racismo por serem africanos no contexto da UNILAB. O racismo é geralmente abordado a partir da ideia de raça, dentro das múltiplas relações humanas. Desse modo, Munanga (2004) afirma que teoricamente o racismo é a ideia essencialista que obriga a divisão da humanidade em grupos denominados raças contrastadas que têm características físicas hereditárias comuns, sendo as últimas suportes das características psicológicas, morais, intelectuais e estéticas e se situam numa escala de valores desiguais. O racismo “é uma crença na existência das raças naturalmente hierarquizadas pela relação intrínseca entre o físico e o moral, o físico e o intelecto, o físico e o cultural” (MUNANGA, 2004, p.8).

As teorias que justificam o racismo não são naturais, mas sim, construções humanas. De repente, alguém, por pertencer uma determinada raça, julga que é mais inteligente que a pessoa da outra raça, mais capaz, mais humano e mais bonito, o que chega até o nível intolerável: há raças que julgam ter o direito de subjugar as outras e colocá-las à escravidão, até ao genocídio (CARVA-LHO; COSTA, 1992), mas que na realidade, o/a brasileiro/a se nega a ser racista, fato que Munanga (2016), afirma que o/a brasileiro/a não se olha no seu espelho, nas características do seu preconceito racial, não obstante, ele se olha no espelho do sul-africano, do americano, e se vê: olha, eles são racistas, eles criaram leis segregacionistas. Nós não criamos leis, não somos racistas. Ainda, o pesquisador acrescenta: se você pegar um/a brasileiro/a até em flagrante em um comportamento racista e preconceituoso, ele/a nega. É capaz de afirmar que o problema está na cabeça do/a víti-ma. O antropólogo não tem dúvida de que este comportamento está relacionado ao fator histórico que o racismo à brasileira assumiu, um racismo que se constrói pela negação do racismo e que se paira, presentemente, na sociedade brasileira (MUNANGA, 2016). Para o nosso entrevistado,

Em alguns momentos, alguns professores não demonstram o comportamento racista de forma clara, mas nas suas atuações e correções na sala de aula ou fora dela fica tácito o preconceito e até o racismo contra os estudantes africanos. Por vezes, os/as docentes demonstram que estão tratando os/as discentes da mesma forma, mas isso é um ato de disfarce (ANTÓNIO).

Assim, percebe-se que há uma negação e dificuldade dos/as docentes aceitarem o preconceito e o racismo, o que é o reflexo da sociedade brasileira que nega ser racista. Isto deve-se à ausência de um regime de segregação, como apartheid, o que favoreceu por muito tempo a ideia de um “paraíso racial”, onde os brancos e negros convivem harmoniosamente após o fim da escravidão, o que é conhecido como o mito da democracia racial. Este assunto despertou atenção de muitos pesquisadores e das agências internacionais para entender às relações étnicas brasileiras, e os estudos revelaram que há um racismo à brasileira associado à cor da pele e ao fenótipo, conhecido como preconceito racial de marca e não de origem (ORTEGAL, 2018). O senso comum ou-torga que o racismo seja uma realidade aceitável na sociedade brasileira. Compreendê-lo começa

pela aceitação de que o racismo forja a vida social; assim, a aquiescência de todos na luta contra o racismo passa necessariamente pelo comprometimento com uma conduta de racionalidade subversiva, que duvida e questiona a “normalidade” das relações interpessoais como uma ordem “natural” das coisas (OLIVEIRA, 2019). Assim, a luta contra

o racismo no Brasil nos coloca, inevitavelmente, em confronto com todos aqueles e aquelas que negam o racismo como forma de evitar desconfortos diversos e, assim, conseguem progressão na ordem natural injusta das coisas. Assumir que a sociedade brasileira se estrutura e funciona de modo racista significa romper com um pacto de silêncio em torno da desigualdade que vem a ser, no fundo, o grande segredo de estado no Brasil (OLIVEIRA, 2019, s/p).

O rompimento com esse pacto deve começar na família, nas esferas religiosa e educacio-nal. Com relação a isto, não há ceticismo sobre as políticas sociais e políticas implementadas no Brasil sobre as relações raciais que estruturam a sociedade brasileira. Muitas agências governa-mentais e não governamentais dos governos federais, estaduais e municipais foram criadas para desconstruir a ideia do Brasil como um país onde existe a democracia racial, ou seja, o “paraíso racial”. Atenção por parte das autoridades políticas no país é importante para refletirmos sobre as políticas públicas de combate às desigualdades sociais que revolteiam a sociedade brasileira. As reflexões sobre as políticas de combate às desigualdades se tratam das possibilidades e limitações das ações afirmativas têm como fito a igualdade de realização dos grupos sociais discriminados (MACHADO; BARCELOS, 2001).

Assim, percebe-se que há um avanço no sentido de objetivar o racismo estrutural e o ra-cismo institucional para superar o entendimento pseudo-cientificista, pseudo-culturalista e pseu-do-economicista que contribuíram para a negação, das visões simplistas e reducionistas sobre o racismo. As ações desenvolvidas encontram as dificuldades no ato da sua consumação jurídica e até a sua legitimação social, porque as próprias instituições - família, religião, parlamento, exe-cutivo, judiciário, universidade, etc. – constituem obstáculos para o enfrentamento do racismo, porque as escolhas são feitas a partir de um viés racista (OLIVEIRA, 2019). Mesmo estando numa universidade com viés da internacionalização do ensino, há uma predominância dos valores cul-turais e sociais brasileiros no contexto da UNILAB, o que nos leva a afirmar com algumas margens de segurança que nela reina uma perspectiva de integração internacional a partir de assimilação e não da interculturalidade, pois, na universidade existe o multiculturalismo e não o intercultura-lismo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente artigo debruçamo-nos sobre o processo de construção intermitente das iden-tidades, processos esses que envolvem desterritorialização/reterritorialização, as relações étnico--raciais experienciadas por estudantes guineenses e de outras nacionalidades na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) no Ceará. Nossos olhares nos dire-

cionaram a entender que o processo de territorialização/reterritorialização são modificados por códigos, símbolos e cosmopercepções que caracterizam as novas territorialidades dos estudantes interpeladas por relações étnico-raciais que regem o cotidiano dos/as estudantes guineenses e de outras nacionalidades africanas na UNILAB, e que os obrigam a serem resilientes para torna-rem-se agentes ativos novo território. Assim, para Hall 1986 (apud HAESBAERT, 2004), o território é um signo cujo significado é compreendido a partir dos signos culturais nos quais se inserem, ou seja, mesmo sendo o território a área que a comunidade controla os recursos e usá-los para a sua sobrevivência, o território também tem um sentido simbólico que por meio do qual o grupo vai construindo os mitos e símbolos. Falar do processo da territorialidade é destacar três planos indissociáveis: histórico-temporal, espacial e simbólico.

Portanto, de acordo com os/as informantes, há um racismo à brasileira na UNILAB e que, por vezes, são vítimas do preconceito, da xenofobia e de várias outras formas de discriminação. É necessário abrir as possibilidades de debates sobre as relações raciais que interpelam a vida dos estudantes na universidade. Estas noções nos permitiram perceber que os/as estudantes são obrigados/as a fazerem as metamorfoses de práticas culturais e sociais que os/as condicionam a abdicarem dos antigos territórios para construir novos. Entra em jogo também a composição de novas territorialidades a partir das experiências já vivenciadas, como forma de criar novos vínculos com os novos territórios e superar as ações preconceituosas e o racismo.

REFERÊNCIAS

ALENCASTRO, Matias de. Brasil arrisca a sua imagem na África com práticas neocoloniais.

Folha São Paulo, 2014. Disponível em: <https://bit.ly/3t4Aeh1/> acesso em 29 Abr. 2020.

CARVALHO, André; COSTA, Margaret Gomes da. **Racismo**. Belo Horizonte, MG: Ed. Lê, 1992.

DIÓGENES, Camila Gomes; AGUIAR, José Reginaldo. **UNILAB: caminhos e desafios acadêmicos da cooperação Sul-Sul**. Redenção: Unilab, 2013. Disponível em: <https://bit.ly/2WhtLPQ>. Acesso em: 30 Abr. 2020.

GODOI, Emília Pietrafesa de. **Territorialidade: trajetória e usos do conceito**. Raízes, Porto, 2014.

HAESBAERT, Rogério. **O mito da desterritorialização: do "fim dos territórios" à multiterritorialidade**. Bertrand Brasil, 2004. Disponível em: <https://bit.ly/2z5MvKL>. Acesso em: 09 abr. 2020.

HELENO, Gorjão Bezerra. **A política externa do Governo Lula: A experiência da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileiro (Unilab)**. Fortaleza: UECE, 2018.

IMPANTA, Iadira Antônio. **Estudantes Guineenses na UNILAB, Ceará, Brasil**. Monografia (Bacharel em Humanidades) – Instituto de Humanidades, Universidade da Integração Internacional da Lu-

sofonia Afro-Brasileira, Redenção, 2015. Disponível em: <https://bit.ly/3d8tRiB>. Acesso em: 30 abr. 2020.

LOURAU, Julie et al. A UNILAB na perspectiva da cooperação sul-sul: uma análise crítica decolonial africana. **Cadernos do CEAS: Revista crítica de humanidades**, n. 245, p. 517-552, 2018. Disponível em: <https://bit.ly/2BlwrFH>. Acesso em: 31 mai. 2020.

MACHADO, Elielma Ayres; BARCELOS, Luiz Cláudio. Relações raciais entre universitários no Rio de Janeiro. **Estudos Afro-Asiáticos**, v. 23, n. 2, 2001. Disponível em: <https://bit.ly/35y86aI>. Acesso em: 04 mai. 2020.

MEDEIROS, Rosa Maria Vieira. Território, espaço de identidade. In: SAQUET, Marcos Aurélio; SPOSITO, Eliseu Savério. **Territórios e territorialidades: Teorias, processos e conflitos**. São Paulo, Expressão popular, 2009. disponível em: <https://bit.ly/2WCrwlm>
<https://bit.ly/2WCrwlm>. Acesso em: 10 mai. 2020.

MUNANGA, Kabengele. **Discriminação e Preconceitos**. [entrevista concedida ao Portal Celedés] Fernanda Pompeu. 2016. Disponível em: <https://bit.ly/2TwaUAi>. Acesso em: 19 mai. 2020.

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. Programa de Educação sobre o negro na sociedade brasileira, 2004. Disponível em: <https://bit.ly/2ZTqSbI>. Acesso em: 30 mai. 2020.

OLIVEIRA, Anelito de. **Narrar o racismo**. 2019. Disponível em: <https://bit.ly/2X6c0Uk>. Acesso em: 17 mai. 2020.

ORTEGAL, Leonardo. Relações raciais no Brasil: colonialidade, dependência e diáspora. **Serviço Social & Sociedade**, n. 133, p. 413-431, 2018. Disponível em: <https://bit.ly/2LDJDYk>. Acesso em: 17 mai. 2020.

OSÓRIO, Lisete. Desterritorialização e Reterritorialização. 2010. Disponível em: <https://bit.ly/2AJeDUF>. Acesso em: 18 mai. 2020.

RAFFESTIN, Claude. **Por uma Geografia do Poder**. São Paulo, Ed. Ática, 1993. Disponível em: <https://bit.ly/2yVeooV>. Acesso em: 20 abr. 2020.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. Edusp, 2002.

SANTOS, Roberta de Freitas; CERQUEIRA, Mateus Rodrigues. Cooperação Sul-Sul: experiências brasileiras na América do Sul e na África. **História, Ciências, Saúde-Manguinhos**, v. 22, n. 1, p. 23-47,

2015. Disponível em: <https://bit.ly/2Ymbwvy>. Acesso em: 01 mai. 2020.

SAQUET, Marcos Aurélio. Por uma abordagem territorial. In: SAQUET, Marcos Aurélio; SPOSITO, Eliseu Savério. **Territórios e territorialidades: Teorias, processos e conflitos**. São Paulo, Expressão popular, 2009. Disponível em: <https://bit.ly/2WCrwlm>. Acesso em: 10 mai. 2020.

SOUZA JUNIOR, Benizário Corrêa de; VARGAS, Maria Augusta Mundim. **Território, identidade e territorialidades em assentamentos rurais**. Disponível em: <https://bit.ly/35n1VGd>. Acesso em: 01 mai. 2020.

SOUZA, Osmaria Rosa et al. Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira e os desafios da integração perante o racismo contra os/as estudantes africanos/as no Ceará. **In-terfaces Brasil/Canadá**, v. 16, n. 1, p. 256-293, 2016. Disponível em: <https://bit.ly/2y7J9Xk>. Acesso em: 30 abr. 2020.

SPELLER, Paulo et al. **Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira– UNILAB. Diretrizes Gerais**. Brasília, julho de, 2010. Disponível em: <https://bit.ly/2WesoSb>. Acesso em: 30 abr. 2020.



CONTRIBUIÇÕES DA NOÇÃO DE *LETRAMENTO* PARA O ENSINO DE LÍNGUAS NA GUINÉ-BISSAU A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DE ESTUDANTES GUINEENSES DA UNILAB-BA

Paulo Sérgio de Proença¹¹⁶

Ivo Aloide Ié¹¹⁷

Resumo

O conceito *letramento* tem amplitude linguística, pedagógica e ideológica, e, neste trabalho, será aplicado à realidade atual da Guiné-Bissau. O apoio teórico será buscado em linguistas brasileiros, dentre os quais destacam-se Soares (2003, 2014) e Kleimann (1995). A metodologia é qualitativa, exploratória e fará pesquisa bibliográfica e aplicação de questionários. Resultados (parciais) indicam que na Guiné-Bissau (como também no Brasil) prevalece ainda a prática pedagógica centrada na alfabetização. Naquele país é significativa a oralidade, para a qual a escrita pode ser dispensável; essa característica é notada nos estágios iniciais da trajetória acadêmica de nível superior dos alunos guineenses da UNILAB, cujo desafio principal neste estágio é pavimentar a ponte que vai da oralidade para a escrita, que codifica os signos do poder, afinando e dificultando o acesso a ele.

Palavras-chave: Educação; Guiné-Bissau; Letramento; UNILAB.

APORTES DEL CONCEPTO DE *LETRAMENTO* PARA LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EN GUINEA BISSAU A PARTIR DE LA EXPERIENCIA DE ESTUDIANTES DE GUINEA DE LA UNILAB-BA

Resume

El concepto *letramento* tiene amplitud lingüística, pedagógica e ideológica; será aplicado a la realidad actual de Guinea-Bissau. El apoyo teórico será buscado en lingüistas brasileños, de entre los cuales se destacan Soares (2003; 2014) y Kleimann (1995). La metodología es cualitativa, exploratoria y hará investigación bibliográfica y aplicación de cuestionarios. Resultados indican que en Guinea-Bissau (como también en Brasil) prevalece aún la práctica pedagógica centrada en la alfabetización. En aquel país es significativa la oralidad, para la cual la escritura puede ser dispensable; esa característica es notada en las etapas iniciales de la trayectoria académica de nivel superior de los alumnos guineanos de la UNILAB, cuyo desafío principal es pavimentar el puente que va de la oralidad para la escritura, que codifica los signos del poder, estrechando y dificultando el acceso a él.

Palabras-clave: Educación; Guinea Bissau; *Letramento*; UNILAB.

¹¹⁶ Professor UNILAB/BA.

¹¹⁷ Licenciado em Letras- UNILAB-BA. Mestrando em Linguística (Universidade de São Paulo)

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Letramento é termo recentemente adotado por estudos linguísticos e pedagógicos que se ocupam da didática do ensino de língua; a partir dos anos 1980, o termo passou a frequentar pesquisas e livros de especialistas e marcar o nascimento de um novo conceito sobre aprendizado, domínio e uso da leitura e da escrita (ROJO, 2009). Já consolidado, apresenta significativas contribuições para o aperfeiçoamento, não só da prática didático-pedagógica, mas também das relações entre a prática escolar, a vida e a sociedade em geral. Propõe desafios urgentes que se projetam para fora dos limites escolares, porque, para que seja pleno, o letramento exige condições sociais e econômicas para que o uso efetivo e diversificado da língua possa ser exercitado pelo acesso aos bens culturais que a sociedade produz.

Nesse sentido, este trabalho procura aplicar a noção de letramento à situação atual da Guiné-Bissau. Este país conquistou a liberdade do colonizador português há pouco mais de 40 anos e ainda vive crises de instabilidade política, o que dificulta a construção de infraestrutura econômica e social, o que foi perversamente negligenciado pelos colonizadores europeus que por lá permaneceram por aproximadamente cinco séculos.

A primeira parte deste trabalho apresenta elementos teóricos; a segunda, os dados colhidos junto a estudantes guineenses da UNILAB-Campus dos Malês(BA). Os dados revelam que, já nos primeiros momentos da vida acadêmica dos estudantes guineenses, aguça-se o interesse pela questão, que tem escala crescente ao longo do curso – não só de Letras, mas também em outros cursos das Humanidades.

1 PARTE I – CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

A partir dos anos 1960, as ciências linguísticas começaram a contribuir para a renovação de práticas didáticas e pedagógicas no que diz respeito ao ensino da língua materna, que até então mais contribuía para a reprodução do conhecimento do que para a sua criação e renovação. Emergiram fracassos da escola, sobretudo, quanto à alfabetização; ensinava-se apenas o reconhecimento de letras e sons, para a leitura e escrita em nível rudimentar. Ocorre que, fora da escola, não se fazia uso dessas habilidades, por não terem sido desenvolvidas, em fenômeno conhecido como analfabetismo funcional¹¹⁸. Paulo Freire (1989) diz que a leitura é operação ampla, motivada e realizada antes mesmo do ingresso na escola, porque ocorre na leitura do mundo. Freire aponta que a escola, como agente da educação formal autorizada pelo poder do Estado, despreza essa capacidade de leitura do mundo adquirida previamente à idade escolar.

Da percepção desse fenômeno nasce a noção de *letramento*, em oposição à de *alfabetização*. Esta diz respeito à ação de alfabetizar (ensinar o alfabeto); aquela, ao prolongamento do uso

¹¹⁸ Vóvio ([s/d]) informa que a expressão alfabetização funcional tem origem na década de 1930, nos Estados Unidos, a partir da constatação de que recrutas do exército americano alfabetizados nem sempre compreendiam instruções escritas. A partir da década de 1960, o termo passou a ser mundialmente difundido, quando se estabeleceu consenso quanto ao enfrentamento do analfabetismo e da promoção da Educação, como elementos indispensáveis para as mudanças econômicas e sociais nos países subdesenvolvidos.

dos recursos do alfabeto além da escola, para a vida social ampla, o que exige mais habilidades do que o mero reconhecimento de sinais gráficos. “Essa diferença é importante, pois uma pessoa le-trada tem iniciativas para usar a leitura e a escrita e, assim, torna-se uma pessoa mais participativa e crítica” (SOARES, 2014, p. 37).

Nossa vida em sociedade é complexa; por isso Rojo (2009, p. 10) reconhece que há múltiplos letramentos:

“[...] abordagens mais recentes dos letramentos [...] têm apontado para a heterogeneidade das práticas sociais de leitura, escrita e uso da língua/linguagem em geral em sociedades letradas e têm insistido no caráter sociocultural e situado das práticas de letramento”.

Podem ser dominantes (institucionalizados) em contraposição aos vernáculos (autogerados); os dominantes estão ligados à escola, à igreja, ao trabalho, à burocracia e precisam de agentes (professores, autores, burocratas); os letramentos vernáculos não são regulados, mas estão presentes na vida cotidiana das culturas locais e são normalmente menos valorizados pela cultura oficial. A autora registra ainda distinção entre: 1) letramento fraco, ligado ao enfoque neoliberal e à adaptação às necessidades do uso da leitura e da escrita, e 2) letramento forte, mais próximo do enfoque ideológico e da visão freiriana de alfabetização, que procura não a adaptação do cidadão, mas o resgate da autoestima e a potencialização de agentes sociais, na contra-hegemonia global; valoriza os multiletramentos locais, regionais e globais.

2 DESAFIOS E CONDIÇÕES PARA O LETRAMENTO

Se não se confunde com alfabetização, o letramento o pressupõe; sem alfabetização o le-tramento não acontece. Por outro lado, a alfabetização, ainda que resultante de uma consciente ação escolar, não garante o letramento. Percebe-se, então, que há uma relação de implicação necessária entre ambas.

A escola tradicional viu na alfabetização o estágio terminal do compromisso com o ensino da leitura e da escrita, o que Paulo Freire (1987)¹¹⁹ chamou de educação bancária; isso promovia o divórcio entre a vida escolar e a vida social, tendo em vista que a prática escolar somente reproduzia conteúdos, com prejuízo da criatividade e da crítica.

Assim, o primeiro grande desafio para a escola é ensinar não apenas a ler e escrever, mas também a fazer do uso da leitura e da escrita uma prática relevante que garanta acesso à plena cidadania, por meio adoção de práticas dessas habilidades¹²⁰. Para isso, a escola se viu obrigada a superar os limites da educação tradicional, o que foi possível com contribuições linguísticas, como

¹¹⁹ O termo *tradicional* refere-se a concepções pedagógicas formuladas e sedimentadas em séculos. A Pedagogia tradicional concebe educação como ação de um agente externo na formação do aluno, o que se torna mais importante; a transmissão do saber, constituído na tradição, é estática, conservadora, repetitiva.

¹²⁰ Dada amplitude do conceito de letramento, os conteúdos que devem ser ministrados na escola devem se revestir de relevância que, em primeiro lugar, diz respeito à conexão que esses conhecimentos têm com a sociedade, que deve prover condições econômicas, sociais, políticas, para que o letramento possa ser conseguido.

a teoria dos gêneros de Bakhtin (1992), a partir dos anos 1970, no Brasil. Até então, a escola ado-tava apenas a prática da redação escolar, gênero sem diálogo com a dinâmica de outros gêneros que circulavam socialmente.

Hoje, esse desafio se torna ainda mais urgente, devido à complexidade do mundo, às dinâmicas da relações sociais, à necessidade de domínio de operação de aparato tecnológico eletrônico da virtualidade e à compreensão de suas linguagens, o que propiciou o surgimento de novos gêneros que contribuem de forma positiva para o aprimoramento das competências requeridas pelo letramento¹²¹ ; reforçou-se a percepção de que não basta saber ler e escrever do ponto de vista da alfabetização; é necessário incorporar a leitura e a escrita no dia a dia das interações sociais (SOARES, 2014). Como se vê, o letramento pleno, para ser atingido, não depende apenas da escola. Há um conjunto de elementos que devem contribuir para que ele possa ser implantado de forma efetiva, o que exige compromisso de toda a sociedade.

Podem ser citadas estas condições para o letramento, além da ampliação do acesso à escola: oferecer escolarização significativa, que motive inserção social consciente, ética e crítica; tornar disponíveis e populares materiais impressos como livros, revistas, jornais; permitir acesso a outros espaços culturalmente importantes que mobilizem atividades de escrita e leitura e contribuam para desenvolver a sensibilidade artística e crítica, como museus, bibliotecas e teatros; criar condições para que outras mídias, eletrônicas e virtuais possam aperfeiçoar as habilidades requeridas pelo letramento; valorizar as culturas locais, não prestigiadas pela escola nem pela sociedade (ROJO, 2009), dada a constrangedora avalanche da globalização, que aumenta desigualdades, conflitos étnicos, migração internacional forçada, guerras civis, etc. Como reação e contraponto gesta-se a primazia das culturas locais populares, intencionalmente massacradas (isso diz mais diretamente respeito à situação de diversidade étnica da Guiné-Bissau).

Sem a combinação dessas exigências, será muito difícil que haja letramento pleno; pode-se dizer que as condições de vida atual na Guiné-Bissau (e também no Brasil) impedem que a maioria da população tenha acesso pleno ao mundo da leitura e da escrita, dadas as disparidades sociais; as camadas menos favorecidas economicamente não têm acesso aos benefícios educacionais e culturais; para esse segmento, resta o caminho fácil da sedução dos apelos dos meios de comunicação de massa, que oferecem mais entretenimento do que educação e cultura e concorrem para o desprestígio da leitura, da consciência crítica e do compromisso com a transformação do mundo. A indústria cultural promove o conformismo e a alienação.

As dinâmicas mudanças nos meios de comunicação exigem novos letramentos; tecnologias digitais se ligam a fatores de dinamização responsáveis pela intensificação e diversificação da circulação de informações, pela diminuição das distâncias espaciais (em termos geográficos e culturais) e diminuição das distâncias temporais (pela contração do tempo, que tende à instantaneidade).

¹²¹ É o caso da internet que, para os tradicionalistas, é prejudicial, pois desrespeita o idioma, alimenta vícios e simplifica normas que empobreceriam o idioma. Contudo, linguistas entendem que os efeitos podem ser inversos: “Na verdade, o internetês é uma linguagem social adaptada à rapidez de escrita dos gêneros digitais em que circula – bate-papo em chats, comunicação síncrona por escrito em ferramentas como MSN e blogs” (ROJO, 2009, p. 103).

Com isso, intensifica-se também o fenômeno da multisssemiose, devido à diversificação dos métodos de significar; no caso do letramento, é preciso relacionar o texto verbal (escrito ou fala-do) a outras modalidades (imagem, som, ritmo, movimento), principalmente em ambientes digi-tais. Para Rojo (2009, p. 109)

O conceito de letramentos múltiplos é ainda um conceito complexo e muitas vezes ambíguo, pois envolve, além da questão da multisssemiose ou multimodalidade das mídias digitais que lhe deu origem, pelo menos duas facetas: a multiplicidade de práticas de letramento que circulam em diferentes esferas da sociedade e a multiculturalidade, isto é, o fato de que diferentes culturas locais vivem essas práticas de maneira diferente.

É preciso incrementar letramentos críticos contra-hegemônicos, para os quais as produções textuais devem ser percebidas como portadoras de valores, com efeitos de sentido, intenção ide-ológica e vínculos intertextuais e interdiscursivos (ROJO, 2009).

3 PARTE II – DADOS DA PESQUISA FEITA COM ALUNAS E ALUNOS GUINEENSES DA UNILAB-BA

A Guiné-Bissau, localizada na costa ocidental da África, ao norte faz fronteira com Senegal; ao sul e ao leste, com Guiné-Conacri; tem área de 36.125km², tem clima tropical quente e úmido; a população aproximada é de 1,9 milhão de habitantes. O espectro linguístico comporta 30 diferentes grupos étnicos, com línguas próprias – algumas cada vez menos faladas tendem a desaparecer. A independência do país foi conquistada há pouco mais de 40 anos; a operação-rescaldo pós-co-lonial ainda lida com dificuldades decorrentes da rapina desse processo, que não se preocupou em criar infraestrutura para o país. Funcionam apenas cinco universidades privadas, que oferecem aproximadamente 3300 vagas anuais; isso é muito pouco, pois mais da metade da população é de jovens com menos de 18 anos, sem contar que o caráter privado dessas instituições dificulta o acesso à educação superior (MONTEIRO; COBNA, 2011). O funil social é muito apertado e a Língua Portuguesa é exigida para os postos de maior prestígio social, seja em empresas privadas, seja em postos da burocracia governamental.

A diversidade linguística expõe os guineenses ao multilinguismo complexo; além das línguas étnicas, a criança aprende o crioulo, mas, ao chegar à escola, o português é obrigatório, a ponto de ser proibida a comunicação em outras línguas nesse ambiente. Esse contato é traumático e provoca dificuldades de aprendizagem e hierarquização social das línguas, com prejuízo para as línguas étnicas maternas e para o crioulo guineense.

Para entender essa complexa realidade linguística é preciso lançar mão, não apenas das ci-ências linguísticas, mas também considerar as contribuições disciplinas pedagógicas, sociais e políticas, dada a amplitude dos desafios que aquele país enfrenta.

A seguir serão apresentados os dados mais significativos, para os objetivos deste trabalho, sobre pesquisa feita com alunas e alunos guineenses da UNILAB-Campus dos Malês (BA), em 2018. Foram aplicados 36 questionários (nesse ano havia aproximadamente 100 alunos guineenses ma-

tricolados, nos cursos de Licenciatura em Letras e Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades) ¹²².

Quanto à língua materna aprendida, os resultados obtidos foram os seguintes:

| Língua materna | Falantes | Porcentagem |
|--|-----------------|--------------------|
| Tabela 1 – Língua materna aprendida por | | alunas e alunos |
| Étnica | 2 | 5,56% |
| Português | 1 | 2,77% |
| Crioulo | 14 | 38,89% |
| Português e crioulo | 5 | 13,89% |
| Crioulo e étnica | 9 | 25,0% |
| Étnica e português | 0 | 0,0% |
| Português, crioulo e étnica | 5 | 13,89% |
| Total | 36 | 100% |

Fonte: Dados da pesquisa.

38,89% dos pesquisados têm o crioulo como língua materna; 25% aprenderam o crioulo e uma língua étnica simultaneamente e 5,56% só tiveram contato com línguas étnicas; disso resulta que 70% dos guineenses não aprendem o português como língua materna; em 27,78% o português convive com o crioulo; assim, o português está presente em apenas 30% das famílias guine-enses; com exclusividade, somente em 2,77% das ocorrências.

Quanto ao ambiente em que o português foi aprendido, estas são as respostas:

Tabela 2 – Local (ambiente) em que o português foi aprendido

| Local onde aprendeu | Informantes | Porcentagem |
|----------------------------|--------------------|--------------------|
| Na escola | 25 | 69,44% |
| Em outros ambientes | 0 | 0,0% |
| Em casa e escola | 9 | 25,0% |
| Em casa | 2 | 5,56% |
| Total | 36 | 100% |

Fonte: Dados da pesquisa

¹²² É importante registrar que a maioria dos entrevistados tem origem em cidades; se fossem oriundos da vida rural, o resultado seria diferente, dada a predominância das línguas étnicas e do crioulo nas tabancas (vilas).

O contato com o português ocorre só na escola para 70% dos entrevistados, percentual mui-to alto, porque essa língua é oficial e todo o conteúdo é ministrado nela¹²³. A modalidade de português mais usada também foi alvo da pesquisa:

Tabela 3 - Modalidade do português mais usada

| Modalidade do português | Usuários | Porcentagem |
|--------------------------------|-----------------|--------------------|
| Escrita | 23 | 63,89% |
| Falada | 8 | 22,22% |
| Falada e escrita | 3 | 8,33% |
| Nenhum | 2 | 5,56% |
| Total | 36 | 100% |

Fonte: Dados da pesquisa.

É significativo que 5,56% responderam que não usam o português, considerando que são universitários; 63,89% usam o português escrito, justamente porque são universitários e talvez também por causa da internet; apenas 22,22% alegam usar com mais frequência a modalidade falada; isso é evidência de que nas situações mais informais o português não é usado por três se cada quatro guineenses.

As dificuldades no uso do português tiveram os seguintes resultados:

Tabela 4 - Dificuldades no uso do português no uso do português

| Dificuldades | Número | Porcentagem |
|---------------------|---------------|--------------------|
| Falar | 22 | 61,11% |
| Escrever | 7 | 19,44% |
| Ler | 0 | 0,0% |
| Falar e escrever | 1 | 2,78% |
| Nenhum | 6 | 16,67% |
| Total | 36 | 100% |

Fonte: Dados da pesquisa

¹²³ Embora não tenha sido alvo da pesquisa, seria interessante associar a esse dado a forma com que esse contato ocorre, normalmente de forma trágica, com proibição de os alunos falarem o crioulo guineense nos domínios da escola, com a previsão de aplicação de multas.

Estas informações são valiosíssimas para qualquer reflexão sobre letramento na Guiné-Bissau. Ninguém alega ter dificuldades para ler, enquanto 19,44% têm dificuldades para escrever e 61,11% para falar. São evidentes os efeitos da escolarização, que se atém à tarefa de ensinar o alfabeto; o fato de 20% terem dificuldade para escrever também se deduz da escola, pelo mesmo motivo (a pesquisa não entrou em detalhes sobre níveis de escrita); 61,11% têm dificuldades para falar ¹²⁴, o que evidencia a falta de inserção nos espaços de prestígio e o fracasso escolar; a escola, na prática, funciona como um funil que mais exclui do que integra seus alunos no mundo dos bens que a sociedade produz. Os 6% que não apresentam nenhuma dificuldade para falar e escrever são os que aprenderam em casa, conforme indica a Tabela 1. Isso explica por que a modalidade mais usada é a escrita, conforme Tabela 3.

Os ambientes e circunstâncias em que o português é usado são os seguintes:

Tabela 5 – Ambientes em que se usa o português

| Circunstâncias de uso | Usuários | Porcentagem |
|--|-----------------|--------------------|
| Escola | 14 | 38,89 |
| Escola e internet | 11 | 30,55 |
| Escola, internet e casa | 1 | 2,78 |
| Trabalho, burocracia de governo e escola | 4 | 11,11 |
| Trabalho burocracia escola e internet | 3 | 8,33 |
| Trabalho, internet e escola | 2 | 5,56 |
| Internet | 1 | 2,78 |
| Total | 36 | 100 |

Fonte: Dados da pesquisa.

A escola é o ambiente hegemônico, ainda, seguido de perto pela internet, com 70% das respostas somadas (a internet democratiza o acesso ao uso da língua); os demais ambientes so-ciais de prestígio (trabalho e burocracia do governo), com aproximadamente 20% das respostas, aparecem com percentuais minoritários, devido à exclusão social.

A existência de livros em casa, suas línguas e área a que pertencem são estas:

Tabela 6 – Existência de livros em casa: língua e área

¹²⁴ Rojo (2009, p. 89) aponta tarefas complexas que são mobilizadas na confecção de um texto escrito: adequá-lo a padrões formais e linguísticos; comunicar com adequação à situação de produção e aos interlocutores; organizar internamente o texto; intertextualizar, a partir da consideração de outros textos. Poderíamos acrescentar a interdiscursivização; qualquer texto se insere em uma cadeia discursiva.

| Língua do livro | Respostas | (%) | Tipos de livros | Respostas | (%) |
|---------------------|-----------|-------------|----------------------------------|-----------|------------|
| Português | 13 | 36,11% | Didático | 9 | 25 |
| Crioulo | 0 | 0,00% | Religioso | 7 | 19,44 |
| Português e crioulo | 13 | 36,11% | Literatura | 1 | 2,77 |
| Outros | 1 | 2,78% | Religioso, didático e Literatura | 5 | 13,89 |
| Português e outros | 1 | 2,78% | Religioso e didático | 6 | 16,67 |
| Nenhum | 8 | 22,22% | Didático e Literatura | 2 | 5,56 |
| | | | Nenhum | 6 | 16,67 |
| Total | 36 | 100% | | 36 | 100 |

Fonte: Dados da pesquisa.

Esse é outro item de extrema importância para a análise dos efeitos do letramento. 22,22% disseram que não têm livros em casa, o que é fator restritivo à leitura. A língua predominante é o português; não há livro em crioulo, o que é de lamentar; há combinação de crioulo e português (quando o crioulo ocorre, é monitorado). Quanto ao tipo, as respostas são significativas: apenas em 2,77% dos lares há livros de Literatura; apenas em 5,56% deles há a combinação de livros re-religiosos e de Literatura. O tipo de livro que predomina é o livro didático (25%), seguido de perto pelo religioso (19,44%); se considerarmos a combinação entre livros religiosos e didáticos (com 16,67%), atingiremos o percentual de mais de 60% de exclusividade para esse tipo de livros. Esses índices mostram a força dos discursos pedagógico e religioso, áreas que modelam convicções, principalmente na infância e adolescência – justamente o período da educação básica.

O crioulo guineense deve ser língua oficial? Estas são as respostas:

Tabela 7 – O crioulo guineense deve ser a única língua oficial?

| Resposta | Número | (%) |
|--------------|-----------|------------|
| Sim | 11 | 30,56 |
| Não | 25 | 69,44 |
| Total | 36 | 100 |

Fonte: Dados da pesquisa.

70% dizem que não, apesar de a maioria não falar português e ter dificuldades para escrevê-lo; aqui, motivações de política linguística não podem ser desprezadas.

O crioulo guineense deveria ser também língua oficial da Guiné-Bissau? 77, 28% responderam sim. Esse percentual revela o que se suspeitava: têm os estudantes guineenses consciência do valor de sua língua franca e a querem ver figurar no campo oficial, ainda que em conjunto com o português, sobretudo por motivos escolares.

Tabela 8 – O crioulo guineense deve também ser língua oficial?

| Resposta | Número | (%) |
|-----------------|---------------|------------|
| Sim | 28 | 77,28 |
| Não | 8 | 22,22 |
| Total | 36 | 100 |

Fonte: Dados da pesquisa.

As razões das respostas, para os que disseram “sim”:

[...] 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.

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.

Pode-se ver o quanto é complexa a situação linguística na Guiné-Bissau e quantos desafios a aguardam. Nesse sentido, a adoção do conceito de letramento, nas práticas da Pedagogia de línguas e de suas disciplinas conexas, pode contribuir de forma positiva para a reconstrução do país, sobretudo no que diz respeito ao ensino e política de línguas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há desafios urgentes para que na Guiné-Bissau, quanto ao letramento: primeiramente, a prática escolar precisa superar a visão tradicional da Pedagogia de línguas que vá além do simples ensino do alfabeto; por outro lado, é indispensável que haja condições estruturais para que todos

tenham acesso ao uso pleno das habilidades de leitura e escrita; por fim, isso exige democratização política e econômica que proporcione livre acesso à educação, a livros, a teatros, a museus, etc.

A Guiné apresenta panorama complexo quanto a sua constituição linguística. Grupos étnicos diferentes precisam ter suas línguas respeitadas e o conjunto delas, com o crioulo guineense, também. O letramento não será pleno se não for democratizado o acesso a essas línguas autóctones, em condições de igualdade com o português, falado e escrito. Além disso, a internet precisa ser incorporada pela escola, pois pode ser aliada nesse ideal de promover a cidadania linguística plena, como requer o letramento. Multissêmico, multimodalidades e multiletramentos são particularmente adequados a esse panorama rico e complexo.

Quanto à adoção do guineense como língua oficial, as discussões precisam, ainda, de maturação, ponderados os aspectos positivos e negativos da medida. Os estudantes têm, tudo indica, consciência de uma e de outra possibilidade. A coexistência do português com o guineense pode ocorrer sem traumas nem contraindicações de natureza pedagógica, vencidas as obstruções políticas a essa iniciativa.

Jovens guineenses universitários aspiram a futuro mais justo e reivindicam mudanças nas estruturas políticas, econômicas e educacionais do país, o que pode ser propício a reformas no ensino, em particular o ensino de línguas (com adoção de critérios pedagógicos adequados ao ensino de línguas em contato) amparadas em princípios de letramento, que pavimentam o acesso à plena cidadania com a reivindicação desdobrada de equilíbrio na distribuição dos bens materiais e espirituais que o país produz.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Questões de Literatura e de estética**. São Paulo: Edunesp; Hucitec, 1988.

_____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 11. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 23. ed., São Paulo: Editora Autores Associados; Editora Cortez, 1989.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia tradicional**: notas introdutórias. Disponível em: <http://professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/5146/material/Pedagogia%20Tradicional%202012%202.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2017.

MONTEIRO, Lucy; COBNA, Nhaga. **O ensino superior na Guiné-Bissau**: história de um parto difícil. 2011. Disponível em: <http://oraposaguineense.blogspot.com.br/2011/07/o-ensino-superior-na-guine-bissau.html>. Acesso em: 10 mar. 2017.

RIBEIRO, Vera Masagão. **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2003.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SOARES, Magda. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão. **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2003.

_____. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

VÓVIO, Cláudia Lemos. **Alfabetização funcional**. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/alfabetizacao-funcional>. Acesso em: 18 mar. 2017.



GÊNERO, MIGRAÇÕES INTERNACIONAIS E DESLOCAMENTO DE ESTUDANTES AFRICANAS EM UMA UNIVERSIDADE DO CEARÁ-BRASIL¹²⁵

Peti Mama Gomes

Resumo

O presente trabalho é resultado da pesquisa de campo que foi desenvolvida na graduação em Humanidades junto à Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), campus Redenção-CE. O objetivo foi investigar o contexto de algumas estudantes guineenses em situação de deslocamento (migração provisória) na região do Maciço de Baturité, no interior do estado do CE (Brasil) e buscou-se compreender o conjunto de saberes oriundos de seus cursos e das experiências vivenciadas no cotidiano. Este artigo discute e atualiza os resultados da parte de uma etnografia sobre a presença das estudantes africanas na UNILAB, a partir dos seus desafios migratórios e convivências com a comunidade local (redenção e Acarape). O trabalho, portanto, é uma tentativa de contribuir para o debate acadêmico, sobretudo no que diz respeito às experiências de deslocamento para futuras/os pesquisadores/as de áreas humanas e sociais, e principalmente, os que venham a ter interesse nos termos de gênero e migração provisória ou experiências na universidade pública.

Palavras-chave: Experiências; Gênero; Migração; UNILAB.

INTRODUÇÃO

Este estudo constitui o trabalho etnográfico para graduação em Humanidades, que enfatizou questões associadas às relações de gênero, com ênfase especial nas ideias de mulher, particularmente de mulher africana. Trata-se de jovens mulheres imigrantes em trânsito, definindo, portanto, as estudantes internacionais em especial guineenses como sujeitos desse trabalho. O objetivo fundamental foi analisar e compreender a dinâmica e as configurações da migração internacional no interior do Ceará, a partir das minhas motivações pessoais enquanto mulher africana guineense em diáspora numa universidade internacional em diálogo com outras mulheres de diferentes cursos, etnias, idades e cidades de origens na UNILAB. Portanto, inicialmente, pretende-se sublinhar a presença de estudantes africanos e africanas no Maciço de Baturité, tendo seu início com o surgimento da UNILAB.

1 CRIAÇÃO DA UNILAB EM REDENÇÃO E ACARAPE MACIÇO DE BATURITÉ

¹²⁵ A pesquisa intitulada “Ser mulher africana e estudante no contexto de diáspora: Alguns aspectos do cotidiano de estudantes guineenses no Maciço de Baturité-CE”

De acordo com o site oficial da universidade:

A Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) nasce baseada nos princípios de cooperação solidária. Em parceria com outros países, principalmente africanos, a UNILAB desenvolve formas de crescimento econômico, político e social entre os estudantes, formando cidadãos capazes de multiplicar o aprendizado. [...] Foram mais de três mil inscritos no primeiro processo seletivo. “Nenhum tema é tão capaz de unir e transformar um país quanto a educação”, ressaltou o então presidente brasileiro Luiz Inácio Lula da Silva, durante aula magna realizada em Maputo-Moçambique. E, em comum acordo com os países parceiros, tornou a ideia em realidade: a criação de uma universidade no Brasil alinhada à integração com o continente africano, principalmente com os países membros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (UNILAB, 2011).

Desse modo, em outubro de 2008 (ABRANTES, 2014) iniciou-se o processo de implantação da UNILAB a partir do levantamento conjunto dos temas e problemas comuns ao Brasil e países parceiros na integração com os países africanos de Língua Portuguesa. Depois de muitos debates, reuniões, concretizaram-se parcerias no Brasil e no exterior, viabilizadas pela comissão responsável por esses primeiros passos. Também a partir disso, foram pensadas as propostas e diretrizes, ancoradas em expectativas traçadas por entidades vinculadas ao desenvolvimento da educação superior no mundo.

Foram privilegiados temas propícios ao intercâmbio de conhecimentos na perspectiva da cooperação solidária, além de sua aderência às demandas nacionais, relevância e impacto em políticas de desenvolvimento econômico e social. (UNILAB, 2011).

Assim, a partir dos acordos de cooperação entre Brasil e África, e conseqüentemente com o surgimento da UNILAB, o governo federal brasileiro tem ofertado mais vagas e cursos de qualidade, o que condicionou maior procura e interesse por parte de estudantes oriundos de Guiné-Bissau. Por outro lado, a opção por EUA, Europa e os outros países em que as vagas são limitadas e os custos provavelmente maiores, as escolhas implicariam em dimensionar outros fatores. E, em 20 de julho de 2010, o Presidente da República sancionou a Lei nº 12.289, instituindo a UNILAB como Universidade Pública Federal. Após a nomeação do reitor Pro Tempore Paulo Speller, os trabalhos da comissão foram encerrados.

E assim, surge esta universidade de integração internacional com os países de língua oficial portuguesa (PALOP), com predominância dos países do continente africano, com os primeiros grupos oriundos de Angola, Guiné-Bissau, Cabo-Verde, Moçambique e São Tomé e Príncipe. Depois cada ano, ou seja, a cada edital, vinham somando os estudantes (principalmente oriundos de Guiné-Bissau, que tem o maior número de estudantes na Universidade) e a partir daí iniciou-se a imigração massiva dos estudantes africanos para o Ceará, concretamente ao Maciço de Baturité.

É importante salientar que a comunidade africana no Maciço é constituída por indivíduos entre os 18 e 35 anos de idade, vindos do continente africano, predominantemente do sexo masculino e tal movimento nasce do desejo de emigrar voluntário por motivos estudantis, legitimada por cooperações e discursos governamentais dos três últimos governos brasileiros (Luiz Lula Iná-

cio da Silva e Dilma Rousseff), no sentido de aproximar o continente africano ao Brasil.

Portanto, na UNILAB, as estudantes oriundas dos países parceiros são de diferentes etnias, setores e regiões; não obstante, todas tinham como expectativa comum se formar fora do país da origem: umas pensavam em ir aos Estados Unidos, Europa, e uma já pensava em vir para o Brasil por se encantar com a imagem projetada pelas novelas: praias, sotaques do português, homens lindos. Assim como algumas preferiram Europa ou Estados Unidos, exemplo de uma das interlocutoras, destacando as desvantagens de estudar no Brasil, como pode se ver no trecho abaixo:

Reconheço a qualidade de ensino brasileiro, as políticas públicas de ensino superior gratuito, mas o meu sonho mesmo era estudar em qualquer país da Europa [...] assim a gente aprende outra língua além do português... como, por exemplo, se eu estudasse nos Estados Unidos, França, teria aprendido o inglês, francês, por aí fora (gravado em 23 de outubro de 2016).

A outra estudante disse o seguinte:

O que certo é que sempre quis estudar fora. Vi meus parentes e vizinhos saindo, ou seja, ganharam bolsas de estudo [...] isso me motivou muito, porque eu adoro viajar. Mas eu não queria vir para o Brasil, não. Não era meu sonho assim formar no Brasil, admiro e gosto muito do povo brasileiro, mas, na verdade eu queria ir para um país que tivesse outro idioma que não é o português, como no Brasil, que é colonizado pelos portugueses, como no caso da Guiné-Bissau. Queria simplesmente aprender outra língua e a outra cultura (23 de outubro de 2016).

As falas dessas interlocutoras apontam as vantagens e desvantagens da formação em nível superior no Brasil. No entanto, para as duas, caso tivessem oportunidade, escolheriam outro país. Isso, pelo simples motivo de querer aprender ou estudar outra língua diferente do português. Porém, reconheceram a qualidade do ensino superior brasileiro e a sua maravilhosa cultura, a cooperação entre Brasil e os países africanos de língua portuguesa, no que diz respeito à concessão regular e notável de bolsas de estudos, fato que pouco ocorre com outros países.

Nesta ótica, elas abraçaram essa oportunidade de bolsa de estudo da UNILAB, que é uma universidade de caráter internacional para ter uma formação universitária de boa qualidade. Ressaltando que algumas tiveram e vieram para o Brasil pela opção, condicionada por três motivos ou fatores: 1. Aproximação das culturas no que tange a memórias e heranças deixadas pelo povo de continente, nomeadamente, vestuários (os traços), cabelos (cachos, crespo, Black); 2. De mesmo modo, a facilidade da língua portuguesa, que já é uma língua oficial de seus países de origens, embora haja certas variedades a nível fonológico, semântico; 3. Outro fator importante da escolha do Brasil se deu com a criação da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro Brasileira – UNILAB – instalada em 25 de maio de 2011, com três campi: Redenção, Acarape e Au-roras, e ainda na Bahia, no município de São Francisco do Conde, como um espaço de integração cultural e internacional.

Ainda outra interlocutora afirmou o seguinte:

Acompanhando novela, vi um Brasil totalmente lindo. Pela minha ignorância, pensei

que assim fosse o Brasil inteiro, todos personagem bonitos, simpáticos se abraçam, com sorrisos contagiantes [...] São receptivos, pensei que tais personagens representasse todo povo brasileiro, nem eu imaginava que tem favelas (...) tudo isso influenciou na minha escolha é minha decisão de vir para o Brasil. Chegando aqui percebi tudo diferente [...]. Na verdade, o Brasil visto através da novela é diferente que estou conhecendo agora [...]. Às vezes me assusto com nível de violência que aqui vejo, já vi as pessoas mortas na rua, o fato que nunca havia presenciado em Guiné-Bissau. Não estou querendo dizer que nunca aconteceu que alguém matou outro, mas estou dizendo que nunca vi, porque é difícil isso acontecer, ao passo que aqui é muito frequente (notas de caderno de campo, Acarape, 2016).

Com essas narrativas, podemos perceber as conflituosas realidades no pensar das estudantes em estudo; elas não conseguiam distinguir a ficção e realidade, mesmo porque o confronto efetivo com a realidade só pode ocorrer a partir de seu deslocamento e estabelecimento no Brasil. O encontrado não foi o esperado, de modo que o que se nota é uma relativa frustração referente a desejos alimentados em contraste com a realidade efetivamente vivida por jovens estudantes internacionais.

2 MOMENTOS NA UNIVERSIDADE SEUS DESAFIOS E ADAPTAÇÕES

Os primeiros desafios enfrentados no cotidiano das estudantes guineenses como quaisquer outras, dizem respeito à adaptação, ao fator climático, social e até à alimentação. Chocam-se a seguir com valores, com a cultura em termos gerais. Consideram não ser tão fácil integrar-se neste contexto de multiculturalismo, sem contar com o racismo que provoca preconceitos e discriminações, sobretudo por conta da cor da pele e da própria origem africana, além, claro, do sexismo.

Outra dificuldade é ter que deixar os pais por um período indeterminado, os amigos, namorados e parentes. Ainda são confrontadas com algumas perguntas “absurdas” como, por exemplo: “Vocês vieram da África?” “Mas la falam portugues?”; “La voces tem carro, energia elétrica?”; “Como vocês chegaram aqui? De navio?”. Todas essas perguntas demonstram claro desconhecimento e a má impressão que as pessoas têm sobre a África. As primeiras reações perante perguntas do tipo, são um misto de raiva e tristeza ao mesmo tempo. Como ilustra a fala dessa interlocutora:

Pela primeira vez que alguém me fez as perguntas acima citadas, fiquei com raiva e tristeza ao mesmo tempo, tive que abandonar a sala, foi no primeiro trimestre [...]. Imagina nós nos apresentamos em português e fizemos algumas perguntas, pois alguém vem me perguntando se eu falo português, se tenho mãe [...] se eu vim de navio? Se no meu país existe carros [...] preferi sair da turma, pois estava mesmo chocada (notas de caderno de campo, 2016).

Percebemos o quanto a África é desconhecida pela maioria da comunidade local (Maciço de Baturité), pois apesar de ter as Leis 10.639 e 11.645 – que dispõem sobre a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura africanas, afro-brasileira e indígena no país, ainda existem, não apenas carências como também distorções acerca das informações sobre o continente. Além disso, a mídia contribui numa boa parte ao tratar da África de uma maneira estereotipada e estigmatizante:

reduzida à fome, guerras, miséria, doenças, etc.

Vale a pena salientar que as referidas perguntas “absurdas” eram mais frequentes nos primeiros momentos; foram feitas aos estudantes de primeira e segunda entrada. No momento, vale reconhecer que provavelmente com a chegada de muitos e muitas outras e diversas africanas e africanos no Maciço do Baturité, oriundos dos outros países africanos de Língua Portuguesa, verifica-se uma paulatina desconstrução e ressignificação dos sentidos e significados associados à África e reconhecendo também o papel da UNILAB enquanto uma instituição comprometida com uma política de integração internacional e alguns estudos voltados para África, tem se me-lhorado e aumentado conhecimentos sobre África atualmente. Houve muitas mudanças dos dois lados, ou seja: dentre os nacionais e internacionais. Na maioria das casas que fizemos o estudo de campo, no cotidiano das estudantes se percebe a dificuldade dos brasileiros em chamá-las pelos nomes próprios, substituindo-os pela categoria “Africana” e facilmente esquecem as nacionalidades e os nomes dos países de origem. Entretanto, não julgamos que essa situação expresse necessariamente uma discriminação ou racismo, mas nós consideramos que ignorar ou evitar proferir os nomes próprios das estudantes, seus países e nacionalidades de origem pode ser decorrente de variados fatores: esquecimento ou até o fator linguístico, étnicos, nacionais, pois acham que os nomes dos estudantes estrangeiros são “estranhos” e são difíceis de memorizar.

Evidentemente que essas reações afetam as relações entre as estudantes guineenses e a comunidade brasileira, embora em um sentido ideal, o fato de essas jovens circularem grande parte de seu tempo em um ambiente cultural e educativo – a UNILAB – permite que tais tensões e incompreensões sejam minimamente problematizadas. O imaginário socialmente construído revela que o lugar da África para os brasileiros causa um estranhamento de qualquer interlocutora, em termos da realidade social do país de origem africana, devido às diversidades culturais, o comportamento, mais ainda com as convivências das outras nacionalidades na universidade além das nacionais.

Todavia, o interessante é que a circulação, o trânsito cotidiano de pessoas por diversos espaços tanto nos bairros como na universidade (salas de aula, espaços de convivência, pátio, sala de informática, bibliotecas) provoca não apenas o contato entre xs diferentes, mas situações em que mentalidades, comportamentos e atitudes na relação entre identidades e alteridades vão aos poucos se transformando. Ainda que de maneira lenta e muitas vezes, de forma tensa e conflituosa, provocada por questões de deslocamento geográfico e cultural em razão do preconceito de cor e de origem com o qual entram em contato ao chegar ao Ceará, segundo Mourão (2016).

3 EXPERIÊNCIAS DE ESTAR FORA DE CASA

A despeito de ocuparem esse lugar de identificação (mulheres guineenses, estudantes da UNILAB e residentes no mesmo Maciço), pretendemos enfatizar a diversidade que caracteriza a vida e, particularmente, o cotidiano dessas mulheres: em termos de condições de existência e sobrevivência, das dinâmicas nas atividades acadêmicas, de suas relações afetivas.

A estadia das estudantes no país acolhedor é reconhecida como uma vida tranquila, no que

tange à produção acadêmica, no qual se pode adquirir o conhecimento necessário para viver e obter um futuro melhor: “Apesar de ser interior do estado de Ceará, é um lugar tranquilo para estudar” (notas de caderno de campo, 2016).

Durante este período de aprendizado no campo percebemos que nessas mulheres “imigran-tes”, o fato de terem saído dos seus países de origem despertou nelas uma curiosidade e um olhar mais atento sobre as suas culturas de origem, o fato que às vezes não damos atenção enquanto estamos nos nossos países. Percebemos durante a pesquisa um discurso marcado pela nostalgia das estudantes, realçam com mais ênfase, os valores das suas culturas de origem; falam de coisas boas, de lembranças de tipo de prato de comida, trajes, a família, amigas de infância, enfim, toda cultura.

Saída do seu país de origem é melhor coisa que existe no mundo, todas as pessoas deveriam ter essa oportunidade de viajar sempre” [...] “com a minha saída do meu país descobri o amor incondicional e admiração da minha família, a cultura maravilhosa que o meu país tem (notas de caderno de campo, 2016).

Em suma, concluímos que “emigrar” (SUBUHANA, 2005), neste caso, pode ser considerado um processo de aprendizagem, porque nos envolvemos num meio de interação de culturas diferentes, e quando se fala da UNILAB, que congrega estudantes de diferentes países de PALOP, com o passar do tempo, adotam-se certos valores e padrões culturais do país acolhedor. É justamente o que acontece com as estudantes.

As mulheres guineenses na diáspora, dividem as tarefas de casa com homens; não existe a cozinha para mulher e jogo para homem: tanto os que moram com os primos, amigos, namorados e principalmente para as que são mães e moram com pais das crianças, - ressaltando que não são todos os parceiros que se sentem bem com essas mudanças. Alguns homens ainda pensam que ao morarem com as mulheres então estavam dispensados de cozinha, lavar pratos e limpar a casa. É muito presente nas falas das nossas interlocutoras o crescimento pessoal que alimenta a experiência de enfrentar uma nova cultura, que possibilita conviver com todas essas diferenças culturais (multiculturais), em que vão enfrentar os novos desafios de maneira positiva. Percebe-se que a saída do país de origem é, de uma forma a outra, sair da nossa zona de conforto. As “imigran-tes” descobrem a habilidade de liderar e a capacidade de gerenciar os conflitos. Tanto que morar fora é uma forma de criar independência e confiança. Essa experiência enriquecedora também é desafiadora: viver longe da casa, família e amigos cria nova rotina. Ainda, aprender o sistema educacional do outro país é abrir mão de tudo que já tínhamos construído.

Portanto, as meninas guineenses, ao chegarem aqui no Brasil, preferem, em muitos casos, dividir apartamentos com os conterrâneos, que pode ser uma amiga, primo, prima, tio, tia, namorado e, em certos casos, as pessoas que comungam da mesma ideologia religiosa. Tudo isso, não por uma questão de racismo ou preconceito, mas sim em função dos choques culturais, hábitos e costumes.

Assim, a despeito de estar longe da casa, novas redes de proteção e amizade são construídas: constrói-se uma nova família de amigos, que é considerado um grande ganho, o qual se dá em detrimento do afastamento dos verdadeiros familiares, que aguardam a volta de suas filhas e

filhos ao país de origem.

Tanto que essas estudantes raramente se vêem como estrangeiras. Muitas se dizem “passa-geiras”, pois estão “de passagem” no Brasil. Há, entre elas, o desejo de voltar para casa, o que faz da vivência no Brasil algo momentâneo, posto que só lhes interessa a formação para a carreira profissional, que lhe dará status em seu país de origem.

As estudantes sonham e continuam sonhando. Sonham em um dia cursar o ensino superior, hoje estão cursando e continuam sonhando de voltar para o país da origem para contribuir de alguma forma para seu desenvolvimento. Acreditam que qualquer desenvolvimento depende da juventude e sentem essa responsabilidade.

O sistema de ensino federal brasileiro oferece várias possibilidades de formações acadêmicas num custo simbólico para todos os estudantes estrangeiros, por isso querem aproveitar dessas oportunidades. Portanto, a UNILAB oferece muitas vantagens, a começar pela qualidade do ensino, a interação e diversidades culturais. Tanto que o governo brasileiro, por meio do Ministério de Educação (MEC) oferece aos estudantes, incluindo os estrangeiros, auxílios para moradia e alimentação e acesso ao transporte universitário (ônibus). Esta universidade federal (UNILAB), apesar de ser nova, é uma referência em muitas áreas. Há oportunidades para diversas formações em graduação, cursos especializados.

Mas mulheres guineenses, ainda sendo estudantes, cujos vistos não permitem fazer qualquer tipo de trabalho remunerado, apenas vivem do auxílio estudantil, que não consegue corresponder às necessidades, tendo em conta a alta de preços dos produtos de primeira necessidade e aluguel de casa. Então, algumas no uso das suas autonomias, providenciam e tentam comprar e revender produtos cosméticos: perfumes, cremes, batons, etc., para comunidade internacional e nacional, como uma forma de não depender total e exclusivamente apenas de seus pais. Nessa compra e revenda de produtos, o lucro pode servir para a compra de roupas e até materiais escolares. Elas lutam por uma independência e aconselham sobre uma necessidade de boa gestão dos nossos recursos: “nunca gaste o que ganha”. Portanto, levam muito cuidado de gastar mais do que recebemos e posteriormente entrar nos empréstimos. “Devemos poupar esse dinheiro, porque é ele que nos mantém aqui, principalmente eu não tenho um parente que vai me enviar o dinheiro todo mês, nem o meu pai tem, pois tenho os meus irmãos que precisam também de estudar”. Logo, procuram fazer outras atividades para arcar com gastos e compras de livros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O deslocamento das estudantes oriundas de contextos e etnias diferentes para outros continentes, no caso do Brasil, ainda no interior do Nordeste, as regras de sociabilidade são substancialmente diferentes. É legítimo esperar que o comportamento institucional destas pessoas se adapte, com maior ou menor rapidez, e convirja para as novas circunstâncias políticas e sociais. Porém, esta alteração não se reflete na orientação cultural, uma vez que os valores estruturantes do comportamento de um grupo, a sua identidade, não são significativamente moldáveis em função dos contextos (PINTO, 2009).

Portanto, é importante destacar que estudantes residentes do Maciço sofrem preconceitos, assédios e discriminações por serem “negras e estrangeiros”, tendo em conta a imagem construída pela mídia brasileira sobre o continente africano. Entretanto o estranhamento é maior, porque além de confrontarem com a nova realidade brasileira, em relação a certos comportamentos e, sobretudo o choque cultural relativo a costumes e hábitos, não só em relação aos brasileiros, mas também aos outros povos de outras nacionalidades que compõem a universidade, até então escolheram o Brasil por conta das ligações históricas, linguísticas e culturais.

Pela experiência de campo com os depoimentos das mulheres guineenses, percebem-se os incômodos do lugar ocupado pelo Continente no Brasil, alimentado pelas médias. Um fator que merece também destaque nesse espaço de deslocamento/migração para UNILAB: ainda há um número incipiente de mulheres, ou seja, além da distribuição desigual das vagas pelos países parceiros. Por exemplo: para cursos como Administração Pública, Engenharia de energia, Biologia, Física, Matemática e os demais, exceto Humanidades e Letras, as vagas são limitadas.

Vale salientar que a presença das mulheres africanas na UNILAB vem sendo ampliada nos últimos editais ofertados pelos países parceiros. Porém, essa parcela de participação feminina ainda não se reflete em maioria dos cursos, observando-se que se concentra em determinadas áreas, o caso de Humanidades e Letras - áreas humanas. Portanto, questão da disparidade entre gênero a partir dos números totais de alunos e alunas provenientes desses países gerará um impacto forte nas pesquisas e desenvolvimento nacional de seus países de origem.

REFERÊNCIAS

ABRANTES, Carla Susana Alem. O ensino superior em Redenção (CE), Brasil: comentário sobre um arquivo virtual. **Revista O Público e O Privado**, n. 23. jan/jul 2014.

AUGEL, Moema Parente. 2007. **O desafio do escombro**: nação, identidades e pós-colonialismo na Literatura da Guiné-Bissau. Rio de Janeiro: Garamond. Disponível em: <<http://www.argentina-ree.com/l/l-009.htm>>. Acesso em: jan. 2015.

BAMISILE Sunday Adetunji. **Questões de género e da escrita no feminina na Literatura africana contemporânea e da diáspora africana**. Lisboa, 2012.

GEERTZ, Clifford. **El antropólogo como autor**. Barcelona: Paidós, 1989.

MALINOWSKI, Bronislaw. Introdução: tema, método e objetivo desta pesquisa. In: _____. **Argonautas do Pacífico Ocidental**: um relato do empreendimento e da aventura dos nativos nos arqui-pélagos da Nova Guiné, Melanésia, 1976 [1922].

MENDES, Livonildo Francisco. **Modelo Político Unificador – Novo Paradigma de Governação na Guiné-Bissau**. Lisboa: Chiado Editora, 2015.

MOURÃO, Daniele Ellery. **Entre Palmares e Liberdade: Reconfigurações identitárias de estudantes africanos na UNILAB.** Artigo, João Pessoa/PB, 2016.

MUDIMBE, V. Y. **The invention of Africa. Gnosis, Philosophy, and the Order of Knowledge.** Bloomington, Indianapolis e Londres: Indiana University Press and James Currey, 1988.

NOVAES, Sylvia Caiuby. O uso da imagem na antropologia. In: SAMAIN, Etienne. **O Fotográfico**, São Paulo: Hucitec, p. 113-119, 1998.

SOUZA, Marcos J. N. FREIRE, Luciana M. Geografia e Questão ambiental no estudo de paisagens de exceção: o exemplo da serra de Baturité-Ceará. **Boletim Goiano de geografia.** Goiânia, n. 2, v. 26, 2006.

SPELLER, Paulo. A **Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira UNILAB.** Disponível em: <http://www.pucrs.br/edipucrs/cplp/arquivos/speller.pdf>>. Acesso em: 12 Ago. 2016. Tomo Editorial, Palmarinca. Porto Alegre, 1997.

_____. Ousadia na Integração Internacional. **Jornal O Povo**, Fortaleza, s/p, 29 de set. 2009.

SUBUHANA, Carlos. **Estudar no Brasil: imigração temporária de estudantes moçambicanos no Rio de Janeiro.** Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: UFRJ, ESS, 2005.



CONTEXTO HISTÓRICO DA UNILAB

Plínio Nogueira Maciel Filho¹²⁶

Juan Carlos Alvarado Alcócer¹²⁷

Olienaide Ribeiro de Oliveira Pinto¹²⁸

Resumo: A Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) é uma autarquia ligada ao Ministério da Educação, com ênfase na integração entre o Brasil e os demais países membros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), principalmente os países africanos, além de promover o progresso regional, intercâmbio cultural, científico e educacional. No Ceará possui Campi na região do Maciço de Baturité, nos municípios de Acarape (Campus dos Palmares) e Redenção (Campus da Liberdade). O Campus das Auroras fica localizado entre as duas cidades. Na Bahia se localiza, no município do São Francisco do Conde, região Metropolitana de Salvador, Recôncavo Baiano. A UNILAB é um espaço de disseminação de conhecimento, possibilitando a junção de diversas pessoas de países diferentes tendo o português como língua oficial. Além disso, constitui-se como espaço de cooperação internacional, acúmulo e transferência recíproca de ciência e tecnologia, de intercâmbio de culturas e acesso do desenvolvimento sustentável.

Palavras-Chave: Ciência; Educação; Intercâmbio Cultural; Tecnologia.

Abstract: The University of International Integration of Afro-Brazilian Lusophony (UNILAB) is an autarchy linked to the Ministry of Education, with an emphasis on integration between Brazil and the other member countries of the Community of Portuguese Speaking Countries (CPLP), mainly African countries, in addition to promoting regional progress, cultural, scientific and educational exchange. In Ceará, it has Campi in the Maciço de Baturité region in the municipalities of Acarape (Campus of Palmares) and Redenção (Campus of Liberdade). The Auroras Campus is located between the two cities. In Bahia, it is located in the municipality of São Francisco do Conde, metropolitan region of Salvador, Recôncavo Baiano. UNILAB is a space for the dissemination of knowledge, enabling the joining of several people from different countries with Portuguese as the official language. Also, it constitutes, as a space for international cooperation, the accumulation and reciprocal transfer of science and technology, the exchange of cultures and accession of sustainable development.

Keywords: Science; Education; Cultural Exchange; Technology.

¹²⁶ Mestre em Sociobiodiversidade e Tecnologias Sustentáveis - Servidor Público Federal, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). E-mail: plinio@unilab.edu.br.

¹²⁷ Doutor em Engenharia Elétrica - Professor da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) e do Mestrado Acadêmico em Sociobiodiversidade e Tecnologias Sustentáveis (MASTS). E-mail: jcalcocer@unilab.edu.br.

¹²⁸ Doutora em Agronomia/Fitotecnia - Bolsista do Programa Nacional de Pós-Doutorado (PNPD) /CAPES, Mestrado Acadêmico em Sociobiodiversidade e Tecnologias Sustentáveis (MASTS), Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). E-mail: agron.olienaide@gmail.com.

INTRODUÇÃO

No Brasil foram criadas 23 novas universidades públicas federais de ensino superior entre os anos de 2003 a 2016, ampliando as universidades federais mais antigas para o interior do País. Nesse período houve grandes investimentos federais em educação, ciência, tecnologia e cultura, bem como uma crescente inserção internacional do Brasil por meio da política, relações diplomática e econômica com o continente africano. Dentro deste contexto, de transformações no panorama nacional e internacional, surgiu a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB).

No estado do Ceará, a UNILAB possui Campi na região do Maciço de Baturité, nos municípios de Acarape e Redenção. Neste fica o Campus da Liberdade, e em Acarape o Campus dos Palmares. Entre as duas cidades fica localizado o Campus das Auroras, enquanto na Bahia se localiza no município do São Francisco do Conde, região Metropolitana de Salvador, Recôncavo Baiano.

A UNILAB é uma autarquia vinculada ao Ministério da Educação da República Federativa do Brasil, com ênfase na integração entre o Brasil e os demais países membros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), principalmente os países africanos, assim como possibilitar o progresso regional e o intercâmbio cultural, científico e educacional. Portanto, o objetivo deste estudo foi identificar os eventos históricos, fatos documentais, registros técnicos e acadêmicos importantes deste do início da UNILAB.

1 O SURGIMENTO DA UNILAB NO BRASIL

A história da UNILAB iniciou com movimentos precursores que contribuíram para a sua implantação e ocorreu antes da lei de criação. Em novembro de 1989, em São Luís do Maranhão, houve o primeiro encontro dos Chefes de Estado e de Governo dos países de Língua Portuguesa (Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique Portugal e São Tomé e Príncipe). Dentre os acordos de cooperação surgiu o Instituto Internacional da Língua Portuguesa (IILP), que tem por finalidade se responsabilizar das tarefas de difusão e promoção do idioma (CPLP, 2016).

Naquele momento, surgiu entre os partícipes a intenção da criação de uma entidade com objetivos cada vez mais amplos, na direção da maior integração de seus povos, com base em suas afinidades históricas, culturais, econômicas e sociais. Após diversos acordos e entendimentos firmados, em julho de 1996, na cidade de Lisboa surge a CPLP, com participação dos sete países originais e, seis anos mais tarde, com a conquista de sua independência, a adesão do Timor-Leste. Por último, a Guiné Equatorial tornou-se o nono membro de pleno direito na comunidade em 2014. A Figura 1 mostra as bandeiras das nove nações partícipes da CPLP e seus respectivos nomes em sua última configuração (CPLP, 2016).

Figura 1: Nações integrantes da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP).



Fonte: Adaptado de CPLP (2016).

A CPLP possui objetivos que priorizam a segurança alimentar, ambiente, saúde e educação. Para tal, procura-se mobilizar esforços e recursos na intenção de criar novos mecanismos e dinamizar os já existentes (CPLP, 2016). Dentre as ações, destacam-se os avanços institucionais na educação, como o Acordo Geral de Cooperação no âmbito da CPLP e o Acordo de Cooperação entre Instituições de Ensino Superior dos países membros da CPLP, ambos firmados na cidade de Praia, Cabo Verde, em julho de 1998 (Comissão de Relações Exteriores e Defesa Nacional, Projeto de Lei da Câmara nº 63) (SENADO FEDERAL, 2010).

Em maio de 2004, na cidade de Fortaleza, Ceará, Brasil, ocorreu a assinatura da Declaração dos Ministros responsáveis pelo Ensino Superior da CPLP, na V Reunião dos Ministros de Educação, tendo acordada a criação de um espaço de ensino superior da CPLP para os próximos dez anos (CREDN - PL nº 63 CÂMARA) (SENADO FEDERAL, 2010).

Nesse contexto, o governo brasileiro, na busca de protagonismo e destaque internacional e colaborando com o novo projeto de desenvolvimento traçada pela política educacional do país, começou a delinear o projeto de criação da UNILAB. Esta iniciativa, no âmbito da educação superior, tornar-se-ia parte da estratégia do Governo Federal de fortalecer os vínculos de cooperação com a CPLP. Em julho de 2008, o presidente da república daquela época apresentou o modelo da nova instituição na 7ª Conferência de Chefes de Estado e Governo da CPLP, realizada em Lisboa (UNILAB, 2013a).

O movimento de criação da UNILAB aconteceu no mesmo período do aumento de instituições e de vagas no ensino superior federal (GOMES; VIEIRA, 2013). As articulações entre universidades governos e empresas apontaram para novas possibilidades, as quais os especialistas denominaram de nova era nas Relações Internacionais, no qual as universidades têm um papel preponderante, não se esquecendo de assinalar a importância das universidades como agentes de transformação social (ARAUJO, 2014).

Em 2008, o Ministério da Educação (MEC) e Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão (MPOG) apresentaram ao Presidente da República uma carta de exposição de motivos para a criação da UNILAB (Exposição de Motivos Interministerial nº 00165/2008/MP/MEC) (BRASIL, 2008).

Dentre os motivos para a criação da UNILAB, situam-se: I - A expansão da rede de ensino superior e sua interiorização em áreas mais distantes dos centros urbanos desenvolvidos; II - A ampliação do acesso à educação superior, promovendo a inclusão social e a superação das desigual-

dades; III - A construção de um modelo de desenvolvimento sustentável, capaz de conciliar crescimento econômico com justiça social e equilíbrio ambiental; IV - A educação superior como papel estratégico para os países da África, especialmente para os PALOPs; V - A missão de desenvolver uma integração solidária através do conhecimento; VI - A criação de cursos ministrados na UNILAB em áreas de interesse mútuo dos países membros da CPLP, áreas consideradas estratégicas para o desenvolvimento e a integração da região; VII - A ampliação da oferta de ensino superior e, ao mesmo tempo, a disseminação dos conhecimentos científicos e tecnológicos dos brasileiros e das populações envolvidas dos países de Língua Portuguesa; e VIII - A contribuição de forma estratégica em defesa e fortalecimento do Bloco da CPLP.

A UNILAB começa a ser pensada com o objetivo central, a integração entre povos de língua portuguesa, superação das desigualdades e a construção de um modelo de desenvolvimento sustentável, capaz de conciliar crescimento econômico com justiça social e equilíbrio ambiental. A internacionalização da UNILAB apoia-se no Plano Nacional de Educação (PNE1), instituído pela Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que dirigiu às universidades o desafio do REUNI (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais) em suas atividades de ensino, pesquisa e extensão, os requisitos de relevância, qualidade e cooperação internacional (UNILAB, 2016).

Em outubro de 2008 foi criada a Comissão de Implantação da UNILAB, instituída pela Secretaria de Educação Superior (SESu) do MEC. Essa comissão foi composta por representantes de vários órgãos federais, do Ministério da Educação, de outras universidades federais, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e CPLP.

Por aproximadamente dois anos, a comissão realizou estudos com o objetivo de identificar os desafios e temas de interesse comuns ao Brasil e aos países da África, da Ásia e Europa que se expressam ou adotam, como oficial, a Língua Portuguesa; ainda neste período, desenvolveu atividades de planejamento do projeto institucional, envolvendo a organização da estrutura administrativa, acadêmica e curricular dos primeiros anos da Universidade.

Como um meio estratégico durante todo o processo de implantação, a Língua Portuguesa foi o elo para estreitar e estimular ações de cooperação com os países lusófonos na África, assim como intensificar as relações diplomáticas entre os países do Hemisfério Sul (UNILAB, 2013a).

Segundo a posição do governo brasileiro à época, esse projeto procura resgatar uma dívida histórica do Brasil com nações africanas e, ao mesmo tempo, elevar o país a uma situação de lide-rança nesse grupo em um processo globalizante. Essa política internacional do Brasil, por meio da criação da UNILAB, foi apontada pela UNESCO que, por meio da Cooperação Sul-Sul, a Universidade atende a diretrizes internacionais que apontam tanto a importância de ampliar a oferta de cursos superiores em regiões carentes quanto de ampliar as relações de cooperação com o continente africano (UNESCO, 2009).

Durante esse período foram realizadas inúmeras reuniões de trabalho, debates e parcerias importantes, tanto no Brasil como no exterior, pelos membros da comissão. Para além dessas atividades, foram analisadas propostas e diretrizes elaboradas por entidades vinculadas ao desenvolvimento da educação superior no mundo. Houve atenção também a questões favoráveis ao inter-

câmbio de conhecimentos e da cooperação solidária, além de sua adesão às demandas nacionais de relevância e impacto em políticas de desenvolvimento econômico e social.

Pode-se considerar que uma universidade internacional da lusofonia é um espaço privilegiado de disseminação de conhecimento, sendo única no mundo, tendo a possibilidade de encontrar diversas pessoas de países diferentes e o português como língua oficial. Os contatos entre povos e culturas distintas que compõem estes países apresentam uma rica possibilidade de conhecimento da cultura linguística desses como os vários crioulos (nomeadamente os de Cabo Verde, Guiné-Bissau e São Tomé e Príncipe) e o Tetum, língua materna de Timor Leste.

A UNILAB se apresenta como um novo centro de referência e integração, e suas ações no intercâmbio acadêmico e solidário com os países parceiros: Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe e Timor-Leste, por meio da ciência e da cultura, são compromissadas com a interculturalidade, a cidadania e a democracia nas sociedades. Constituído-se, por vocação, como espaço de cooperação internacional, acúmulo e transferência recíproca de ciência e tecnologia, de intercâmbio de culturas e de promoção do desenvolvimento sustentável.

Nesse contexto, a cidade de Redenção no estado do Ceará foi escolhida para a sede da UNI-LAB, devido ser a primeira cidade no Brasil a libertar os escravos africanos, em 1883. Dá-se início a uma nova história na região do Maciço do Baturité, voltada à educação de nível superior.

2 A IMPLANTAÇÃO FÍSICA DA UNILAB

Em 20 de março de 2009, o Governo do Estado do Ceará, por meio do decreto estadual de Nº 29.688/2009, declara de utilidade pública, para fins de desapropriação e doação de área aproximada de 130 hectares, próximos à Rodovia CE 060, em Redenção, Ceará, a implantação da UNILAB, para atender às demandas regionais, favorecendo a interiorização da educação superior e promovendo o desenvolvimento e o intercâmbio cultural, científico e educacional, não só para a comunidade do Maciço de Baturité, como também para os alunos estrangeiros, falantes de Língua Portuguesa, oriundos dos países que compõem a CPLP, especialmente dos países africanos (CEARÁ, 2009). O terreno doado teve como finalidade a Implantação do *Campus* das Auroras.

Em 20 de novembro de 2009, o Ministro da Educação autorizou, por meio da portaria Nº1.087, a seleção de 15 servidores técnico-administrativos para UNILAB, sediada em Redenção. Em 20 de julho de 2010, o Presidente da República sancionou a Lei Federal nº 12.289/2010, instituindo a UNILAB como universidade pública federal, com natureza jurídica autárquica, vinculada ao Ministério da Educação, tendo sua sede na cidade de Redenção, no estado do Ceará.

Os primeiros passos desta nova universidade, antes mesmo a lei de criação, foram apoiados pela tutoria da Universidade Federal do Ceará (UFC), que acolheu em suas dependências os primeiros servidores já empossados da UNILAB e apoiou e deu suporte técnico e logístico às primeiras ações da instituição.

Neste período, iniciaram os estudos preliminares e topográficos para subsidiar todos os demais projetos construtivos, intervenções civis e de impactos ambientais que porventura pu-

dessem apontar e consolidar os projetos urbanísticos e estruturais do campus, o chamado Plano Diretor. Esta concepção de projeto tem como propósito central o acúmulo de dados e a definição de proposta para a ocupação dos locais escolhidos, os entendimentos técnicos para abrigar as diferentes atividades da UNILAB: ensino, pesquisa, gestão, moradia, alimentação, cultura, comércio local e serviços de apoio, recreação, atividades estudantis associativas, dentre outros, em associação com os espaços públicos de convivência configurados para articular os conjuntos edificados, observando as definições de zoneamento de usos compatível com a funcionalidade dos distintos cursos e programas de atividades pré-estabelecidos nas diretrizes gerais.

Em Redenção, um pequeno espaço pertencente ao Colégio Municipal de Ensino Infantil Francisca Arruda de Pontes, cedido pela prefeitura, foi escolhido para acolher inicialmente as atividades e reuniões de trabalho da equipe de servidores da UNILAB. Basicamente, uma modesta recepção, uma pequena sala de reunião, escritório, copa e banheiros. Neste local foram decididas, pelo então Conselho Superior da UNILAB (CONSUP), inúmeras ações iniciais referentes ao futuro da implantação desta universidade, bem como os próximos passos para a sua efetiva consolidação. Também era neste local o espaço do acompanhamento técnico da execução das adequações físicas das estruturas cedidas para início de suas atividades administrativas e acadêmicas.

A escassez de áreas, imóveis e edificações próprias para sediar a universidade tornava distante a consolidação do sonho de uma segunda universidade pública federal localizada no Maciço de Baturité. Neste sentido, via-se a possibilidade iminente de transferir suas atividades até a capital do estado fazendo uso da estrutura já consolidada da UFC. Entretanto, a prefeitura de Redenção, resolve ceder por vinte anos o edifício sede, para iniciar a implementação da universidade.

Em maio de 2010 foi assinado convênio entre o governo do estado e a prefeitura de Redenção para reforma e adaptação das instalações para a UNILAB. Os recursos relativos a esses convênios foram da ordem aproximada de R\$ 6 milhões, que foram destinados à complementação da adequação estrutural e construção de edificações (Restaurante Universitário, Unidade Acadêmica e Unidade Administrativa) para comportar as atividades iniciais da universidade. Passando o local, antes designado de Paço Municipal e Centro Administrativo, a receber uma estrutura universitária, tornando-se a sede inicial da UNILAB, denominada *Campus* da Liberdade.

Em 29 de novembro de 2010, a UNILAB, por meio das Portarias nº 30 e 31, nomeou os primeiros servidores Técnicos Administrativos nos cargos de Arquiteto e Engenheiro, inicialmente, na Coordenação de Obras e Projetos (COP) da UFC até a conclusão das obras de reforma do antigo Centro Administrativo da Prefeitura Municipal e futuro *Campus* da Liberdade. Após a reforma e adequação gerida pela prefeitura de Redenção, com recursos do Governo do Estado e acompanhamento da Secretaria da Ciência, Tecnologia e Educação Superior do Ceará (SECITECE), a UNILAB iniciou efetivamente suas atividades com transferência de parte da equipe para as novas instalações (UNILAB, 2010).

A escolha do local onde abrigou a nova universidade obedeceu a critérios técnicos já determinados e estabelecidos pelas diretrizes postas no REUNI (BRASIL, 2007) e PNE1 (BRASIL, 2014), preconizadas pelo Ministério da Educação: Interiorização e Internacionalização. Acrescenta-se a estes mais um 'i', de Integração.

Após uma ampla reforma no local do antigo centro administrativo do município, as atividades letivas tiveram início em 25 de maio de 2011, momento ímpar para os municípios de Redenção e dos primeiros estudantes nacionais e internacionais que marcaram história com a sua chegada. Esta data foi escolhida também por celebrar-se o Dia da África, conotando a representação e simbolismo do momento.

Nesta ocasião, a UNILAB contava com 180 estudantes, sendo 141 brasileiros e 39 estrangeiros, 15 servidores técnico-administrativo, 16 professores efetivos e 5 visitantes (UNILAB, 2013a). Iniciou as atividades didáticas com cinco cursos de graduação, em cinco diferentes áreas de conhecimento, atendidos da seguinte forma: 1) na área de Saúde Pública, o curso de Enfermagem; 2) na área de Desenvolvimento Rural, o curso de Agronomia; 3) na área de Ciências Sociais Aplicadas, o curso de Administração Pública; 4) na área de Formação Docente, o curso de Ciências da Natureza e Matemática; e 5) na área de Tecnologia e Desenvolvimento Sustentável, o curso de Engenharia de Energias. Além dos cinco primeiros cursos de graduação em funcionamento na Universidade, a estrutura administrativa e a Reitoria.

Após iniciada as atividades de ensino, a universidade logo se via carente por mais espaços físicos que comportasse suas ações. Sensível a essa questão, a administração da instituição buscou uma expansão das áreas edificadas nos arredores da região. Desde o início das atividades letivas, percebeu-se que, para além dos demais desafios, uma das grandes dificuldades da instituição seria a restrição de seus ambientes construídos, pois a formatação proposta de ingresso de estudantes consolidava-se com o calendário pedagógico trimestral, diferente da maioria das instituições públicas federais, cujo acesso costumeiramente ocorre semestralmente. À época, havia cinco espaços destinados para salas de aula que comportavam cinco turmas por turno.

Com o efetivo início das atividades acadêmicas da UNILAB, logo surgiu na instituição uma questão essencial: as projeções de ocupação dos espaços extrapolaram seus limites físicos; trata-se de uma questão de meses até as instalações não comportarem qualquer entrada de estudantes na instituição. A gestão e o corpo técnico, sob intensa pressão, procuraram uma solução possível e viável para mais esse desafio.

Em 2012, o prefeito do município de Acarape, no uso dos poderes conferidos e autorizado pela Câmara dos Vereadores, permitiu a desapropriação das estruturas de uma fábrica de antigos investidores chineses, com área construída de aproximadamente 19.000m², contendo dois galpões e área edificada de 2.500m². A localização permite relativa contiguidade devido à proximidade entre o *Campus* da Liberdade e o *Campus* das Auroras. Isso possibilitou o desenvolvimento de um projeto de reforma e a edificação de espaços para abrigar cursos e laboratórios.

Efetivamente, em 9 de janeiro de 2012, foi promulgada a Lei municipal de Acarape nº 440/2012, Artigo 1º, inciso III, que determina a doação de um imóvel, de Matrícula nº. 1.159, do Cartório de Registro de Imóveis de Acarape/Redenção. Após a doação à Universidade, iniciou-se prontamente a vistoria e estudos técnicos para aproveitamento e uso das estruturas existentes, uma vez que possuíam boa parte da infraestrutura básica necessária e acesso ao serviço de água e energia.

Em maio de 2012, iniciou-se a reforma do galpão adaptado para comportar refeitório, ba-

nheiros, biblioteca, gabinete de professores, setores administrativos e salas de aula. Com a conclusão da reforma, a Universidade pôde manter o ingresso dos estudantes e continuar o fluxo de expansão das suas atividades acadêmicas. Assim, seis meses após o início das obras, surgiu, em 20 de novembro de 2012, o *Campus* dos Palmares, data em que o Brasil comemora o Dia da Consciência Negra, período símbolo que homenageia o dia da morte de Zumbi, líder do Quilombo dos Palmares.

Já nas áreas destinadas ao *Campus* das Auroras, em 2011 foram requeridas junto à Superintendência Estadual do Meio Ambiente (SEMACE) as licenças pertinentes para o prosseguimento à execução dos projetos e obras do *Campus* e, em janeiro de 2012, foi encaminhado ofício com o estudo de viabilidade ambiental à secretária geral da SEMACE, para compor pedido de licença Prévia. Essa licença autorizou a instalação e construção do *Campus* das Auroras, de acordo com as especificações dos projetos, estudos ambientais, planos, programas e propostas aprovados, incluindo as medidas de controle ambiental.

Deste momento em diante foram inicializados os primeiros procedimentos licitatórios de obras para o *Campus* das Auroras, com o projeto do Bloco Didático. Na comemoração de um ano de atividades acadêmicas da UNILAB, em maio de 2012, foi assinada a ordem de serviço de construção da primeira edificação do *Campus*. A edificação possui cerca de 15.000m² de área construída, incluindo as áreas livres, salas de aula, gabinetes de professores, auditórios, laboratórios e administração dos cursos.

No *Campus* dos Palmares foram construídos dois blocos acadêmicos para suprir as atividades de ensino e áreas administrativas. O conceito proposto foi simples: construir estruturas com grandes áreas internas que possibilitassem a redefinição de *layouts* interiores conforme a demanda e necessidade da Universidade. Cada prédio possui aproximadamente 5.000m², o que permitiu o aumento dos ingressos de alunos da UNILAB.

Mesmo essas ações em desenvolvimento, ainda assim havia necessidade de espaços para acomodar imediatamente as atividades administrativas devido à constante e intensa contratação de servidores; logo, fora necessário a locação de escritórios modulares móveis em estruturas metálicas “*containers*”, que, originalmente, eram utilizadas para transportar carga e foram adaptadas em habitáculos padrão escritório para comportar as atividades administrativas de alguns setores da instituição. A universidade contratou escritórios modulares que abrigaram servidores e diversas atividades.

Com o avanço das ações da instituição, o setor de infraestrutura continuou a trabalhar na consolidação do objetivo de implantar o *Campus* das Auroras. Em janeiro de 2013 foi iniciada a construção dos primeiros edifícios de moradia estudantil com capacidade de atender aproximadamente 700 estudantes. O investimento inicial foi de, aproximadamente, R\$ 31 milhões de reais.

Outro passo no caminho da realização de seus objetivos institucionais foi o início das atividades da Universidade em São Francisco do Conde, uma cidade do Recôncavo Baiano, distante cerca de 70 km de Salvador, estendendo a atuação em outro município e completando, assim, sua abrangência territorial.

Com a denominação de *Campus* dos Malês, a UNILAB começou as atividades acadêmicas

em janeiro de 2013 com uma aula inaugural. Inicialmente foram ofertados cursos à distância de graduação e de especialização. Os encontros didáticos presenciais ocorreram no edifício sede da UNILAB em São Francisco do Conde, doado pela prefeitura municipal, com dois pavimentos, totalizando uma área de 2.710m².

O município de São Francisco do Conde, por outro lado, procedeu também com doação de área destinada para a construção do Campus definitivo da UNILAB no Recôncavo Baiano. Trata-se de área com aproximadamente 50 ha na região da baixa fria, entrada da zona urbana do município, desmembrada da então Fazenda dos Macacos.

Em fevereiro de 2013 iniciou-se a construção de uma área de esporte e lazer no *Campus* da Liberdade, em atendimento às pressões e demandas internas da comunidade acadêmica que tem um espaço destinado a esportes e recreação, bem como local de interação e manifestações de diversas ordens. Em agosto do mesmo ano foi entregue essa demanda composta por uma academia de exercícios físicos e um espaço de convivência com anfiteatro, mesas de jogos e esporte ao ar livre para atender parte dos anseios da comunidade acadêmica. No ano seguinte foi assinado o contrato para construção do Centro de Convivência e Restaurante Universitário no Campus das Auroras com valor de R\$ 8,6 milhões.

Já em maio de 2014 inauguraram-se oficialmente as atividades no *Campus* dos Malês, com o curso presencial em Humanidades e Letras. O *campus* da Bahia, que já havia cursos a distância em funcionamento, começou seus cursos presenciais ainda neste referido mês. Foi nomeado “Malês” em homenagem à histórica Revolta dos Malês, ocorrida em Salvador.

Em novembro de 2014 é inaugurado o Bloco Didático de Auroras. Além da inauguração dos novos blocos, a UNILAB inaugurou sua academia, localizada no *Campus* da Liberdade. Às atividades na Bahia, a UNILAB assinou em julho de 2015, contrato para Construção de Dois Blocos Didáticos no *Campus* dos Malês.

3 GESTÕES DA UNILAB E SEU PAPEL INTERNACIONAL

A UNILAB, na sua lei de criação e diretrizes, traz consigo uma missão que transcende as atividades comuns das demais universidades federais do país. A conotação internacional impõe a esta uma ação para além das relações com o Ministério da Educação e com demais órgãos do Governo Federal.

Os dirigentes da Universidade até o presente momento foram designação direta do Governo Federal, conforme o seu entendimento e estratégias políticas, sem participação direta ou indireta da comunidade universitária. Para tanto, vale ressaltar que cada gestor que esteve à frente deste projeto, imprimiu sua característica e modelo de gestão, com ações e atitudes que vão ficar na história da instituição e da política regional, nacional e internacional.

Na primeira gestão da UNILAB iniciaram-se os cursos de graduação presenciais, traçaram-se os passos iniciais da gestão acadêmica, delineou a futura estrutura física e organizacional e começou os projetos e as construções dos atuais prédios dos campi de Palmares e Auroras.

A gestão seguinte assume a universidade com mais de 1.000 alunos nos cursos de gradu-

ação (UNILAB, 2013). Iniciou as atividades acadêmicas no *Campus* dos Malês, na Bahia, e os primeiros cursos de pós-graduação da UNILAB, incluindo o mestrado acadêmico interdisciplinar em Sociobiodiversidade e Tecnologias Sustentáveis. Finalizou as construções dos blocos acadêmicos e blocos didáticos em Auroras e em Palmares, respectivamente; também inaugurou a área de convivência e esportes no *Campus* da Liberdade.

A terceira gestão se deu num curto período de transição entre janeiro e março de 2015; houve uma primeira perspectiva de contingenciamento e contenção de gastos devido à situação econômica que o país atravessava e os repasses para a manutenção da política estudantil não ofereceriam condições. Situação preocupante para a manutenção dos estudantes internacionais que, em sua totalidade, são subsidiados pelos programas de auxílios da instituição. Houve proposta de revisão e reavaliação dos quantitativos destinados à assistência estudantil, ocasionando a insatisfação e ocupação da Reitoria pelos estudantes e, como consequência, ocorreu a suspensão das aulas.

A quarta gestão teve a missão de institucionalizar a universidade, o Estatuto, o Regimento Geral e o Plano de Desenvolvimento Institucional da UNILAB foram algumas das principais metas estabelecidas e delineadas. As ações foram pautadas por reuniões, comissões e câmaras temáticas, criadas para tratar diversos assuntos de interesse institucional e a grande maioria das decisões foi orientada ao Conselho Universitário, imprimindo a este a importância elevada que lhe compete nas tomadas de decisão que impacte no andamento e funcionamento da instituição.

Dentre as principais ações da gestão encaminharam-se no processo de implantação da UNILAB e dar continuidade ao crescimento institucional, destacando as seguintes ações: 1) Deferimento do novo Estatuto da UNILAB, com envio para o MEC; 2) Aprovação do Regimento da UNILAB, para posterior votação de destaques; 3) Aprovação do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2016-2021; 4) Continuidade da política de redução de custos da universidade com a ampliação de medidas para redução de gastos operacionais e de energia elétrica; e 5) Criação de dois novos cursos de mestrados, o Mestrado Interdisciplinar em Humanidades e o Mestrado Acadêmico em Enfermagem.

Uma ação muito importante na gestão foi a criação da Comissão de Eficiência Energética, em março de 2016, presidida pelo Pró-Reitor de Planejamento e contando com a participação de membros da Pró-Reitoria de Administração, professores do Instituto de Engenharia e Desenvolvimento Sustentável e da Seção de Planejamento do Campus dos Malês, Portaria GR 785, de 05 de agosto de 2016.

Na quinta gestão, os primeiros meses foram novamente de intenção de ajustes nos recursos destinados à assistência estudantil. As medidas de limitações nas concessões de auxílios aos estudantes ocorreram devido à necessidade de contenção de gastos impostos pelo quadro de contingenciamento de verbas destinadas à instituição pelo MEC. Houve tensão entre estudantes e a gestão reviu a decisão de ajuste e limitação dos benefícios.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O surgimento da UNILAB e as ações que decorrem deste a implantação já é por si um desafio aos pioneiros desta instituição. A criação de uma instituição com o viés internacional com países de outros países membros da CPLP possibilita o desenvolvimento regional, integração cultural técnico-científica e educacional.

A UNILAB atende a diretrizes internacionais que apontam tanto a importância de ampliar a oferta de cursos superiores em regiões carentes quanto de ampliar as relações de cooperação com o continente africano, constituindo-se, por vocação, como espaço de cooperação interna-cional, acúmulo e transferência recíproca de ciência e tecnologia, de intercâmbio de culturas e de promoção do desenvolvimento sustentável.

A Universidade se apresenta como um novo centro de referência e integração, e suas ações no intercâmbio acadêmico e solidário com os países parceiros (Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe e Timor-Leste) por meio da ciência e da cultura, pois, são compromissadas com a interculturalidade, a cidadania e a democracia nas sociedades.

Os cursos e ações da UNILAB têm foco preferencial áreas estratégicas de interesse do Brasil e dos demais países parceiros, reunindo estudantes e professores brasileiros e estrangeiros e contri-buindo para que o conhecimento produzido no contexto da integração acadêmica que seja capaz de se transformar em políticas públicas de superação das desigualdades.

Desde a sua criação, a UNILAB vem se inserindo de maneira gradual e expandindo de sobre-maneira as oportunidades de acesso à educação superior e cultura em uma das regiões menos favorecidas do país, bem como beneficiando a cooperação entre o Brasil e as demais nações lusó-fonas.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, D. M. M. Internacionalização e integração: interfaces, possibilidades e os desafios do En-sino Superior na Unila e UNILAB. O público e o privado, **Revista do PPG em Políticas Públicas da Universidade Estadual do Ceará - UECE**, v. 1, n. 23, 2014.

BRASIL. Subchefia de Assuntos Parlamentares. **Exposição de Motivos Interministerial nº 00165/2008/MP/MEC, 2008 para a criação da UNILAB**. Brasília, 22 de julho de 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/projetos/EXPMOTIV/EMI/2008/165%20-%20MP%20 MEC.htm>. Acesso em: 12 nov. 2015.

_____. **Decreto Presidencial nº. 6.096, 24 de abril de 2007**, que institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Brasília, DF. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm>.

_____. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**, que aprova o Plano Nacional de Educação -

PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 12 jan. 2017.

CEARÁ. Secretaria de Planejamento e Gestão. **Perfil da Macrorregião de Baturité**. Disponível em: <http://www2.seplag.ce.gov.br/content/aplicacao/SEAD/upload/PPA_2008_2011/PERFIL%20REGIONAL/Perfil%20Regional%20Baturite.doc>. Acesso em: 12 fev. 2016.

CPLP - Comunidade dos Países de Língua Portuguesa. **Histórico - Como Surgiu?** Disponível em: <<https://www.cplp.org/id-2752.aspx>>. Acesso em: 28 mar. 2016.

GOMES, N. L.; VIEIRA, S. L. Construindo uma ponte Brasil-África: a Universidade da Integração In-ternacional da Lusofonia Luso-Afrobrasileira (UNILAB). **Revista Lusófona de Educação, Centro de Estudos e Intervenção em Educação e Formação (Ceief)**, Lisboa. out. 2013.

SENADO FEDERAL. (CREDN - PL nº 63 CÂMERA, 2010) **PROJETO DE LEI DA CÂMARA nº 63, de 2010**. Da COMISSÃO DE RELAÇÕES EXTERIORES E DEFESA NACIONAL, sobre o Projeto de Lei da Câmara nº 63, de 2010 (nº 3.891, de 2008, na origem), do Presidente da República, que dispõe sobre a criação da Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB, e dá outras providências. Brasília, 23 de junho de 2010. Disponível em: <<https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=4425048&disposition=inline>>. Acesso em: 23 jan. 2016.

UNILAB. **UNILAB - Caminhos e Desafios Acadêmicos da Cooperação Sul-Sul**. Organizado por Camila Gomes Diógenes e José Reginaldo Aguiar. Redenção, CE, 2013a. 120p.

_____. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2016-2021 – UNILAB**. Redenção, 2016d. Disponível em: <<http://www.proplan.UNILAB.edu.br/sobre/coordenacao-de-planejamento/plano-de-desenvolvimento-institucional/>>. Acesso em: 13 abr. 2017.

_____. Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afrobrasileira - Diretrizes Gerais. Comissão de Implantação. julho de 2010. Disponível em: <<http://www.proplan.UNILAB.edu.br/sobre/arquivos/downloads/>> Acesso em: 12 jan. 2016.

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Conferência Mundial sobre Ensino Superior 2009: As Novas Dinâmicas do Ensino Superior e Pesquisas para a Mudança e o Desenvolvimento Social**. Paris, 8 de julho de 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=4512-conferencia-paris&Itemid=30192>. Acesso em: 03 set. 2015.





A COOPERAÇÃO PARA O ENSINO SUPERIOR: DESAFIOS E PERSPECTIVAS A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DA UNILAB

Rafaelle Leite de Sousa¹²⁹
Maria do Socorro Maia e Silva¹³⁰

Resumo: A Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira, criada em julho de 2010 e sediada no interior do Ceará, vivenciou diversificados desafios e oportunidades no decorrer de seus dez anos de existência. Permeada pela perspectiva de consolidação acadêmica no contexto da regionalização e internacionalização da educação superior e, atrelada a uma política de cooperação sul-sul, especificamente com os países africanos de língua portuguesa e Timor Leste, a missão institucional da UNILAB é formar por meio do intercâmbio cultural, científico e educacional. Sua proposta é promover integração com os membros da CPLP, especialmente no tocante às relações educacionais estabelecidas entre o Brasil e países africanos, retratadas neste texto a partir da análise do significado de cooperação sul-sul, tendo como suporte as relações entre Brasil e Angola.

Palavras-chave: Angola; Cooperação Internacional; Educação Superior; UNILAB.

Abstract: The University of International Integration of Afro-Brazilian Lusophony, created in July, 2010, based on the inland region of Ceará, experienced diverse challenges and opportunities during its ten years of existence. Permeated by the perspective of academic consolidation in the context of regionalization and internationalization of higher education and, linked to a policy of south-south cooperation, specifically with Portuguese-speaking African countries and East Timor, UNILAB's institutional mission is to train through cultural, scientific and educational exchanges. Its proposal is to promote integration with the CPLP's members, especially regarding education relationships established between Brazil and African countries, depicted in this text from the analysis of meaning of south-south cooperation, having as support the relations between Brazil and Angola.

Keywords: Angola; International Cooperation; Higher Education; UNILAB.

INTRODUÇÃO

A realidade brasileira, em termos de ensino superior, alterou-se ao longo dos anos 2000, de modo que foi possível inserir o país na proposta de internacionalização e democratização, ainda que de maneira limitada e, por vezes, dependente de políticas de governo e não de Estado. A educação de nível superior tem se tornado mais acessível às classes historicamente desfavoreci-

¹²⁹Aluna do Mestrado Interdisciplinar em Humanidades / Técnica Administrativa (UNILAB).

¹³⁰Mestre em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior (UFC) / Pedagoga (UNILAB).

das e excluídas dos serviços básicos. Apesar de recorrentes ondas de retrocesso e interpretações contrárias à sua expansão e investimento nos países em desenvolvimento, o seu crescimento foi significativo nas duas primeiras décadas do século XXI. No Brasil, o número de matrículas aumentou 56,4%, entre 2007 e 2017 (BRASIL, 2017). Seguindo a mesma tendência, o redimensionamento da única universidade pública angolana até então, em 2007, com propósito de redistribuir territorialmente o ensino superior (ANGOLA, 2009), possibilitou um maior acesso e melhor resultado em números. Nesse sentido, entende-se que o investimento em educação superior tem sido um caminho adotado por alguns governos para a melhoria das condições de vida da sua população.

No entanto, esse investimento está condicionado a muitos interesses, além de ser também orientado por instituições internacionais que nem sempre têm a dimensão da realidade de cada país. Ademais, as mudanças radicais na condução do Estado comprometem significativamente as políticas públicas, a exemplo do que ocorre no Brasil após a eleição de 2018. É fato que o processo de expansão, contemplando a interiorização e a internacionalização, é resultado de um projeto bem sucedido de governo, mas com sua continuidade comprometida, tendo em vista as diretrizes das organizações de fomento que são susceptíveis a intervenções políticas.

A UNILAB (Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira), criada pela Lei Nº 12.289, de 20 de julho de 2010, é resultado não apenas da política de internacionalização do ensino superior como também de um projeto de política externa fundamentado na Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP), criada em 1989, com o propósito de construção de uma identidade supranacional a partir da Língua Portuguesa. Em meio à luta pela institucionalização e a efetividade dos laços cooperativos, de modo a cumprir as metas iniciais da sua criação, a UNILAB enfrenta profundos desafios que vão desde a compreensão por parte da própria comunidade da sua finalidade até às divergências em relação à cooperação Sul-Sul, decorrentes, principalmente, da falta de clareza em relação aos seus princípios norteadores, uma vez que a ideia de contra-partida, em determinados contextos, aproxima-se da proposta de condicionalidades, comum na cooperação Norte-Sul.

1 A COOPERAÇÃO COMO MEIO PARA A SUPERAÇÃO DAS DESIGUALDADES INTERNAS E EX-TERNAS

A cooperação Sul-Sul, amplamente abordada nos discursos políticos e no meio acadêmico, apresenta-se como categoria que abriga o modelo de relacionamento político adotado pelo Brasil, propondo-se a construir relações de igualdade e solidariedade com os países em desenvolvimento. Lima (2005, p. 03) afirma ser essa cooperação o espaço para a afirmação da identidade de coalizões formadas pelos países de terceiro mundo no contexto das negociações Norte-Sul. Assevera ainda que as relações com os Estados Unidos e a Europa não foram substituídas pelas novas parcerias, principalmente em termos de mercado, mas a elas acrescentadas, tendo em vista o potencial dos países em desenvolvimento.

O primeiro momento de institucionalização da cooperação técnica entre os países em desenvolvimento ocorreu na Argentina, em 18 de setembro de 1978. Essa reunião resultou na ado-

ção do Plano de Ação de Buenos Aires para a Promoção e Implementação da Cooperação Técnica entre os Países em Desenvolvimento (BAPA), que estabelece os princípios que devem ser seguidos por seus membros. A proposta representa uma alternativa para fortalecer suas capacidades econômicas e relações diplomáticas, apesar das condições de desigualdade (ONU, 2020).

Apontam Milani e Carvalho (2013) que a disseminação da proposta de cooperação surgiu a partir da preocupação com a desigualdade e o subdesenvolvimento, o que levou as nações do Norte a buscarem alternativas para superar o atraso dos países do Sul. Nesse sentido, compreende-se que a cooperação pressupunha a subordinação aos avanços e ao desenvolvimento produzidos pelo Norte. Na visão dos autores, “durante muito tempo, cooperar para o desenvolvimento foi considerado sinônimo de transferência direta de práticas e tecnologias com base em modelos desenvolvimentistas e, sobretudo, ocidentais” (MILANI; CARVALHO, 2013, p. 12).

A dependência e a contrapartida exigida tornaram o modelo insustentável. A agenda cooperativa voltada aos países emergentes toma como princípio universal a democracia, o que não é uma realidade para muitos. Para a continuidade das ações cooperativas, os países em desenvolvimento deveriam apresentar algum avanço nos indicadores democráticos. Ademais, a crise econômica da década de 1990 dificultou a concessão de crédito. Em contraposição a esse cenário, surge a articulação entre as nações em desenvolvimento.

Os autores relacionam inúmeros acontecimentos que ilustram a história da cooperação Sul-Sul, dos quais a Primeira Conferência de Países da Ásia e da África, em Bandung, na Indonésia, em 1955, representa o marco inicial da construção de uma agenda. Outras iniciativas podem ser destacadas, como o envio de médicos e professores, por parte de Cuba, para países em desenvolvimento, a partir de 1960; a criação do Banco de Desenvolvimento Islâmico e do Banco Árabe para o Desenvolvimento, na década de 1970. Embora as décadas de 1980 e 1990 representem um período de estagnação, foi criada a Agência Brasileira de Cooperação - ABC, em 1987. Os anos 2000, entretanto, podem ser considerados o período do recomeço, quando se realiza o Primeiro Fórum de Cooperação China-África em Pequim, seguindo-se o Fórum Índia-Brasil-África do Sul-IBAS e a Primeira Cúpula do Sul, em 2003; e a comemoração do ano da África para a Cooperação Turca, em 2005. O Brasil, por meio do Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas - IPEA - e da ABC, lança seu primeiro relatório sobre cooperação para o desenvolvimento, em 2012. Os BRICS também se inserem no leque de iniciativas dessa fase (MILANI; CARVALHO, 2013, p. 13).

A cooperação Sul-Sul tornou-se a estratégia do governo Lula para conciliar os interesses capitalistas com a tendência à ascensão global do Brasil, mobilizando recursos diversos para alcançar a posição desejada. Para contornar os graves problemas sociais, procurou atender às demandas dos diversos segmentos sociais, sem alterar as suas bases, contribuindo, assim, tanto para o crescimento do capital quanto para o acesso aos meios de consumo. Também investiu mais recursos na área social (HELENO; MARTINS, 2014, p. 130).

Segundo Milani, Conceição e Mbunde (2016, p. 29), apesar das dificuldades de executar a agenda cooperativa com os PALOP, os princípios de “solidariedade, horizontalidade, não ingerência, respeito à soberania estatal, não uso de condicionalidades políticas [...], compartilhamento de experiências e práticas de políticas públicas” fazem parte da narrativa política e podem ser eviden-

ciados por meio de pesquisas empíricas.

Nessa perspectiva, a busca pela construção de uma identidade solidária, inclusive sob o re-ferencial simbólico de superação das marcas da escravidão, com a África Lusófona se concretizou por meio da criação de projetos como a UNILAB, instituição oriunda de uma política de governo de incentivo à cooperação Sul-Sul que lhe atribui a missão de formar recursos humanos capazes de contribuir no processo de integração dos países membros da CPLP, de modo específico os estados nacionais africanos. A UNILAB carrega, portanto, um conjunto de características peculiares e desafiadoras por seu propósito de integração internacional e de intercâmbio cultural, científico e educacional no contexto de políticas públicas de Ensino Superior, cuja Lei de criação define, dentre outras características, sua natureza autárquica e a origem dos seus recursos financeiros, que são da União.

Para além de uma política governamental, a UNILAB, após 10 anos de existência, é resultado de uma agenda estratégica no âmbito da CPLP. Como um espaço de cooperação, a CPLP define linhas de ação para a educação superior dos seus países membros e considera a "importância da ciência e da tecnologia, da inovação e da formação graduada e pós-graduada de recursos humanos como alavancas propulsoras do crescimento econômico e do desenvolvimento social". Destaca-se a contribuição dessas áreas para a "[...] melhoria das condições de vida e do bem-estar social dos cidadãos da CPLP" (CPLP, 2014, p. 02).

As primeiras manifestações de interesse na criação de um "Espaço de Ensino Superior da CPLP" ocorreram na 5ª Reunião de Ministros da Educação da CPLP, na cidade de Fortaleza, em 26 de maio de 2004. Apesar de não ser claramente especificado que esse espaço seria físico, o documento aborda, dentre as prioridades, a "mobilidade de estudantes, docentes, investigadores e técnicos" e ainda apresenta como compromisso político das nações ali representadas a promoção "da formação de nível superior em língua portuguesa e [...] a mobilidade no espaço da CPLP" (CPLP, 2004). Em concordância com esse propósito, o Plano Estratégico de Cooperação Multilateral no Domínio da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior da Comunidade define o plano de ações para o estabelecimento do Espaço do Ensino Superior da CPLP.

Neste cenário, a UNILAB se tornou realidade como uma instituição brasileira, constituída a partir da legislação local, administrada pelo Ministério da Educação. Resultado do interesse do governo brasileiro, esta instituição vem desempenhando ao longo da última década um papel fundamental no estreitamento de relações com países africanos e o Timor Leste, incorporando ações estratégicas, juntamente com os Programas Estudante Convênio de Graduação (PEC-G) e de Pós-Graduação (PEC-PG), a Rede de Instituições Públicas de Ensino Superior (RIPES), o Programa de Incentivo à Formação Científica de Estudantes Africanos (PIFC), dentre outros.

A institucionalização da UNILAB é símbolo de um protagonismo político brasileiro, o que não representou uma postura bem aceita pela elite portuguesa, uma vez que o Brasil, na condição de ex-colônia, não teria a legitimidade para promover a Língua Portuguesa. Ademais, sua influência nos PALOP também representa uma ameaça econômica, política e cultural para Portugal. Uma outra questão que contribui para o distanciamento do país europeu é a cooperação Sul-Sul, já que se baseia na relação entre países em desenvolvimento, embora a língua seja o elemento

unificador da proposta da Universidade (GRAULEY, 2014).

A postura conservadora de um dos membros da CPLP pode não ser unânime entre muitos setores daquele país, mas é fato que a UNILAB parece sofrer as consequências. Entre 2010 e 2013 foram assinados 7 (sete) acordos de cooperação com universidades portuguesas que não tiveram grandes implicações práticas, a exemplo dos demais assinados com países parceiros também. A diferença é que estes países colaboram enviando alunos, o que tem sido objeto de questionamento porque os estados membros não assumem compromissos para garantir a manutenção destes alunos. Então, é recorrente o debate em torno da contrapartida para que o projeto se torne efetivamente cooperativo e solidário. Mas é relevante considerar que exigir contrapartida descaracteriza o propósito da cooperação Sul-Sul. Por outro lado, a contribuição de Portugal no projeto, considerando a proposta de identidade da Língua Portuguesa, é inexpressiva, apenas ilustrando alguns documentos oficiais.

2 IDENTIDADE ENTRE MEMBROS DA CPLP: O QUE ANGOLA E BRASIL COMPARTILHAM?

Para compreender as relações entre o Brasil e a África lusófona é importante relacionar os elementos que possibilitam essa aproximação. A colonização portuguesa é um ponto comum e as práticas mantidas durante alguns séculos, como a escravidão, fazem parte dos discursos políticos como motivação para ações afirmativas e solidárias. Sob o ideal de uma cooperação horizontal, especialmente durante o governo Lula, destacam-se diversos programas e projetos que colocam a África como destino certo da inserção brasileira como potência regional.

Para além dessa perspectiva “neo-imperial”, é imprescindível considerar a relação diplomática entre Brasil e Angola, uma vez que o reconhecimento da independência do país africano, em 1975, por parte das autoridades brasileiras representa um fato excepcional, pois no período em que o regime militar investiu numa guerra interna contra a “ameaça comunista”, reconheceu um governo de orientação marxista em Angola. A relevância desse acontecimento não se limita à contradição entre as políticas interna e externa, mas principalmente por ter sido o Brasil o primeiro país a reconhecer Angola como nação soberana. Ao explicar o protagonismo brasileiro na questão, Lima e Villafañe (2015) esclarecem que prevaleceram as razões diplomáticas na decisão. Considerando que, naquele momento, estava em curso o processo de libertação de grande parte das colônias europeias, o Brasil, na sua condição de ex-colônia, buscou reafirmar “o princípio da autodeterminação como orientador da política externa brasileira” (LIMA; VILLAFANE, 2015, p. 62).

Em termos de diplomacia, verifica-se uma busca pela formação de alianças, a exemplo da CPLP, e diversos acordos de cooperação que formalizam interesse mútuo pela troca de experiências. Angola e Brasil são, portanto, nações com perspectivas afins, porém é relevante destacar a desigualdade no contexto da institucionalização do Estado. Certamente não é apropriado fazer comparações entre as duas nações, especialmente porque a guerra civil angolana finalizou em 2002, o que implica a organização recente de grande parte das instituições. No entanto, faz-se necessário compreender as condições em que foram fundados os estabelecimentos de ensino superior, atentando para o processo de expansão nos anos 2000.

O ensino superior angolano, ao longo da ocupação colonial, foi bastante elitista e excluente e, mesmo após a independência, permaneceu restrito à mínima parcela da população. Conforme Carvalho (2012, p. 250), com o fim do processo colonial, houve uma redução no número de alunos no ensino superior, havendo crescimento após o fim da guerra civil e, principalmente, com a expansão para outras províncias, a reformulação da Universidade Agostinho Neto e a abertura para investimento do setor privado na educação.

A expansão por meio do aumento de instituições representa uma tentativa de democratização e descentralização. No entanto, assim como no Brasil, a ausência de qualidade torna o sistema de ensino ineficiente face às demandas. Carvalho (2012) acrescenta que a baixa qualidade da formação superior em Angola se deve, dentre outros fatores, à deficiência do ensino básico, à inexistência de recursos e infraestrutura para a realização de pesquisa e a formação inadequada de docentes. O autor também faz referência à implementação de modelos importados que não correspondem à realidade local. Trata-se de uma herança colonialista e mesmo que sejam trabalhadas as especificidades, a padronização imposta no nível internacional torna inevitável a incorporação de parâmetros desconexos com a realidade.

A tentativa de se desvincular do sistema imperialista tradicional não necessariamente possibilitou independência face às armadilhas dos novos modelos de dominação. As potências emergentes conduzem o processo que se afirma, aparentemente, desinteressado, da mesma forma que países tradicionalmente dominantes permanecem protagonistas. Nesse sentido, a cooperação educacional, na perspectiva Sul-Sul, realiza-se num cenário desigual e verticalizado. O intercâmbio de estudantes e pesquisadores entre Brasil e os PALOP, por exemplo, ocorrem de maneira unilateral. Oficialmente, não há instituições que ofereçam bolsas de estudos em universidades africanas, divulgadas pela Divisão de Temas Educacionais do Ministério das Relações Exteriores (MRE), pois grande parte delas tem como destino países europeus. E ainda, no período de 2000 a 2019, o Brasil selecionou mais de 7 (sete) mil estudantes dos PALOP, sendo a maioria de Guiné-Bissau, Cabo Verde e Angola, por meio do Programa Estudante-Convênio (PEC-G) (BRASIL, 2020). Portanto, os dados reforçam a difusão hierarquizada da ciência e do saber, fixado por um sistema de padronização internacional definido pelas antigas potências coloniais e neocoloniais.

Angola e Brasil, na condição de antigas colônias, vivenciaram a expansão do ensino superior em períodos semelhantes e em condições políticas também muito próximas, apesar de a democracia ser bastante questionável no país africano. O REUNI (Programa de Reestruturação das Universidades) foi criado em 2007, quando novas universidades também foram instituídas. No mesmo ano, Angola criou novas instituições a partir da Universidade Agostinho Neto, que foi re-dimensionada, de modo que atendesse também às regiões distantes da capital. Portanto, os dois países desenvolveram um processo de interiorização e internacionalização do ensino superior.

3 EXPERIÊNCIAS E INICIATIVAS DE COOPERAÇÃO E INTERNACIONALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA E NA UNILAB

No decorrer da última década, o Ministério da Educação (MEC) desenvolveu iniciativas com

o propósito de fomentar a internacionalização da educação superior no Brasil. Com início no ano de 2013 e regulamentado pelo Decreto nº 7.948, o Programa Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G) ofertou vagas para estudantes de países em desenvolvimento com os quais o Brasil mantém acordos de cooperação educacional e cultural, ofertando mais de 3000 vagas em instituições de educação superior brasileiras entre os anos de 2014 e 2018, conforme dados disponibilizados pelo Ministério da Educação.

Outra ação que merece destaque é o Programa Idiomas sem Fronteiras (IsF), instituído pela Portaria nº 30, de 26 de janeiro de 2016, cujo objetivo foi promover ações em prol de uma política linguística para a internacionalização do ensino superior brasileiro, tendo alcançado 591.842 inscrições válidas, com o total de 67% de aproveitamento por meio de testes de proficiência de Língua Inglesa (TOEIC Bridge) até 2019, conforme dados apresentados no site do Ministério da Educação.

Ainda no campo das políticas de governo, foram criadas em 2010 duas instituições de ensino superior com o intuito de fortalecimento da cooperação e estreitamento das relações de cooperação internacional com países da América Latina e do Continente Africano. A Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA) foi instituída pela Lei 12.189/2010, que lhe atribuiu a missão de formar recursos humanos capazes de contribuir para o desenvolvimento regional e intercâmbio cultural, científico e educacional da América Latina, especialmente no que tange ao Mercado Comum do Sul – MERCOSUL (BRASIL, 2010a), e a UNILAB com a missão institucional de formar recursos humanos aptos a contribuir com a integração entre o Brasil e os membros da CPLP, como já foi amplamente exposto (BRASIL, 2010b).

Neste mesmo sentido, o Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei 13.005/2014, com vigência no período de 2014 a 2024, traz em suas metas pertinentes a educação superior (Metas 12, 13 e 14), perspectivas de elevação da taxa bruta de matrícula na graduação e pós-graduação, elevação da qualidade da educação superior e consequente ampliação da proporção de mestres e doutores. Para tanto, explicita entre as principais estratégias: (a) promoção de ações e programas de incentivo à mobilidade de discentes e docente de cursos de graduação e pós-graduação tanto nacional quanto internacional; (b) a consolidação das iniciativas, projetos e ações para a internacionalização da pesquisa e da pós-graduação brasileiras; propiciando assim (c) aumento da visibilidade nacional e internacional das atividades de ensino, pesquisa e extensão; e impulsionamento da (d) competitividade da pesquisa brasileira a nível internacional. Evidencia-se, assim, a importância atribuída às iniciativas de cooperação e internacionalização no âmbito da educação superior no país (BRASIL, 2014)

Na mesma ótica, no Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2011-2020, documento que norteia as ações da CAPES no que tange ao desenvolvimento da política de pesquisa e pós-graduação no Brasil, a colaboração internacional é destacada como aspecto de importância vital para o desenvolvimento do país. No entanto, o texto do documento que faz uma clara distinção entre ações de internacionalização e iniciativas de cooperação internacional, classifica esta última em três vertentes:

(a) usuário - quando o país em desenvolvimento ainda não tem capacidade de pesquisa

instalada; (b) mutuário, quando o país já logrou estabelecer uma base científica e pode desenvolver cooperações de forma simétrica, ou quase, com outros países; - (c) provedor, quando o país pode apoiar outros (Grifo nosso).

O documento afirma ainda que o Brasil se classifica nas vertentes a e b, o que explicaria as razões para o governo brasileiro ter financiado mais bolsas de estudos com destino aos países desenvolvidos, prevalecendo a cooperação horizontal que evidencia a supremacia dos países do norte global em termos de produção científica. Por outro lado, as ações realizadas pelo Brasil para apoio a países Africanos e Timor Leste, que se assemelham ao trabalho desenvolvido pela UNILAB, são classificadas na vertente “*mutuário*”, o que caracteriza um cenário positivo e apresenta muitos aspectos qualitativos, conforme destaca o documento, mas ainda não coloca o país entre os mais desenvolvidos cientificamente em termos quantitativos (BRASIL, 2010c).

É evidente o esforço que o Brasil realizou na última década para ampliação das relações internacionais no âmbito da educação e pesquisa, utilizando, para tanto, variadas estratégias de estreitamento das relações internacionais e cooperação bilateral com diferentes países e institui-ções. A UNILAB encontra-se no centro desse conjunto de iniciativas e, desde 2010, vem desempenhando o relevante papel no desenvolvimento da cooperação e indução da internacionalização da educação superior, por meio do ensino, da pesquisa e da produção acadêmica em seus cursos de graduação e pós-graduação.

Ao longo de 09 (nove) anos de atividades acadêmicas, a UNILAB recebeu 2.303¹³¹ alunos internacionais nos cursos de graduação, sendo Angola o segundo país com maior número de estudantes (525). Certamente um número bem distante da proposta inicial, tendo em vista que o número total de matrículas durante todo esse período é de 12.400. Na pós-graduação, a cooperação apresenta números ainda menos expressivos, mesmo considerando a oferta irregular das vagas nos cursos lato sensu, que totalizaram 10 (dez) cursos de especialização e nos 08 (oito) cursos stricto sensu, mestrados que foram implantados progressivamente nos últimos cinco anos. O número geral de matrículas registradas entre 2011 e 2020 na pós-graduação é 2.324¹³², sendo que apenas 91 são alunos africanos.

Segundo informações publicizadas no site da UNILAB, no ano de 2019, a matrícula ativa nos cursos de graduação na modalidade presencial totalizava 4.619 estudantes, dos quais 3.463 brasileiros e 1.156 internacionais, o que representa aproximadamente 25% do total. Já em relação aos cursos de pós-graduação, no segundo período letivo de 2019, os cursos de mestrado possuíam uma matrícula de 178 estudantes, dentre eles 165 brasileiros e 13 (7%) internacionais, enquanto os cursos de especialização em funcionamento contavam com 138 brasileiros e 2 internacionais, perfazendo 140 estudantes com matrícula ativa.

Embora a UNILAB ainda não tenha alcançado a projeção inicial de 50% das vagas ocupadas por estudantes internacionais, os números evidenciam a significativa contribuição que a universidade tem realizado por meio da cooperação desenvolvida com países africanos e Timor Leste

¹³¹Diretoria de Registro Acadêmico (DRCA)

¹³² Idem

na última década. Os cursos de graduação presencial da UNILAB contabilizaram no período entre 2016 e 2019 o total de 819 estudantes internacionais egressos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No contexto político-social, a UNILAB figura a expressão das tradicionais relações internacionais brasileiras, asseguradas constitucionalmente no Artigo 4º, pelo princípio da “cooperação entre os povos para o progresso da humanidade”. Economicamente atende ao que foi projetado pela CPLP, produzindo mão de obra qualificada, melhores condições de trabalho e, desse modo, cumprindo a missão que justifica sua existência, de cooperar para o intercâmbio cultural e educacional junto aos países da CPLP.

Para além da questão numérica, a UNILAB apresenta dados qualitativos, que podem ser observados nas interações sociais da região onde se insere e, principalmente, na percepção da África como um continente bastante diverso, longe daquela imagem de pobreza tradicionalmente desenhada pelos instrumentos de comunicação em massa, na década de 1990. As contribuições dessa interação se manifestam na convivência diária, na busca de soluções para problemas comuns, nas atividades culturais desenvolvidas, nos grupos de estudos e no compartilhamento de conhecimento. São formas de cooperação que influenciam positivamente nas relações sociais desenvolvidas ao longo da última década. Para uma universidade com o propósito para o qual foi implantada, os 10 (dez) primeiros anos de atividade foram suficientes para vislumbrar a consolidação do projeto institucional com suporte nas práticas e experimentos concretizados. No entanto, os desafios da UNILAB ainda são muitos e dependem de um esforço profícuo tanto do Estado quanto da comunidade acadêmica que a constitui e conduz.

Finalmente, é relevante também atentar para outras formas de cooperação e internacionalização, empreendendo no tocante aos formatos e estratégias de ofertas de cursos nacionais e internacionais, ampliando, assim, a possibilidade de agregar novos valores e experiências para o fortalecimento das políticas de expansão e institucionalização da UNILAB, considerando o potencial de todos os países membros da CPLP.

REFERÊNCIAS

ANGOLA. **Lei de Bases do Sistema de Educação de Angola**, de 31 de dezembro de 2001.

_____. **Decreto-Lei nº 7/09, de 12 de maio**. Diário da República, I série, Nº 87 - estabelece a reorganização da rede de instituições de ensino superior e o redimensionamento da Universidade Agostinho Neto, 2009.

BRASIL. **Lei 12.189, de 12 de janeiro de 2010**. Dispõe sobre a criação da Universidade Federal da Integração Latino-Americana - UNILA e dá outras providências. Brasília, 2010a.

_____. **Lei 12.289, de 20 de julho de 2010.** Dispõe sobre a criação da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira -UNILAB e dá outras providências. Brasília, 2010b.

_____. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. **Plano nacional de pós-graduação [PNPG] 2011-2020.** Brasília: CAPES, v. 1, 2010c.

_____. **Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília, DF, 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 22 mar. 2020.

_____. Ministério das Relações Exteriores. **A Educação na Política Externa Brasileira.** Disponível em: <http://www.dce.mre.gov.br/PEB.php>. Acesso em: 22 Ago. 2019.

_____. Ministério da Educação. **Censo da Educação Superior:** notas estatísticas 2017. Disponível em http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2018/censo_da_educacao_superior_2017-notas_estatisticas2.pdf. Acesso em: 26 ago. 2019.

CARVALHO, Paulo de. **Evolução e Crescimento do Ensino Superior em Angola.** Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE-IUL), Centro de Estudos Africanos e Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, p. 248-265, 2013.

CPLP. **Declaração de Fortaleza de 26 de maio de 2004.** 5ª Reunião de Ministros da Educação da Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP). Disponível em <http://www.cplp.org/Files/Filer/cplp/redes/educ/DECLARACAODEFORTALEZA.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2020.

_____. **Plano Estratégico de Cooperação Multilateral no Domínio da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior da CPLP (2014-2020).** Disponível em: http://www.cplp.org/Files/Billeder/cplp/Ciencia_Tecnologia/NV-976-GSE-2014_6-Plano-Estratgico-CoopMultilateral-CT-ES.pdf. Acesso em: 15 mar. 2020.

_____. **Declaração Constitutiva da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa, de 17 de julho de 1996.** Disponível em <https://www.cplp.org/id-3869.aspx>. Acesso em: 09 Jul. 2019.

GRAYLEY, Mônica Valéria Villela da Costa. **A "internacionalização" do português e as novas relações de poder entre os países de língua portuguesa.** 2014. 505 f. Tese (Doutorado em Ciências Políticas) – Universidade Aberta de Portugal, Lisboa, 2014. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/handle/10400.2/4772>. Acesso em: 22 mar. 2020.

HELENO, Maurício G. B.; MARTINS, Mônica Dias. Cooperação ou dominação? A política externa do governo Lula. **Revista Tensões Mundiais**, v.10, n. 18, 19 jan/dez. 2014.

LIMA, Maria Regina Soares de. A política externa brasileira e os desafios da cooperação Sul-Sul. **Revista Brasileira de Política Internacional**. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-73292005000100002. Acesso em: 15 jan. 2020.

LIMA, Sérgio Eduardo Moreira; VILLAFANE, Luís Cláudio (Organizadores). **Quarenta anos das relações Brasil Angola: documentos e depoimentos**. Brasília: FUNAG, 2015.

MILANI, Carlos, R. S.; CARVALHO, Tassia Camila de Oliveira. Cooperação Sul-Sul e Política Externa: Brasil e China no continente africano. **Estudos internacionais**, v. 1, n. 1, jan-jun 2013.

MILANI, Carlos. R. S.; M'BUNDE, T. S.; CONCEIÇÃO, F. C. A. Cooperação Sul-Sul em Educação e Relações Brasil-PALOP. **Caderno CRH**, Salvador, v.29, n.76, p. 13-32, Jan/Abr 2016.

ONU. **O que é cooperação sul-sul e por que ela importa**. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/o-que-e-cooperacao-sul-sul-e-por-que-ela-importa>. Acesso em: 20 mar. 2020.



DIDÁTICA NOS PAÍSES DA INTEGRAÇÃO: PROFESSORANDO TEORIA DO ENSINO NA FORMAÇÃO DOCENTE AFROCENTRADA DA UNILAB

Rebeca de Alcântara e Silva Meijer¹³³

Resumo: O artigo reúne experiência de alguns anos, em professorar a componente curricular Didática nos Países da Integração, na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), uma Instituição pública federal que atua no Nordeste do Brasil mediante o intercâmbio acadêmico e solidário com países de Língua Portuguesa, com ênfase na África. Justifica-se a escolha pelo paradigma da afrocentricidade no ensino de didática e se apresenta a Pretagogia e o dispositivo metodológico do conto na condução das práticas pedagógicas e curriculares. Discute-se as contribuições da formação em Ciência da Educação Afrocêntrica na construção dos saberes e identidades profissionais dos discentes.

Palavras-chave: Afrocentricidade; Didática; Ensino; UNILAB.

Abstract: The article gathered experience of some years, in teaching the didactic in the countries of integration at the University of International Integration of Afro-Brazilian Lusophony (UNILAB). It is a federal public higher education institution in Northeastern Brazil. It has academic exchange and solidarity with Portuguese-speaking countries, with emphasis on Africa. It justifies his work with Afrocentricity in teaching Didactics. It presents the pretagogy and the method of the tale in the review of itself. It discusses the contributions of training in Afrocentric education science in the construction of knowledge and professional identity.

Keywords: Afrocentricity; Didactic; Teaching; UNILAB.

INTRODUÇÃO: O MENINO DE TABANKA¹³⁴ .

Sou Mamadú. Minha raiz está na Calequisse, uma localidade rural de Guiné-Bissau. Em nossa aldeia se vive da agricultura e da pesca. Passamos muita precariedade para escolarizar as crianças. Poucas são as famílias que podem enviar seus filhos a se formarem em escolas mais estruturadas. Mas eu tive esse privilégio. Ocorre que foi exatamente esse estudo que envergonhou o mais velho da minha aldeia. Apesar de meus avós resistirem, meus pais juntaram recursos e me enviaram a estudar Pedagogia em Portugal. Voltei e imediatamente fui contratado a ensinar em Bissau. De-

¹³³ Pedagoga, mestre e doutora em Educação Brasileira (UFC). Professora da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira no Instituto de Humanidades e Programa associado de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente (PPGEF) UNI-LAB/IFCE. E-mail: rebecca.ameijer @unilab.edu.br

¹³⁴ A narrativa foi inspirada em uma avaliação da aprendizagem por meio de dramatização na componente Didática nos Países da Integração. Um grupo de estudantes dramatizou o dilema do professor africano repreendido pelo mais velho da aldeia por ter sido capturado pela tendência colonizadora de sua formação no Ocidente.

pois de alguns meses lecionando, fui convocado a conversar com o mais velho de minha aldeia sobre meu trabalho.

Cheguei à aldeia. Nem imaginava que sentia tanta falta daquele cheiro doce de caju. Era tempo de colheita. Matei a saudade da grande família e fui ter com o mais velho. Cheguei ao terreiro de sua casa. Lá estava ele à minha espera. Mais de quinze crianças ouviam histórias, pro-vérbios tradicionais e conversavam com o detentor do conhecimento comunitário. Eu o saudei e sentei-me junto às crianças e a ele, como se eu ainda fosse criança. E como se me ouvisse, ele disse:

– Tu ainda é criança para mim! Eu não queria que nosso menino tivesse ido para a terra do colonizador estudar. Teus pais insistiram e você foi. Chegou aqui de volta como um deles! Com tua gravata, teu sapato fino e falando outras línguas. Eu fiquei calado só olhando de longe. Mas acontece que as crianças me contaram sobre teu jeito de ensinar na escola da cidade. E esse professor que você se tornou calou o menino da tabanka¹³⁵. Agora, esse professor importante, cheio de conhecimentos da Europa, diz para as crianças que nossos costumes são tradições bobas. Diz aos pequenos que devem se modernizar e deixar seus costumes de lado. Não estou dizendo que as crianças não podem conhecer o mundo e saber sobre ele. O mundo é grande e eles devem explorar. Mas eles não devem apagar nossa história, nossas tradições comunitárias. Isso vai significar o fim de nossa ancestralidade. Por isso eu chamei você aqui. Para fazer uma pergunta. Uma única pergunta: onde está o menino da tabanka?

1 QUE TRATA DO ENSINO

Segundo o conceito etimológico, ensinar deriva do Latim *signare*. É colocar dentro, gravar no espírito. Do conceito etimológico surgiu a ideia conservadora de ensino: “Ensinar é transmitir conhecimento” (PILETTI, 1989). Felizmente, aprendemos com o intelectual brasileiro Paulo Freire que a ideia conservadora de ensino resulta em um modelo de educação escolar no qual o professor é depositário de conhecimentos e informações, ao passo que o estudante é uma mera caixa receptora, um depósito. Eis a concepção “bancária” do ensino formulada por Freire (1987, 1983, 1996).

O ensino como prática social que acontece por meio da influência mútua entre os sujeitos

é uma concepção progressista bastante nova na história da educação. Podemos admitir que no Brasil, somente a partir da reabertura política no pós-ditadura militar, a tendência pedagógica progressista teve espaço para florescer na educação, atualizando as teorias sobre o ensino.

Compreendo a profissão docente como um exercício humano de imortalidade. Ao professorarmos deixamos um cadinho de nosso existir nos sujeitos da aprendizagem por meio de nossas ações, assim como levamos em nós a existência dos alunos. O ensino, portanto, é uma prática social de perpetuação da existência humana. No âmbito da educação informal, ensinar é prática social livre. Não requer nada além da relação e influência entre o sujeito que ensina e o que aprende.

¹³⁵ Tabanka significa pequena aldeia

No contexto da educação escolarizada, ensinar é prática social intencional. Requer planejamento das práticas pedagógicas. Subordina-se a políticas curriculares e ações governamentais. Mas para quê compreender sobre o ensino? Que estudiosos se dedicam ao seu estudo e em que área do conhecimento?

2 QUE ABORDA A DIDÁTICA

Reza a lenda existir uma obra cuja missão é salvar a alma de todos os indivíduos por meio da educação, *A Didática Magna*. O autor do compêndio, João Amós Comênio, “nosso herói salvacionista”, viveu tempos conturbados lá pelo final da Idade Média e início da modernidade. A Europa estava mergulhada em conflitos religiosos. A Reforma Protestante avançava acelerada e novas doutrinas religiosas surgem, como foi o caso da doutrina dos Irmãos Morávios, que se preocupava em desenvolver a educação de todos, incluindo adultos, crianças, jovens e mulheres, doutrina esta frequentada por Comênio.

Segundo Cambi (1999 apud GARCIA, 2014) na modernidade era cada vez mais forte o cuidado com a criança, garantindo-lhes condições de sobrevivência e educação com maior afetividade. O modelo de família muda. As grandes famílias patriarcais são substituídas por núcleos parentais de pai, mãe e filhos. O impacto da modernidade também é sentido pelas escolas, com a adoção do modelo racional de organização do ensino. Nesse contexto, a Pedagogia de Comênio procurou “propagar o conhecimento científico e racional com a ideia de salvação da alma e de glória a Deus” (GARCIA, 2014, p. 316). Comênio entrou para a história da educação ao propor um método universal de ensino para todos, o controle do tempo, o uso da disciplina, etc., demonstrando total afinidade com o pensamento pedagógico da modernidade que vislumbrava a sociedade e a escola do capitalismo industrial.

Apesar de séculos após os primeiros tempos da modernidade, a educação, a escola e o ensino ainda flertam com *A Didática Magna* de Comênio. As práticas pedagógicas na atualidade ainda espelham os ideias e métodos de pretensão universal da obra, sem a caridade de situá-lo em seu tempo e espaço geográfico e histórico. Data vênha nunca é exagero lembrar que tudo que existe está subordinado ao tempo, do ser humano ao conhecimento que produz; de Comênio à Didática.

Ao sabor dos rumos da História, a Didática ora se voltou à educação instrumental, depositando o sucesso do processo de ensino-aprendizagem na técnica e no método, ora ela ganha novos contornos, conduzindo a formação docente para reflexões de natureza mais política, ora a dinâmica social ruma ao surgimento de outras tendências pedagógicas, aliadas a uma Didática de caráter mais humano. E por falar em História, importante acontecimento ocorreu na PUC-Rio no ano de 1982. O Seminário “A Didática em Questão”, marco da história da educação, que provocou inúmeras reflexões acerca dos rumos do ensino e da pesquisa em Didática. “Vivíamos tempos de grande mobilização político-social, intelectual e educativa. Ares novos agitavam o contexto da nossa sociedade e a transição democrática ia se afirmando (...) A área de educação passava por uma grande revisão crítica(...)” (CANDAU, 2012, p. 9).

O clássico “A Didática em Questão”, organizado pela professora Vera Lúcia Candau, reúne

trabalhos importantes na renovação do pensamento didático na década de 1980, quando a educação, a exemplo da nação brasileira, estava voltando a viver a democracia após anos de repressão. É novamente tempo de mudar! Candau propõe o conceito de Didática Fundamental para caracterizar seus novos rumos:

A perspectiva fundamental da didática assume a multidimensionalidade do processo de ensino-aprendizagem e coloca a articulação das três dimensões, técnica, humana e política no centro configurador de sua temática. (...) procura partir da análise da prática de sua temática. (...) discute a questão do currículo em sua interação com uma população concreta e suas exigências, etc. (CANDAU, 2012, p. 23).

Apesar da árdua tarefa que proponho, a questão em discussão requer “sulear” a Didática contemporânea, expandindo seu foco para as pretensões do currículo afrocentrado da UNILAB. A partir das ricas formulações teóricas de renomados pesquisadores acerca da didática na atualidade, a exemplo da obra “Didática: Embates Contemporâneos”, organizada por Franco e Pimenta (2014), permitimo-nos a contribuir dizendo que é a Didática, área da Pedagogia (Ciência da Educação), voltada ao estudo sobre o ensino. É no campo investigativo da Didática que se analisam as condições dos processos de ensinagem e aprendizagem. É no estudo da Didática que se consolidam conhecimentos acerca do ensino em perspectiva humana, política e técnica, na formação de professores, se considerarmos a didática fundamental. No entanto, a pós-modernidade, anuncia novos desafios ao saber didático, porque, como dito antes, seu objeto de estudo está condicionado pelos acontecimentos a bordo do trem da História.

3 DA PEDAGOGIA AFROCENTRADA DA UNILAB

A componente curricular didática nos países da integração foi pensada para a formação de professores da África de Língua Portuguesa e a diáspora negra no contexto da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), instituição de ensino superior que nasceu vocacionada para a cooperação Sul-Sul, com objetivo institucional de estimular a produção de conhecimentos e a troca de saberes entre os países da lusofonia, notadamente os da África Negra: Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, São Tomé e Príncipe. Os cursos e ações da UNILAB têm foco preferencial em áreas estratégicas de interesse do Brasil e dos demais países integrados, reunindo estudantes e professores brasileiros e estrangeiros, contribuindo para que o conhecimento produzido no contexto da integração acadêmica seja capaz de se transformar em políticas públicas de superação das desigualdades.

É nesse contexto africano e da diáspora negra da UNILAB que é pensada a proposta política e curricular do curso de Licenciatura em Pedagogia. O compromisso de formação de professores no contexto africano e afro-brasileiro é possível de ser constatado em todo o documento institucional, a começar pela apresentação, quando contextualiza que a criação da UNILAB se relaciona com a História do Brasil. Ao promulgar a Abolição da Escravatura, o país extinguiu o regime criminoso de escravização, porém, quase nada fez para evitar os males incalculáveis causados aos

povos da África e ao seu próprio povo. E ainda que:

Não alheios a essa lamentável situação, os Movimentos Sociais Negros (...), passaram a reivindicar ações reparatórias, por parte de nosso governo, no sentido de criar e efetivar políticas públicas afirmativas nas áreas de saúde, educação, cultura, dentre outras. Frente a esse contexto, o Governo do Brasil assumiu o compromisso de criar Instituições de Ensino Superior lusófonas, e assim, formar mão-de-obra africana e afro-brasileira para os mais diversos campos de conhecimento. Fruto dessa luta antirracista dos Movimentos Sociais Negros foi criada em 2010, na cidade de Redenção (CE), a Universidade da Integração Internacional de Lusofonia Afro-brasileira. A UNILAB é uma Instituição que por ter nascido da luta social antirracista, está comprometida com os ideais de justiça social, tão caros à população negra de nosso país. Dentre as suas muitas atribuições políticas e educacionais para com a construção de uma sociedade não racista e plural, está a da criação do Curso de Graduação em Pedagogia. (UNILAB, PPC/ Pedagogia, 2016, p. 17).

O Projeto Pedagógico Curricular (PPC) explicita também o alinhamento do curso de Licenciatura em Pedagogia com as políticas educacionais da UNILAB quando alguns de seus objetivos são,

(...) formar para o exercício da Pedagogia, no sentido da produção e disseminação de conhecimento, na perspectiva de uma epistemologia da África e de sua diáspora, antirracista e anticolonial, promotora da efetiva valorização dos saberes científicos e ancestrais, com ênfase nos países que compõem a Integração Internacional de Lusofonia Afro-brasileira; Propiciar o estudo da Pedagogia como a ciência da educação em geral, respeitando o foco dado pelo presente projeto pedagógico, com esteio nas Diretrizes Curriculares da UNILAB, ao optar pela centralidade da África e sua Diáspora; Desenvolver atividades de ensino, pesquisa e extensão tendo como foco a centralidade da África e de sua Diáspora, priorizando os países da Integração – UNILAB; Priorizar a problemática educacional da África e de sua Diáspora nas componentes curriculares, sobretudo dos países da integração – UNILAB. (Idem. p. 43).

Ao tempo em que as epistemologias do Sul são a ênfase das narrativas curriculares, notadamente as da África e da diáspora negra, não significa que o curso de Pedagogia da UNILAB desconsidera as bases epistêmicas e curriculares europeias e estadunidenses. Evidencia-se, nos princípios curriculares do curso, que a orientação “suleada” está justificada pela mesma razão da existência da UNILAB, ou seja, no reconhecimento dos valores civilizatórios trazidos pelos estudantes dos países que fazem parte da comunidade acadêmica e ainda pelo combate ao eurocentrismo e seus efeitos de aniquilamento das contribuições africanas para a humanidade, tão caras à formação nos espaços acadêmicos. (UNILAB, PPC/ Pedagogia, 2016).

As componentes curriculares idealizadas para a Pedagogia afrocentrada carregam a coerência de seus propósitos e guiam as práticas pedagógicas dos docentes. Senão vejamos alguns componentes obrigatórios:

Fundamentos sócio históricos e filosóficos das Religiões de matriz africana no Brasil; Didática nos países da Integração; Fundamentos da Gestão Educacional nos países da integração UNILAB; Antropologia e Sociologia da Educação nos Países da Integração UNILAB; Educação, gênero e sexualidade nos países da integração UNILAB; Ensino da Etno-matemática; Alfabetização, letramento e bilinguismo nos países da integração

UNILAB; Religiosidades e espiritualidades na educação para a cidadania nos países da integração UNILAB; Psicologia Africana e Educação.

Não temos a intenção de pormenorizar o Projeto Político Curricular da Pedagogia afrocêntrica da UNILAB. Nosso olhar se volta apenas para uma das áreas de formação. Contudo, é importante observar o quão as epistemologias negras habitam as componentes curriculares dos estudos em Ciência da Educação. Em uma síntese, diria que considerar o pensamento africano e afro-brasileiro nas práticas pedagógicas e curriculares na perspectiva da descolonização para África e suas diásporas é o grande propósito da Licenciatura em Pedagogia da UNILAB.

4 O CAMINHAR EM DIDÁTICA NOS PAÍSES DA INTEGRAÇÃO UNILAB

Sendo a Didática área da Pedagogia (Ciência da Educação), preocupada em problematizar o ato de ensinar, na UNILAB ela ganha a abordagem da afrocentricidade, dada a especificidade da IES. Não só a Didática, mas toda a proposta curricular do curso de Pedagogia, espinha dorsal da formação de professores, estrutura-se a partir do paradigma afrocêntrico, como mencionado na sessão anterior. Cabe-nos o compromisso de formar para a docência enraizadas/os em uma teoria sobre o ensino capaz de pensar a partir de África e da diáspora negra. Nesse sentido, interessa-nos conduzir os estudos em Didática nas licenciaturas a partir da integração entre a visão de mundo africana e afro-diaspórica e os conteúdos historicamente elaborados sobre teoria do ensino no Ocidente planetário na perspectiva afrocêntrica.

O que é mesmo a afrocentricidade? Qual a influência da afrocentricidade na formação pro-fissional dos egressos? Estas indagações são corriqueiras para nós, docentes e discentes. Estamos acostumadas/os aos questionamentos. Afinal, a afrocentricidade não é ainda uma abordagem muito conhecida e tampouco compreendida para muitos. Além de que, acredito que não há abordagem que caiba inteira em um projeto de ação educativa. Assim, apresentaremos aspectos da abordagem afrocêntrica que influenciam os objetivos de formação docente do curso de Licenciatura em Pedagogia da UNILAB.

5 O PARADIGMA AFROCÊNTRICO

Vamos assumir que a discussão epistemológica recente não pode deixar de fora as epistemologias negras. E aqui todo o reconhecimento e mérito aos movimentos sociais negros que, como nos ensina Gomes (2017), vem sendo um grande educador da sociedade brasileira. Apesar de que, por muitos séculos, não nos foi permitida a escolarização. A rica herança de saberes da dinâmica civilizatórias africana foi herdada pelo povo da diáspora. O resultado é, hoje, a imensa produção acadêmica escrita por nós, sobre nós. A satisfação de uma universidade pública federal poder optar pela afrocentricidade como Sul epistêmico na formação de professores.

Para apresentar a afrocentricidade, em primeiro lugar, é importante regressarmos à década

de 1960 nos Estados Unidos, quando do surgimento dos estudos acadêmicos popularizados como *africana*. Os protagonistas foram intelectuais e ativistas afro-americanos na luta por políticas inclusivas. Desse contexto emergiu um novo campo de conhecimento crítico aos estudos africanos, tradicionalmente realizados por intelectuais brancos, apontados como estudiosos que viam nos africanos e afro-americanos objetos de pesquisa. Estudos Africana foi assim idealizado no plural em latim para denominar a amplitude da área de estudo, interessada na investigação dos povos e pelos povos africanos e afro-diaspóricos em qualquer lugar do mundo, além da utilização de metodologias multidisciplinares e transdisciplinares, integrando as mais diversas áreas do saber.

Na Filadélfia, da década de 1980, surge o primeiro programa de doutorado em Estudos Africana, no âmbito da Universidade *Temple*, idealizado e dirigido pelo professor Doutor Molefi Kete Asante, propositor do paradigma da afrocentricidade. Apesar de ter esse marco histórico, o pensamento afrocêntrico já vinha sendo elaborado em pesquisas, mesmo sem ser assim denominado, desde o século XIX e por grandes nomes, a exemplo do intelectual senegalês Cheikh Anta Diop. Na expectativa de apresentar a ideia afrocêntrica, recorro ao próprio Molefi Kete Asante quando afirma que “a afrocentricidade é 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 próprios interesses humanos” (2009, p. 93).

Nascimento (2009) adverte que a abordagem definitivamente não se apoia em conceitos biológicos de raça, como algumas críticas polêmicas afirmam. Diz que o pensar afrocêntrico entende os fenômenos a partir da identidade do sujeito, do seu centro, da sua visão de mundo, a exemplo da perspectiva do teatro experimental do negro no Brasil. Aliás, o pensar a partir do seu lugar de fala é uma tendência mundial do século XX, um exercício anticolonialista. Em destaque também a contribuição de Ama Mazama (2009), ao afirmar que a afrocentricidade é uma resposta à supremacia branca e que seus critérios de autodefinição devem ser extraídos da cultura africana. Pontua o aspecto cognitivo do paradigma afrocêntrico quando a afrocentricidade questiona as nossas maneiras de mobilizar a realidade.

Mazama faz a seguinte exposição de características das culturas africanas, como elementos a se considerar no paradigma afrocentrado: “1) centralidade da comunidade; 2) respeito a tradição; 3) alto nível de espiritualidade e envolvimento ético; 4) harmonia com a natureza; 5) natureza social da identidade individual; 6) veneração dos ancestrais; 7) unidade do ser” (209, p. 117). E, finalmente, toca na questão da metodologia e do método afrocêntrico, advertindo que a produção acadêmica afrocentrada deve refletir a antologia, axiologia, cosmologia, estética dentre muitos outros elementos do povo africano, assentando-se em suas experiências. Entende que o método afrocêntrico deve considerar e refletir a primazia do espiritual ou integrar os princípios físicos e espirituais em sua dinâmica (2009, p. 123).

6 O APORTE TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PRETAGOGIA

Trata-se de um jovem referencial teórico-metodológico. Ele vem acontecendo há algum tempo e envolve um coletivo de pessoas, pesquisas, práticas pedagógicas, atividades e eventos,

tendo como orientadora e coordenadora a Prof^a Dr^a. Sandra Petit, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC). A Pretagogia é um referencial teórico-metodológico criado para o ensino da História e da Cultura africana e dos afrodescendentes (PETIT, 2015). Seus fundamentos surgem a partir do trabalho de professores, ativistas do movimento negro e intelectuais ligados direta ou indiretamente ao Núcleo de Estudo das Africanidades Cearenses (NACE), um Núcleo de Estudo Afro- -brasileiro, ligado à Faculdade de Educação da UFC.

A Pretagogia também é uma Pedagogia que nasce do entrelaçar de raízes-saberes de muitos colaboradores e colaboradoras. Mas foi apenas pela ocasião do I Curso de Especialização em História e Cultura Africana e dos Afrodescendentes, voltado à formação de Professores de Quilombos no Ceará, um curso de especialização realizado pelo NACE, que esses mestres griot reuniram suas experiências pedagógicas de forma mais densa. Essa abordagem, criada por uma comunidade inteira de aprendentes de “griot”, no sentido dado pela Didática afrocentrada, é assim apresentada por duas de suas idealizadoras, Sandra Haydèe Petit e Geranilde Costa e Silva:

[...] criamos o referencial da pretagogia a partir dos elementos da cosmovisão africana, porque compreendemos que para tratar das particularidades das expressões dos afrodescendentes, seja necessário buscar as bases conceituais e filosóficas de origem materna, na mãe África. (2011, p. 82).

Ela vem se constituindo em abordagem afrocentrada para a formação de professores. Suas raízes estão fincadas no solo da cosmovisão africana e, a partir dessa visão de mundo, a Pretagogia apresenta os seguintes princípios norteadores: 1) o **autoconhecer-se afrodescendente** assumindo as raízes africanas na nossa constituição como pessoa; 2) **a apropriação da ancestralidade africana**, em respeito ao aprendizado transmitido pelos mais velhos, os antepassados e aos mortos; 3) **a religiosidade de matriz africana** como fundamento da cultura brasileira, forma de perceber a realidade a partir dos ritos dessas religiões, percepções que estão impregnadas no imaginário coletivo do povo brasileiro em forma de força vital ou axé; 4) **o reconhecimento da sacralidade** como elemento e princípio de todos os saberes das culturas de matriz africana, levando o desenvolvimento da espiritualidade e, conseqüentemente, ao respeito para com a natureza; 5) **o corpo como fonte primeira de conhecimento e produtor de saberes**; 6) **a tradição oral** como a maneira privilegiada de apropriação e de produção do conhecimento, por meio da oralidade, da experiência e da vibração dos seres na natureza; 6) a circularidade na relação entre os seres, os tempos e as coisas, a exemplo da *ethos ubuntu*, afirmando a relação comunitária que deve permanecer viva entre todos nós e em todos os espaços; 7) **a noção de território** como uma complexa rede de relações transversalizadas pelo tempo, a natureza e os seres pelo princípio da sacralidade; 8) **o lugar social historicamente atribuído ao negro afetado pelo racismo estrutural** (PETIT, 2015).

7 O DISPOSITIVO DO CONTO DA COSMOVISÃO AFRICANA NA ESCOLA

Importante dizer que a componente foi também inspirada nos estudos de doutoramento de Meijer (2012), intitulado *A Valorização da Cosmovisão Africana na Escola: uma Pesquisa-formação*

com professoras piauienses, que teve como propósitos idealizar, executar e analisar um projeto piloto de formação de professores para implementação do ensino de História e Cultura afro-brasi-leira e africana na escola, na perspectiva de valorizar a cosmovisão africana.

O que se extrai do estudo é notadamente seu potencial de materializar os princípios da afro-centricidade e da Pretagogia nas metodologias de ensino-aprendizagem de Didática nos países da integração. Além de que Meijer elabora um estilo de escrita próprio, criando personagens que dialogam, a partir de contos, com os achados da pesquisa e os autores da base epistemológica. Além de serem, como a pesquisadora defende, personagens para a reinvenção de si, com amparo na abordagem de pesquisa autobiográfica.

Inspirada nessas fecundas possibilidades, elaborei um dispositivo que utiliza o gênero literário conto, objetivando criar um tipo de narrativa auxiliadora da (re)invenção do próprio autor/pesquisador em situação formativa. Com apoio na memória individual e coletiva e nos elementos elaborados na investigação, o sujeito é capaz de reconstruir sua história, que é também parte da história de um corpo coletivo. (MEIJER, 2015 p. 66)

No conto *Xacoco, aprendendo a desviar-se do aprendido*, de composição da introdução da tese da pesquisadora, a protagonista é Dadá, uma menina afro-brasileira que encarna o sentido na necessidade humana de visitar sua história de vida em busca na conexão com suas ancestralidades africana e afro-brasileira. O retorno ao passado é uma estratégia de cura dos traumas deixados pelo processo de escravização criminosa e pelo racismo.

Dadá diz:

Sou Dadá, a criança que nasce com os cabelos encaracolados. Sonho e converso com Orixás e espíritos ancestrais. (...) Sim, o reconhecimento de pegadas ancestrais equivale ao reconhecimento de si, da multidão anterior a minha existência material. (MEIJER, 2019, p. 23).

O conto é um jogo. Uma estratégia mandingueira de driblar a violência do racismo e superar o apagamento da História e da Cultura dos povos da África e da Diáspora a partir de narrativas de protagonização da história individual e coletiva.

8 CONSIDERAÇÕES SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

A presente sessão apresenta algumas práticas pedagógicas da componente Didática nos Países da Integração com inspiração na afrocentricidade, na Pretagogia e no conto para a reinvenção de si.

Alguns princípios e ações pedagógicas acompanham a componente nas três unidades curriculares. Vejamos alguns exemplos: **O corpo como fonte primeira de conhecimento e produtor de saberes:** nossos encontros sempre iniciam despertando os sentidos para o ambiente de aprendizagem. Fazemos relaxamento ou dança africana, exercício de respiração, massagem coletiva ou toque nas mãos. **A noção de território** é a obrigatoriedade de o coletivo de aprendizagem con-

siderar as experiências educacionais escolares e comunitárias de todos os presentes, acolhendo sem preconceitos e incorporando aos saberes próprios dos estudos da didática. **O autoconhecer-se afrodescendente** gera o sentimento de pertencimento dos negros da diáspora. De se reconhecerem herdeiros da África, respeitando os valores da cosmovisão africana, as epistemologias negras e os africanos como depositários de primeira ordem dos saberes ancestrais. Fazemos uma outra atividade muito potente: convidamos professores da educação básica para participarem de vivência surpresa junto aos alunos das licenciaturas. O encontro explora a impressão e a experiência destes profissionais sobre racismo na escola, o desejo na escola, a Lei 10.639/2003, o educador e seus medos, etc. A técnica é inspirada na concepção **O educador é como griot**, extraído dos estudos acerca da valorização da cosmovisão africana na escola de Meijer (2012).

Na unidade I, *Fundamentos Básicos da Didática*, o objetivo de aprendizagem é desenvolver identidades e saberes docentes enraizados na Ciência da Educação e nas tradições educativas de seus ancestrais. Para o alcance de nossos propósitos, utilizamos o **dispositivo do conto para reinvenção de si**. Conduzimos os alunos a momentos de meditação e exercícios de respiração. Em seguida, guiamos uma viagem imaginária para chegar nos primeiros anos de vida. O aluno elabora personagens com narrativas que podem ser divididas por nível e modalidade de ensino ou faixa etária. São feitas perguntas ao personagem que funcionam como chaves interpretativas na construção dos saberes e da identidade profissional a partir do relato simbólico da história de vida. Tendo o personagem como ponto de partida, o discente vai tomando consciência da construção da identidade profissional. O dispositivo inicia na primeira unidade, mas outras perguntas podem ser feitas ao personagem durante o semestre. Assim, a narrativa ganha novos contornos. Pode também ser mobilizado como um dispositivo de autoavaliação, quando comparamos o aluno/personagem, antes e após os estudos didáticos.

A II unidade, *A Prática Educativa: Planejamento, execução e avaliação da aprendizagem*, foca no objetivo elaborar planejamentos educacionais e avaliações da aprendizagem coerentes com a complexidade do contemporâneo, considerando a perspectiva de descolonização, as epistemologias do Sul e a inventividade. Os discentes precisam considerar as políticas educacionais de seus países e proporem soluções para possíveis problemas de concretização de seus planejamentos. Os planos de ensino são individuais e coletivos e devem considerar técnicas pedagógicas inspiradas na **afrocentricidade, na Pretagogia no dispositivo do conto ou aportes afins**.

Na unidade III, *Temas da educação Contemporânea*, o objetivo é conhecer temas diversos da educação contemporânea nos países da integração da UNILAB. Os alunos podem fazer cartas para seus antigos professores ou diários, expressando suas impressões acerca das práticas pedagógicas vivenciadas na educação básica, com ênfase nas suas áreas de formação (Sociologia, História, Letras, Pedagogia). É importante considerar as variáveis racismo, discriminação, preconceito e xenofobia. Geralmente, para os alunos africanos, a variável linguística é relevante, uma vez que a língua materna crioula não é considerada na escolarização, apenas a língua oficial portuguesa. Esses elementos devem ser analisados para o entendimento de até que ponto podem interferir no processo de ensino-aprendizagem. Destaca-se aqui a noção de **lugar social historicamente atribuído ao negro afetado pelo racismo estrutural**.

Ainda considerando a III Unidade, lançamos mão da pesquisa bibliográfica, solicitando que os estudantes pesquisem sobre o ensino nos países da integração. Os trabalhos são apresentados e enriquecidos pelos estudantes de cada país com suas narrativas amparadas na vivência dos fatos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: A ESCOLA DE TABANKA

É, meu caro primo, foram meses de muito trabalho. Montar uma escola partindo do primeiro tijolo. Preparar a equipe pedagógica. Realizar a formação de professores. Nunca pensei que meu retorno do Brasil à Guiné-Bissau fosse confluir para um projeto tão promissor. E contigo! Isso é bom! Isso é muito bom! Está envolvida em um projeto piloto de implantação da Escola Rural de Calequisse, minha querida raiz! E não é uma escola qualquer! Uma escola infantil que tem como princípio a valorização das tradições e... onde se fala a língua crioula. A escola que parte do um-bigo para o mundo! Você não acha tudo isso incrível, primo? É incrível. A escola que eu sempre sonhei agora existe!

Devo dizer que minha mãe em Bissau não está nada satisfeita. Você sabe que na capital os pais geralmente pensam diferente. Acham que assimilar a cultura europeia é sinônimo de progresso. Não fazem por mal, você sabe! É uma forma de quererem nos dar oportunidades de “ven-zer na vida”. O problema é o jovem embarcar de cabeça nessa. E daí, toda a ideologia que nos co-loniza nos captura. Nunca foi o meu caso. Eu amava vir passar as férias aqui com vocês no interior. Sempre gostei de ouvir as histórias e os provérbios dos mais velhos. De participar dos rituais das religiões tradicionais e de comer do nosso jeito, sem talheres. Mas mãe passou a achar que a ta-banka era um mundo atrasado para sua princesa. E passei a vir cada vez menos. Como sentia falta de vocês, apesar de todas as dificuldades.

Sua tia acreditou que enviar sua prima para o Brasil seria a solução dos problemas. Que eu esqueceria minha forte ligação com os ancestrais, os mais velhos e nossos costumes. Ocorre que a UNILAB não é exatamente a universidade certa para os planos de minha mãe. Eu me identifiquei totalmente com a universidade. A formação a partir das epistemologias negras. Pensar educação a partir da afrocentricidade me aproximou mais ainda de vocês. Desse lugar. Eu nunca me desliguei de Guiné-Bissau! Os estudos, as pesquisas e a produção acadêmica, tudo foi canalizado para cá. Todo o tempo. E hoje se materializa nessa escola.

Vem, primo! Está quase na hora das crianças chegarem trazendo nosso avô! Ele está muito empolgado por ter sido escolhido para falar às crianças sobre alguns provérbios da Guiné-Bissau no início das aulas. E primo, só mais uma coisa: não posso deixar de dizer que estou muito orgulhosa de fazer parte desse projeto de educação escolar da tabanka idealizado por você. Mesmo!

– Kadija, minha querida e inspiradora prima. Tu bem sabes o quanto foi importante para mim tua aproximação desde o Brasil. E contigo e mais tantos e tantas fiz um time. Nós conseguimos! Certo que tive de mudar muito de minha postura equivocada para esse sonho ser realidade. Tu bem sabes como foi difícil para mim. O mais importante é que agora sou novamente um me-nino de tabanka.

REFERÊNCIAS

ASANTE, Molefi Kete. *A Afrocentricidade: Notas sobre uma posição disciplinar*. In: NASCIMENTO, E. L. **Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora**. São Paulo: Selo negro, p. 93-127, 2009.

BRASIL. UNILAB/MEC. **Projeto Pedagógico Curricular do Curso de Pedagogia**, 2016.

CANAU, Vera Lúcia. **A didática em questão**. 33ª ed. Editora Vozes: Petrópolis, 2012.

FRANCO, M.A.S.; PIMENTA, S.G. **Didática: embates contemporâneos**. 3. ed., São Paulo: Edições Loyola, 2014.

GARCIA, Ronaldo Aurélio Gimenes. A didática magna: uma obra precursora da Pedagogia moderna? **Revista HISTEDBR On-line**, v. 14, n. 60, dez/2014, p. 313-323. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/rho.v14i60.8640563>.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento negro educador: saberes construídos na luta por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

MAZAMA, Ama. A Afrocentricidade como um Novo Paradigma. In: NASCIMENTO, E. L. (Org.). **Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora**. São Paulo: Selo negro, 2009.

MEIJER, Rebeca de Alcântara e Silva. **Valorização da Cosmvisão Africana na Escola**. 1 ed. - Curi-tiba: Appris, 2019.

_____. A formação docente afrocentrada da UNILAB: o saber docente ancestral no ensino de didática nos países da integração. **Debates em Educação**, v. 11, n. 23, jan./abr. 2019, p. 598-611. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.28998/2175-6600.2019v11n23p598-611>.

_____. **A valorização da cosmvisão africana da escola: uma pesquisa-formação com professores piauiense**. 2012 193 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza - CE, 2012.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. O olhar afrocentrado: introdução a uma abordagem polêmica. In: NASCIMENTO, E. L. (org.). **Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora**. São Paulo: Selo negro, 2009.

PETIT, Sandra. H. **Pretagogia: Pertencimento, corpo-dança afroancestral e tradição oral africana na formação de professores e professoras**. Fortaleza: Eduece, 2015.

PETIT, Sandra H.; SILVA, Geranilde Costa e. **Pret@gogia**: referencial teórico-metodológico para o ensino da História e Cultura Africana e dos Afrodescendentes. Fortaleza: UFC, 2011.

PILLET, Claudino. **Didática Geral**. 10. ed. São Paulo: Editora Ática, 1989.

VASCONCELOS, M.L.M.C.; BRITO, R.H.P. **Conceitos de Educação em Paulo Freire**. 5. Edição. São Paulo: 2011.



PROJETO UNILAB: COOPERAÇÃO OU PARCERIA? UMA BREVE VISÃO SOBRE OS PAÍSES DA CPLP NA COOPERAÇÃO INTERNACIONAL

Ricardo Ossagô de Carvalho¹³⁶

Tainara Chagas de Sousa¹³⁷

Resumo: Este trabalho foi elaborado visando à análise dos desafios enfrentados pela cooperação internacional em termos da implementação do Projeto UNILAB, uma universidade com enfoque na política externa de cooperação entre os países da CPLP (Comunidade dos Países de Língua Portuguesa): Brasil, Angola, São Tomé e Príncipe, Cabo Verde, Moçambique, Guiné-Bissau e Timor Leste. Pontos como a ascensão do Brasil como doador, a sua conjuntura vigente nos anos que seguem e a participação dos países do Sul global em torno de um projeto político pedagógico foram salientados em vista do multilateralismo proposto pela CID. Dessa forma, perspectivando não só o Brasil na África, mas África no Brasil, como uma grande oportunidade de trocas culturais e interação no olhar da equidade e solidariedade. A pesquisa foi realizada em dois momentos. No primeiro, buscou-se uma abordagem bibliográfica; e, em um segundo, foram analisadas entrevistas realizadas com seis discentes estrangeiros da UNILAB-CE de nacionalidade angolana, guineense e moçambicana. Os estudantes foram indagados a respeito do racismo sofrido no Brasil e sobre a importância da universidade em suas construções acadêmicas.

Palavras-Chave: Cooperação Internacional; CPLP; Educação; Projeto UNILAB; Racismo.

UNILAB PROJECT: COOPERATION OR PARTNERSHIP? A BRIEF VISION OF CPLP COUNTRIES IN INTERNATIONAL COOPERATION

Abstract: This research aims to analyze the challenges faced by the international cooperation in terms of the implementation of the UNILAB Project, a university focused on the foreign policy of cooperation between the countries of the CPLP (Community of Portuguese Speaking Countries): Brazil, Angola, São Tomé and Príncipe, Cape Verde, Mozambique, Guinea-Bissau and East Timor. Points such as the assertion of Brazil as a donor, its current situation in the years to come and the participation of the countries of the global South around a political educational project were highlighted in view of the multilateralism proposed by the CID. Thus, looking at not only Brazil in Africa, but Africa in Brazil as a great opportunity for cultural exchanges and interaction in the perspective of equity and solidarity. The research was carried out in two moments. The first sought a bibliographic approach and in a second moment, interviews with six foreign students from UNILAB-CE of Angolan, Guinean and Mozambican nationality were analyzed. The students were

¹³⁶ Professor Adjunto da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB, Instituto de Humanidades. Doutor em Ciência Política pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, e-mail: cienciapolitica hoje@unilab.edu.br

¹³⁷ Discente do Curso de Bacharelado em Enfermagem da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) - Instituto de Ciências da Saúde (ICS) E-mail: tainarachagas.sousa@gmail.com

endorsed about the racism suffered in Brazil and about the importance of the university in its academic constructions.

Keywords: International Cooperation; CPLP; Education; UNILAB Project; Racism.

INTRODUÇÃO

O artigo traz análise da importância de cooperação internacional dentro de perspectiva da implementação da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) no que concerne aos desafios que as relações internacionais enfrentam nos dias atuais.

A Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira é de grande importância acadêmica e também na construção histórica do nosso país, tendo em vista a significação que a universidade tem no contexto histórico e institucional de Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP), da qual o Brasil faz parte e, juntamente com Portugal, são dois maiores financiadores. Essa parceria, por meio da criação da UNILAB, trouxe uma partilha de culturas de grande enriquecimento, tendo em vista que os diferentes modos de cultura e outras partilhas de convivência, como: vestir, falar, cozinhar para a região do Maciço de Baturité, em especial as cidades de Acarape e Redenção, ambas no estado do Ceará. Isso é possível por meio de discentes e docentes estrangeiros, pois conhecer a cultura do outro e ser capaz de respeitar e aceitar as diferenças, faz com que se torne e forme estudantes/cidadãos do bem, além de promover o crescimento dos estudantes na educação e na cultura

Desta forma, percebe-se que a UNILAB tem a função de integrar o desenvolvimento e o crescimento entre estudantes e a comunidade por meio da perpetuação e convivência diária, seja no modo de lazer seja da economia local.

No entanto, a parceria da UNILAB com os países da CPLP visa a uma integração, uma comunicação entre os envolvidos do processo educacional, para que seja possível perceber a relevância de trabalhar junto em uma cooperação educacional e solidária, que tem um processo de ensino-aprendizagem e interação entre os alunos, e assim contribua para que a Universidade seja o diferencial das demais.

Portanto, a UNILAB busca por uma Universidade que tenha consciência e sensibilidade em superar a desigualdade, assim, oferecendo oportunidades para todos e formando alunos que estejam aptos a desenvolver os seus conhecimentos de forma a atender às suas necessidades.

Tendo em vista que todos temos os mesmos direitos sociais, as políticas e práticas educacionais devem ser iguais para todos, assim que a equidade prevaleça dentro das Instituições Educacionais e que o objetivo do projeto UNILAB possa se expandir e, com isso, integrar e desenvolver alunos, dando oportunidade de conhecer a cultura e vivência do outro.

E foi a partir desse olhar, da análise do conjunto de interações que este trabalho foi pensado, a fim de compreender brevemente a relação da ideia de Cooperação Internacional (Sul-Sul, Brasil-África), em vista do Projeto UNILAB envolvendo os países membros da CPLP. Buscou-se perceber em torno da problemática existente na chegada dos estudantes estrangeiros no Brasil que sofrem preconceito e discriminação, por meio de um projeto solidário em sua essência no setor da edu-

cação.

O trabalho está dividido em duas sessões além de introdução e conclusão. Na primeira fala-remos sobre contexto de implementação da UNILAB, numa perspectiva de cooperação interna-cional, expondo, dessa maneira, a sua parceria com CPLP, de forma contextual. Na segunda par-tiremos com uma discussão de resultados mediante entrevista com alunos internacionais sobre as suas percepções em relação à questão racial, tanto em Fortaleza quando no recinto da UNILAB e sala de aula. Por último, serão apresentadas algumas considerações finais a respeito de toda a discussão.

1 CONTEXTO DE IMPLANTAÇÃO DO PROJETO DA UNILAB E O PROCESSOS DE COOPERAÇÃO INTERNACIONAL COM OS PAÍSES PARCEIROS DA CPLP

As relações internacionais têm cada vez mais seu reconhecimento e, por sua vez, são muito complexas e abrangentes, para assim serem submetidas aos desafios que vêm sendo enfrentado pela cooperação internacional e de assumir sua indispensável multidisciplinaridade. Gonçalves (2002, p. 6), afirma que “Relações Internacionais supõe o estudo do conjunto de interações”. Essas interações, segundo Milani e Loureiro (2013), elucidam a participação de diferentes atores, sendo eles os doadores e beneficiários em termos de cooperação. Os autores destacam também que es-ses atores partem de diferentes interesses que variam de questões políticas, econômicas, morais e humanitárias. Dessa forma, pode-se notar que sempre haverá uma troca de interesses por parte dos parceiros envolvidos.

Nessa perspectiva, há uma virada na História do Brasil em questão das Relações Internacionais, pois, Souza (2017) salienta que o Brasil, antes visto como ator receptor, nos anos que seguem o século XXI, passa a ser, anos depois, país doador. Essas mudanças se deram de acordo com a autora, devido ao esforço de políticas externas no governo dos ex-presidentes Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff. A mesma autora afirma que a cooperação Sul-Sul nasceu do interesse de benefício mútuo e equidade, além de outros fatores. A respeito disso, Muñoz (2016) descreve em seu estudo que os países do Sul buscavam por viés de cooperação um protagonismo para que estes pudessem se desenvolver. Assim, o Brasil se destaca pelos seus investimentos nos setores da agricultura, saúde e educação.

Observam-se nas histórias das independências e no processo de descolonização os constantes esforços dos países africanos para se desenvolverem, e hoje há a experiência de pós-independência. O discurso de modernização e maturação surgiu após a Segunda Guerra Mundial, um importante evento que fortaleceu a ideia de que os países em estado de miséria tinham que se reerguer e, para isso, os países do Norte global decidiram cooperar com os demais em troca do co-lonialismo, como destaca Ullrich, Martins e Carrion (2013). Assim, houve um grande protagonismo nessa época em relação Norte-Sul. No entanto, a hegemonia instalada nos países têm suas raízes até os dias atuais, o que torna o Brasil e os países da África lugares historicamente colonizados, mas não anula o fato de que foi em terras brasileiras que muitos povos africanos foram escraviza-dos por colonizadores que tinham total interesse no país.

Almeida e de Paula (2006) esclarecem que uma das justificativas para que os portugueses viessem a escravizar o africano e não o indígena foi o fato de que viram no indígena uma certa ingenuidade e facilidade de conversão ao cristianismo. Já os povos africanos, que cultuavam outras divindades, eram vistos como pagãos, um povo amaldiçoado e, por isso, deviam servi-los.

Assim, dentre todos os motivos, existe a questão de um Sul colonizado, de um Brasil grande que está a tentar cooperar com a África e reforçar seu protagonismo no âmbito das políticas ex-ternas, por intermédio das relações internacionais.

1.1 Cooperação internacional e desenvolvimento na perspectiva da UNILAB

A Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira não surgiu “do nada”, nem mesmo com o objetivo que muitas outras universidades brasileiras emergiram. Seu projeto de implantação tem um contexto especial e aparenta, com a Universidade Federal da Integração Latino Americana (UNILA) em que nenhuma outra instituição nacional e até mesmo internacional tem a partir desse contexto específico.

O nome da universidade já carrega em si uma grande significação e que explica, de maneira objetiva, o que é o Projeto UNILAB. Os países participantes do projeto consistem na CPLP (Comunidade dos Países de Língua Portuguesa), contabilizando sete: Brasil, Angola, Cabo Verde, São Tomé e Príncipe, Guiné-Bissau, Moçambique e Timor Leste.

A organização UNILAB tem por vista potencializar a interação acadêmica entre os países que compõem a CPLP. Durante o seu período de implantação buscou-se identificar as áreas com maior importância estratégica que fomentassem o desenvolvimento e a interação. Dentro desse contexto de prospecção foram abordados temas com prioridades de atuação na Universidade. São elas: Agricultura, Saúde Coletiva, Educação básica, Gestão Pública, Tecnologia e Desenvolvimento Sustentável.

No dia 20 de julho de 2010, o Presidente da República, Luís Inácio Lula da Silva, sancionou a Lei nº 12.289, que instituiu a UNILAB como uma Universidade Pública Federal, com seu primeiro Reitor Pro Tempore Paulo Speller, no qual teve seus trabalhos da comissão de criação encerrados e construindo uma nova etapa de intenso trabalho visando o aperfeiçoamento da universidade, que demandaram sinergia técnica, política e financeira.

A criação da UNILAB é marcada por diversos contextos de movimentos sociais no Brasil que lutam pela educação de ensino superior e potencializam, assim, as conquistas de cotas que estabelecem a Universidade; haja vista essa luta por cotas de movimentos sociais, a UNILAB realiza processos seletivos diferentes para estudantes brasileiros e estrangeiros.

Essa cooperação pela educação e entre países considerados periféricos em algumas áreas como, por exemplo, dimensões territoriais comparado ao sistema mundial nos lembra a inclusão dos PALOP nessa parceria, uma espécie de troca e não de reparação histórica entre os países. Segundo o texto de Rizzi (2014), os pequenos PALOP são estados independentes há cerca de quatro décadas, visualizando, assim, a não dependência do estado Brasileiro.

Hoje, a UNILAB/CE conta com três polos: Liberdade, Auroras e Palmares, localizado entre a cidade de Redenção - CE e Acarape - CE, sendo que o Liberdade passou a ser um espaço

administrativo, enquanto os outros dois estão a mediar as aulas dos cursos ofertados. Sua criação facilitou a vida de muitos estudantes, tanto os conterrâneos, por se localizar no interior, quanto os internacionais que têm acesso ao Ensino Superior gratuito. Além do Ceará, a UNILAB tem sede em São Francisco do Conde, na Bahia.

Mais que isso, as cidades citadas anteriormente passaram a ser cidades universitárias, pela estadia permanente dos que vieram de outros países e até pelos estudantes brasileiros que moram em locais distantes e que, pela mobilidade, precisam residir próximo à universidade. O projeto foi um grande avanço e é indispensável pensá-lo distante do que é a Cooperação Interna-cional, pois essa é a identidade da universidade, uma inovação no que concerne ao acolhimento de estrangeiros.

O objetivo dessa cooperação, no âmbito do ensino superior, com os países lusófonos, vai além, incluindo questões sociais, econômicas e geopolíticas. Por esta via, fica claro o objetivo principal de integração dada por esta parceria, que visa contribuir para o desenvolvimento regional e educacional, como esta proposta de intercâmbio contempla. É importante a presença do Brasil nesse grupo de países colonizados. Nos últimos anos de Governo do ex-presidente Lula houve um crescimento das relações com os países do Hemisfério Sul e, principalmente, com os países que compõem a CPLP.

Das Nações que também partilharam, conosco, séculos de um passado feito História, só uma parecia reunir condições ideais para desencadear o movimento que havia de levar à Declaração Constitutiva da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP): o Brasil (FONTOURA, 2001, p. 5).

A lusofonia como essa comunidade de língua e cultura, é também a presença desse cruzamento de raças que se formou a etnia brasileira, e a História apresenta o Brasil como precursor de condições de confiança e legitimidade entre a cooperação e outros países. Nestas condições, a UNILAB oferta vagas por todos os países da lusofonia, parceiros contemplados, oferecendo um ensino de qualidade e formando recursos humanos para o acontecimento desta integração. A priori, ela expande suas ações de forma gradativa, para que num futuro próximo termos a conclusão de todos os objetivos dispostos a se cumprir.

A conjuntura do Brasil é complexa e extensa; vários presidentes ocuparam o cargo no governo, inclusive generais ditadores. Nesse “vai e vem”, o país sofreu 21 anos de ditadura militar. Dentro desse cenário, houve várias tentativas de acordos com os países africanos. Visentini (2010) discorre sobre a trajetória histórica do governo brasileiro e expõe as visitas de alguns presidentes brasileiros ao território africano, não por uma simples visita, mas por interesses, uma vez que vários projetos, a fim da extração de petróleo africano, foram pensados. No entanto, o mesmo autor fala da “virada” do Brasil em questões internacionais, após a posse do presidente Luiz Inácio, em 2003.

Em uma relação há sempre interesse em ambas as partes, e na história da Cooperação Internacional, o Brasil, como potência média, em caráter de desenvolvimento, “se deu bem”, quando propôs acordos com o continente africano. E com a aceitação dos acordos, os países africanos iriam “caminhar para o desenvolvimento no sentido universal”, ao terem suas dívidas externas “perdoadas” além da visibilidade que teriam. Perdoadas entre aspas, porque ao declarar o fim de

uma dívida que impede um país de avançar existem interesses maiores, em que o devedor tem algo importante para os olhos daquele que “perdoou”. É como se ocorresse uma troca.

Contudo, falar de Brasil e África é retomar questões antigas, povos que foram colonizados e escravizados por um interesse maior. Falar dessa relação é pensar as estratégias de um agente hegemônico que não fez à toa de ir exatamente até os países do Sul. Como “hipótese”, podemos apontar que um dos motivos da não participação de Portugal no projeto foi que ele não foi um país colonizado, porém colonizador, o que foge do foco do contexto da instituição em questão. É imprescindível tocar no assunto Brasil-África, sem focar no multilateralismo, porque é nessa dimensão que gira os tratados e acordos para o desenvolvimento educacional.

Nesse sentido, da relação multilateral, podemos pensar o projeto UNILAB, em que há vários países envolvidos a um propósito, no contexto do governo do ex-Presidente Lula, na criação de políticas afirmativas que abarcasse a integração, e digo interação, entre as vertentes afro--descendentes, na relação ganha-ganha, em virtude da constante troca de saberes culturais, com aponta Souza (2014) sobre as organizações multilaterais,

Desde a sua origem, o campo da CID foi transposto por organizações multilaterais que contribuíram, como lembram Craig Murphy e Enrico Augelli, para a transição racionalizada do colonialismo para o paradigma do desenvolvimento, facilitando o estabelecimento de regimes internacionais (finanças, comércio, cooperação) e reduzindo os custos políticos desta delicada transação (SOUZA, 2014, p. 89).

Em consonância ao que Torres (1998) se referiu nas suas palavras, as recomendações vindas das mais diversas instituições sobre o que devem ser as prioridades africanas nos diversos domínios são múltiplas e frequentemente contraditórias, o que se justifica pela complexidade dos problemas a resolver. Nesse parâmetro, podemos inferir que a questão da educação tem sido uma das principais pautas, além de segurança e saúde. A instituição UNILAB surgiu nesse sentido, a visualizar as prioridades existentes.

2 RESULTADOS E DISCUSSÃO: PONTOS INQUIETANTES

Antes de apresentar os dados, é importante ressaltar que a relação de Brasil com países parceiros do CPLP, principalmente os de continente africano contribuem para a construção dessa ponte de ensino no intuito de promover o desenvolvimento regional e o intercâmbio entre as nações.

Para Pautasso (2013, p. 72) “o Brasil encerrou um longo e virtuoso ciclo de crescimento iniciado nos anos 1930[...] o Brasil recuou o continente a partir dos anos 1990 [...]”. Isto é, ao longo do tempo, o governo brasileiro deu pausa nas suas políticas para a África, nos anos 1930. Porém, em 2003, “[...] o governo Lula representou uma virada na diplomacia brasileira, a partir da adoção de uma estratégia autonomista, voltada à construção de coalizões com países periféricos” (SOUZA, 2009, p. 21-23 apud PAUTASSO, 2013 p. 74). A reorientação diplomática oriunda da mudança de modelo ficou mais transparente no caso da condução do relacionamento com a África.

De acordo com Saraiva (2008 apud CARVALHO, 2016) [...], a política externa brasileira e a sua perspectiva mudaram ao longo dos anos 1990 – 2004. E ainda para ele, quatro presidentes que, do mesmo país, ao longo dos seus mandatos, mediante seus governos conseguiram estruturar os seus modelos econômicos, que tiveram impactos na área da política externa, mudanças de paradigmas que norteavam anteriormente foram postas em cheque, haja vista que o paradigma anterior buscou novas redefinições de categorias de interpretação da realidade.

A relação do Brasil com os países Africanos de Língua Portuguesa resulta da ligação históri-co-cultural pelo Oceano Atlântico. Este relacionamento entre Brasil e os países da Língua Portuguesa teve o seu início do século XVI, quando ambos agregavam o império português como um campo de exploração e colonização (RIZZI, 2014).

De outro lado, prestar cooperação internacional é um compromisso assumido pelo Estado brasileiro em vários tratados internacionais. Nessa premissa, o tratado ético pedagógico nos remete à esperança de uma contribuição social e de integração entre nações, buscando o reconhecimento da diversidade e de culturas. Neste sentido, essa construção deve partir de todos, o que torna ainda mais especial o desenvolvimento do projeto UNILAB que tornou uma realidade na região de Maciço de Baturité. Apesar da cooperação existente entre o Brasil e os pequenos PA-LOPS, não se pode negar o racismo que estrangeiros provenientes dos países africanos sofrem ao chegarem no Brasil para fins acadêmicos.

Antes de tudo, é necessário pensar que o conceito de raça sofre uma série de alterações até chegar ao que conhecemos hoje. Se antes o termo era utilizado para designar uma série de plantas diferentes, como fez Lineu, em 1778, com 26 diferentes espécies de plantas, hoje se perpetua o conceito de diferentes características físicas, culturais e morais. Em uma palestra realizada em 2003, no 3º Seminário de Relações Raciais e Educação - PENESB-RJ, o professor Munanga (2003) disse que raça “é um conceito carregado de ideologia, pois como todas as ideologias, ele esconde uma coisa não proclamada: a relação de poder e de dominação”.

É no contexto da fundação da UNILAB que semestralmente vagas para estudantes estrangeiros sejam disponibilizadas como forma de atender o que a política pública da universidade tem em seu histórico de fundação. Contudo, é aqui que reside a maior parte do preconceito que a maioria desses estudantes sofre; primeiro, pela cor da pele, por sequência, ser de origem estrangeira. A maneira de inserção dos internacionais é questionamento para os brasileiros que não entendem o próprio projeto da universidade. No discurso de muitos discentes e até dos próprios pais, os estudantes estrangeiros ‘vieram de longe para tomar as vagas e oportunidades dos conterrâneos’. Além disso, outro discurso que emerge continuamente é a permanência de alguns no país, por diversos motivos, seja oportunidade de mestrado, ou a constituição de família com a união com brasileiros. Assim, existe em parte dos brasileiros medo de estrangeiros ocuparem suas vagas no ensino superior e emprego no Brasil.

A partir da discussão acima, vamos discutir dois pontos importantes que relacionam entre si para através dela, compreender algumas inquietações relacionadas aos casos de racismo, por meio de entrevistas, a fim de coletar relatos dos estudantes com as seguintes indagações:

- Você foi vítima de racismo em sua chegada aqui no Brasil? Poderia descrever a situação

presenciada?

- Qual sua opinião sobre a construção da UNILAB e a importância da Universidade para sua formação acadêmica?

A entrevista foi realizada por meio da rede social WhatsApp, em decorrência da impossibilidade de contato físico frente à emergência de saúde pública ocasionada pelo Coronavírus (COVID-19). Participaram da entrevista seis estudantes, os quais serão denominados: P1, P2, P3, P4, P5 e P6, para fins de anonimato, sendo dois de nacionalidade angolana, dois guineenses e dois moçambicanos. Serão expostos alguns excertos dos dados coletados a partir dos seguintes temas: **1 - Racismo relacionado à cor da pele em ambientes públicos, 2 - Inferioridade e não aceitação de derrotas em jogos esportivos com adversários negros, e 3 - Marcação de estereótipos devido à nacionalidade e cor da pele.** Podemos observar:

Excertos 1 e 2:

Sim, já. Foi em Fortaleza, praia Iracema (um dos locais) andávamos pela praia e ouvimos palavras ofensivas sobre a nossa pele e região (de onde viemos). (P1)

Já sim, muitas vezes, quando vou para comprar algo à uma loja, ou então no transporte, a primeira impressão é que algumas pessoas te olham como se tivessem a ver um animal ou então uma ladra. (P3)

No primeiro segmento, surgiu o tema 1, quanto à cor da pele, e 3, quanto à origem do estudante, sendo ela angolana. No segundo excerto, nas palavras de um angolano, surgiu o tema 3, em que as pessoas relacionam ser negro a ser ladrão, ou seja, há uma marginalização enquanto a cor da pele. Em sequência:

Excerto 3:

Na verdade não sofri racismo pessoalmente, mas coletivamente sim, temos um time de futebol de estudantes guineenses na UNILAB, costumamos participar nos torneios sempre que os dois municípios (Redenção e Acarape) nos cederam convites, mas acontece que sempre em nossos jogos se houve penalização contra nosso time, jogamos uma vez em Antônio Diogo até que o tempo regular da partida terminou mas o juiz (árbitro) não terminou com o jogo até passou mais de 10 minutos, depois terminou com o jogo quando sofremos o gol de empate...é complicado o que muitos já passaram só pela diferença de cor. (P2)

Percebemos nesse trecho que a temática emergente foi a 2, em que estudantes guineenses sofreram coletivamente racismo em um ambiente esportivo, em que o árbitro não aceitou que seu time local estava a perder e prorrogou o tempo em mais dez minutos, o que fez com que houvesse um empate na partida de futebol, evidenciando que o time brasileiro não poderia perder para um time de africanos. Seguindo:

Excertos 4, 5 e 6:

Claro que sim, foi na sala de aula, em que alguns colegas brasileiros não aceitaram que fizesse parte do grupo deles por eu ser morena, e estavam murmurando isso e estando eu atrás delas ouvindo tudo e nem sabiam. (P4)

Sim já! Foi no mercantil, quando o recepcionista me tratou de uma forma diferenciada ne-gativamente em relação às outras pessoas (P5)

Já sofri sim e pelo visto aqui no Brasil tem muito disso. Um dos episódios foi ter ido a uma farmácia afim(sic) de comprar uma medicação e em vez de a moça do caixa responder com delicadeza e exatidão na resposta que lhe questionei, apenas se limitou a me ignorar, fin-gindo não ter ouvido a minha questão e num tom de gozo apenas disse que não havia o medicamento e que eu devia me retirar do local. Em seguida, um brasileiro por ironia do destino queria a mesma medicação e comprou por mim. Foi um atropelo grave e atentado aos direitos humanos. Me senti indignado na hora, mas soube superar a ação (P6)

Já no excerto 4, diferente dos demais casos, aconteceu na própria universidade e se encaixa na temática 1, relacionada à cor da pele. Este fato mostra a realidade nas relações acadêmicas entre brasileiros e africanos, em que são raras as vezes que uma equipe de trabalho envolve uma variabilidade entre seus membros, sendo observável a presença de grupos com apenas africanos e apenas brasileiros. Fator esse que vem sendo desconstruído por professores que tentam diversificar os grupos, mas acreditamos que essa iniciativa deve partir dos próprios estudantes em serem solidários uns com os outros e verem nesses momentos oportunidades de enriquecerem seus conhecimentos. No 5, podemos perceber que também tem a ver com a temática 1, quando o servidor relaciona as formas de atendimento com as pessoas que ele está a atender. O mesmo fato é recorrente no trecho 6, em que a atendente da farmácia nega a existência de um medicamento que em seguida foi vendido para um brasileiro. O participante percebeu a diferença no atendimento, em que sentiu inexistente pela forma que a moça fingiu não escutar o que ele estava a pedir.

Partimos para a segunda abordagem, em relação à opinião dos estudantes estrangeiros quanto à fundação da UNILAB e sua importância na formação acadêmica de cada um deles. Para tanto, foram observadas as possíveis temáticas: 1 - **Desvio do objetivo proposto por meio da falta de integração quanto às culturas envolvidas**, e 2 - **UNILAB como espaço de formação crítica**.

Vejamos:

Excertos 7 e 8:

A construção da UNILAB está longe de ser o que era suposto ser. Não tem a integração, que seria o seu maior foco, nem um pouco a consideração e respeito pela cultura do outro (brasileiros pra africanos [...]) (P1).

De um modo sucinto quanto a questão segunda, é óbvio que a criação, ou seja, a construção da UNILAB não passa de uma política afirmativa que objetiva integrar os povos ou cidadãos marginalizados em toda região da CPLP, porém, na verdade, tudo parece só o que está pincelada no papel, mas na prática não, pois a integração, que era o objetivo da UNILAB, é inexistente. As políticas para integração interna são fracas. Existem poucas atividades que estimulam a integração social e cultural entre os docentes, discentes e servidores desta instituição [...] (P2).

Nos dois casos, é observável o tema 1, em que os estudantes tratam da falta de integração entre os participantes e distanciamento da proposta central, que é a integração entre os países participantes da CPLP e que possuem um histórico de colonização. No entanto, há uma carência e necessidade de uma ampliação quanto à essência de implantação da universidade. A seguir:

Excertos 9, 10 e 11:

[...] a UNILAB tem uma macro importância na minha formação acadêmica, uma oportunidade que não tinha, mas que hoje estou me construindo um homem novo que sabe lidar com diferenças que dantes são difíceis para mim, não só mas também construindo um pensamento crítico contra ideias impostas pelo Ocidente! (P2)

[...] de um modo geral ela tem um papel muito importante na construção da minha formação, e personalidade e tem me ajudado a ver as coisas com um olhar mais profundo. (P3)

“Ela reforça e promove os debates que acho que ajudaria a diminuir o racismo. E isso é muito relevante por ser um dos meios para uma sociedade melhor” (P4).

Portanto, esses últimos trechos revelam que a UNILAB tem uma grande influência na formação dos participantes, desenvolvendo um pensamento crítico. Isso demonstra que a universidade tem a potencialidade crítica ao mesmo tempo que tem as ferramentas para diminuir o fenômeno de racismo, que ainda é evidente dentro do espaço acadêmico e espaços locais.

Nesse panorama, pode-se refletir o quanto o contexto de cooperação entre o Brasil e os países africanos dentro da Instituição de ensino UNILAB é desconhecido pela população local e o quanto africanos têm sofrido na presença de uma população que se diz não ser racista, no entanto, de maneira frequente, tem atitudes dessa natureza. Desde tomar a frente na fila do banco, na fila do restaurante universitário, ter uma má recepção no mercado, em um atendimento hospitalar. São diversas as situações presenciadas por aqueles que deixaram suas famílias e seu país para ter oportunidade de possuir um diploma de curso superior aqui no Brasil, a fim de contribuir com seu lugar de origem e a sua própria família, que passa anos à sua espera. Rizzi (2014) coloca,

O discurso histórico-cultural ainda serve de referência justificadora para a maior parte da produção acadêmica e técnica sobre a África no Brasil e o Brasil na África, a partir de um argumento de reparação histórica, onde questões ligadas ao racismo e discriminação social tem justificado a maioria das pesquisas [...] (RIZZI, 2014, p.12).

É nessa perspectiva que, o racismo, o preconceito e a discriminação não passam de interesses pessoais que não vêm de hoje, mas têm raízes em tempos remotos do colonialismo, que está arraigado e depende em maior parte da tomada de consciência do indivíduo e sensibilização.

Sabe-se o quanto que o projeto UNILAB, em termos de cooperação, tem ajudado cada país envolvido, mas é preciso pensar o quanto essa cooperação seria mais potente, caso o racismo fosse trabalhado com mais força, visando a real interação e não somente integração, tomando nota de que não se trata somente da incorporação de uma cultura em um conjunto de outras culturas, mas interação entre esses elementos. Dessa forma, a recepção das ricas culturas seria recíproca.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão sobre a Cooperação Internacional dentro do Projeto UNILAB é extensa, mas foi levantada uma breve reflexão e chegamos ao fim de algo que é passível de muitas pesquisas e análises. Até aqui pudemos observar o quanto as relações internacionais, a CID, em especial a po-lítica externa brasileira para os países africanos têm influenciado pesquisas e retomado questões solidárias, porque é assim que o termo cooperação tem sentido.

Vimos que o Brasil na África, principalmente a África no Brasil, que foi a proposta do trabalho, apresentam uma visão multilateral pela dimensão dos vários países participantes e o foco na pauta educacional no parâmetro de desenvolvimento. A presença de estudantes nas cidades do interior do Ceará (Redenção e Acarape) propiciou não só interação cultural, mas também o crescimento econômico nas duas cidades, visto que todos auxílios e bolsas que alunos recebem são gastos ali, nos mercados, aluguéis de casas, apartamentos e lazeres, etc. Com esses aspectos sociais e econômicos, eles contribuem para a construção dessa ponte de ensino, no intuito de promover o desenvolvimento regional e o intercâmbio entre as nações.

Também entendemos que essa cooperação é um compromisso assumido pelo Estado brasileiro em vários tratados internacionais. Nessa premissa, o tratado ético pedagógico nos remete à esperança de uma contribuição social e de integração entre nações, buscando o reconhecimento da diversidade e de culturas. Neste sentido, essa construção deve partir de todos, o que torna ainda mais especial o desenvolvimento desse projeto.

Com isso, os principais objetivos deste artigo foram alcançados e, com ele, concedemos a nossa contribuição bibliográfica e empírica, ratificando o conhecimento adquirido e a compreensão de toda conjuntura abordada, visto a sua importância na educação e relações internacionais com tratados acordados entre os países.

Nessa construção conjunta é possível notar que a UNILAB ainda precisa se expandir e criar mais laços com esses países tão enriquecedores, como a criação de estágio, fazendo o possível para que os alunos de outros países tenham convívio com o país do estágio, bem como o término das residências universitárias, abrindo, assim mais vagas durante o ano. Contudo, notamos que desde a criação da UNILAB até os dias de hoje, ela tem crescido tanto em pesquisa e extensão como também na formação de profissionais capacitados para atuarem, seja no Brasil seja em seu país de origem.

A UNILAB é um exemplo daquilo que tem contribuído de maneira efetiva, apesar de muitos desafios, como o racismo que os estudantes sofrem e a xenofobia. Por meio das falas, podemos inferir que, apesar das várias situações de racismo vivenciadas pelos alunos, a universidade é vista como um ambiente de debate e desenvolvimento crítico; um espaço que possui todas as ferramentas para diminuir os índices de preconceito e levar a cabo a essência da solidariedade e cooperação.

Por fim, é preciso compreender que integrar não garante interação, então a busca agora seria: interagir para desenvolver. E para interagir é necessário reconhecer as diferenças, o espaço do outro. Espaços que temos que nos permitir conhecer. A cor é apenas cor, embora seja tida como

um dos marcadores usados para caracterizar diferenças nas relações de poder. A luta contra a diminuição do racismo é diária e depende de todos nós. Deve-se haver uma parceria entre estudantes e a universidade como meio de explicar o projeto para a população. Somente dessa forma chegaremos à cooperação por excelência.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Wagner; DE PAULA, José. Sobre a Adoção da Escravidão Africana no Brasil. **CES Revista**. Juiz de Fora, 2006. Disponível em: <https://www.cesjf.br/revistas/cesrevista/edicoes/2006/escra-vidao_africana_no_brasil.pdf> Acesso em: 19 mar. 2020.

CARVALHO, Ricardo Ossagô de. **Política externa e Estado frágil na Guiné-Bissau: crises multidimensionais e o papel dos organismos internacionais CPLP & CEDEAO (1973-2014)**. Tese (Doutorado em Ciências Políticas) - Programa de Pós-Graduação em Ciência Política, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

FONTOURA, Luís. **CPLP. A Importância do Brasil no Espaço Lusófono**. Separata do Boletim da Academia Internacional da Cultura Portuguesa, n. 28, Lisboa, 2001.

GONÇALVES, Williams. **Relações Internacionais**. 2002. Disponível em: <http://www.cedep.ifch.ufrgs.br/Textos_Elet/pdf/WilliamsRR.II.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2019.

MILANI, Carlos R. S.; LOUREIRO, Julio. Cooperação internacional e desenvolvimento: análise da atuação de agências internacionais em Duque de Caxias (Rio de Janeiro). **Cadernos EBAPE.BR**, v. 11, n. 2, artigo 2, Rio de Janeiro, jun. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cebape/v11n2/v11n2a04.pdf>> Acesso em: 25 mar. 2020.

MUÑOZ, Enara. A Cooperação Sul-Sul do Brasil com a África. **Cad. CRH** v.29, n.76 Salvador jan./abr. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pi-d=S0103-49792016000100009&lng=pt&tlng=pt> Acesso em: 19 mar. 2020.

MUNANGA, Kabengele. Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação--PENESB. **Uma Abordagem Conceitual das Noções de Raça, Racismo, Identidade e Etnia**. Rio de Janeiro, 2003. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/04/Uma--abordagem-conceitual-das-nocoos-de-raca-racismo-identidade-e-etnia.pdf>> Acesso em: 20 mar. 2020.

PAUTASSO, Diego. China e Brasil na África Subsaariana e a retomada da questão nacional. **Tensões Mundiais**, v. 9, n. 17, p. 61-82, 2013.

RIZZI, Kamilla Raquel. **O grande Brasil e os pequenos Palops: a política externa brasileira para Cabo Verde, Guiné-Bissau e São Tomé e Príncipe (1974-2010)**. Porto Alegre: Leituras XXI, 2014.

SOUZA, André de Mello. **Repensando a cooperação internacional para o desenvolvimento**. Organizador: Brasília: Ipea, 2014.

SOUZA, Carolina. **Cooperação para o Desenvolvimento: Uma Análise de Brasil e Índia a partir dos Anos 2000**. Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais, 2017.

TORRES, Adelino. **Desenvolvimento africano e cooperação**. 1998. Disponível em: <<https://www.repository.utl.pt/bitstream/10400.5/1199/1/Desenvolvimento%20africano%20e%20Coopera%C3%A7%C3%A3o.pdf>>. Acesso em: 21 jul. 2019.

ULLRICH, Danielle; MARTINS, Bibiana; CARRION, Rosinha. **A Cooperação Sul-Sul como Estratégia de Política Externa Brasileira: análise dos governos Lula e Dilma**. XXXVII Encontro da ANPAD. Rio de Janeiro, 7 a 11 de setembro, 2013. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/admin/pdf/2013_EnANPAD_ESO911.pdf> Acesso em: 15 abr. 2020.

VISENTINI, Paulo G. Fagundes. Cooperação Sul-Sul, diplomacia de prestígio ou imperialismo “soft”? As relações, Brasil-África do governo Lula. **Século XXI**, Porto Alegre, v. 1, n. 1, jan-dez, 2010.



UNILAB, UMA DÉCADA DE UTOPIAS – A ÁFRICA NO PROJETO DE EXTENSÃO CINEMA E SOCIOLOGIA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO INTER-NACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA E NAS ESCOLAS PÚBLICAS DO MACIÇO DE BATURITÉ

Sebastião André Alves de Lima Filho¹³⁸
Tamilton Gomes Teixeira¹³⁹
André Lopes Júnior Có¹⁴⁰

Resumo: Este artigo descreve a trajetória do Projeto de Extensão Cinema e Sociologia na UNILAB e nas Escolas Públicas do Maciço de Baturité. Embora o referido projeto tenha como escopo contribuir com o fomento de um conhecimento que favoreça o entendimento dos problemas sociais, políticos, econômicos e culturais que afligem a América Latina e a África, a partir da exibição de filmes e documentários, seguido de debates, neste texto privilegiamos exclusivamente a contribuição do referido projeto de extensão no campo dos estudos africanos, destacando os itinerários de alguns eventos realizados pelo projeto correlatando com os obstáculos que entravam o desenvolvimento das sociedades africanas. Os estudantes da Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP) da UNILAB almejam, não apenas o preparo intelectual para superar os desafios da vida, aspiram também auxiliar seus países na erradicação da pobreza e do subdesenvolvimento. Assim sendo, o Projeto de Extensão Cinema e Sociologia prioriza a produção de um saber que possibilite a compreensão, por parte dos estudantes estrangeiros da UNILAB, do valor da educação para formular políticas de desenvolvimento, ao mesmo tempo que contribuimos com a formação de quadros para ocupar espaços de decisão na sociedade civil e no Estado dos países da África. O projeto iniciou suas atividades no segundo semestre de 2013 e vem realizando eventos de forma quase ininterrupta até o presente momento. Durante esse período já realizamos centenas de atividades, contando com a participação de muitos estudantes que, com certeza, contribuirão com a erradicação das desigualdades sociais na África.

Palavras-Chave: África; Colonialismo; Descolonização; Desenvolvimento; Educação.

Abstract: This article describes the trajectory of the Cinema and Sociology Extension Project at UNILAB and in the Public Schools of the Massif of Baturité. Although the aforementioned project aims to contribute to the promotion of knowledge that favors the understanding of the social, political, economic and cultural problems that afflict Latin America and Africa, through the exhibition

¹³⁸ Professor Adjunto III do Instituto de Humanidades da UNILAB e Coordenador do Projeto de Extensão Cinema e Sociologia. E-mail: andrealvesdelima@unilab.edu.br

¹³⁹ Graduado em Bacharelado em Humanidades e Sociologia na UNILAB. Bolsista do Projeto de Extensão Cinema e Sociologia 2017-2018. Mestrando no ISCTE/Portugal. E-mail: tamiltonteixeira92@gmail.com

¹⁴⁰ Graduado em Bacharelado em Humanidades na UNILAB. Aluno do Curso de Graduação em Sociologia na UNILAB. Bolsista do Projeto de Extensão Debates Contemporâneos e Cinema. E-mail: juniorlopes6333373@gmail.com

of films and documentaries, followed by debates, in this context. text we exclusively privilege the contribution of the aforementioned extension project in the field of african studies, highlighting the itineraries of some events carried out by the project correlating with the obstacles that hinder the development of african societies. The students of the Community of Portuguese Speaking Countries (CPLP) at UNILAB aim not only at the intellectual preparation to overcome life's challenges, they also aspire to assist their countries in the eradication of poverty and underdevelopment. Thus, the Cinema and Sociology Extension Project prioritizes the production of knowledge that enables foreign students at UNILAB to understand the value of education in formulating development policies, while contributing to the formation of cadres for occupy decision-making spaces in civil society and in the state of African countries. The project started its activities in the second half of 2013 and has been holding events almost continuously until the present moment. During this period, we have already carried out hundreds of activities, with the participation of many students, who will certainly contribute to the eradication of social inequalities in Africa.

Key words: Africa; Colonialism; Decolonization; Development; Education.

INTRODUÇÃO

Na verdade, o domínio sobre os signos linguísticos escritos, mesmo pela criança que se al-fabetiza, pressupõe uma experiência social que o precede – a da leitura do mundo. Paulo Freire. Cartas à Guiné-Bissau.

No dia 20 de julho de 2010, a Presidência da República Federativa do Brasil sancionou a Lei 12.289, criando a Universidade Federal da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), como uma instituição de ensino superior pública, tendo como principal lastro de alcance um sistema de cooperação com os países africanos de Língua Portuguesa¹⁴¹ e a interiorização da educação superior no Brasil¹⁴². Além disso, a UNILAB foi instituída a partir de uma mudança de percepção nas orientações da política externa brasileira, que passou a privilegiar a montagem de uma plataforma de geopolítica designada como o Sul Global¹⁴³.

Impulsionados por sonhos e projetos de vida, individuais ou coletivos, estudantes dos dois lados do Atlântico - brasileiros, angolanos, moçambicanos, cabo-verdianos, guineenses e timo-

¹⁴¹ Embora a UNILAB tenha como principais parceiros os países africanos de língua portuguesa – Cabo Verde, Guiné-Bissau, Angola e Moçambique – o distante país no Sudeste Asiático de língua portuguesa, Timor-Leste, integra o rol de nações que compõem a estrutura integrativa internacional da universidade. Antiga colônia do Império Português, Timor-Leste declarou sua independência em 1975, tendo sido, logo em seguida, invadido e ocupado pela Indonésia. Em 1999, a ONU capitaneou a iniciativa de proclamar a independência de Timor-Leste, e os indonésios deixaram de controlar o território e as instituições do país. Em 20 de maio de 2002, Timor-Leste se tornou o primeiro estado-nação do século XXI. Para uma compreensão básica do colonialismo português na África e na Ásia, ver: BOXER, C. R. **O Império Marítimo Português**. Lisboa: Edições 70, 2014; MAURO, Frédéric. **Expansão Europeia (1600-1870)**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1980.

¹⁴² A escolha das cidades de Redenção, no estado do Ceará, e São Francisco do Conde, no estado da Bahia, para sediar os campi da UNILAB é o resultado da emergência de duas modalidades de políticas públicas inéditas no âmbito do Estado brasileiro. A primeira é no campo da igualdade racial, problemática até então *invisível* aos olhos das elites políticas brasileiras que dominaram as engrenagens das instituições de mando da sociedade brasileira. Redenção, por exemplo, localizada no Maciço de Baturité, foi uma das primeiras cidades a abolir o sistema escravocrata no Brasil. A segunda reside na expansão do sistema universitário público federal para o interior do Brasil, principalmente em regiões de baixo índice de desenvolvimento humano e com expressiva possibilidade de crescimento econômico.

¹⁴³ Ver: MARLER, Anne Garland. **From the Tricontinental to the Global South: Race, Radicalism and Transnational Solidarity**. EUA: Duke University Press, 2018; FIORI, José Luís. **O Poder Global**. São Paulo. Editora Boitempo, 2007.

renses -, confluíram para a UNILAB, com o intuito de se educarem, aprenderem como funcionam as engrenagens que movem o mundo a partir do conhecimento produzido nas áreas das Ciências Humanas ou Exatas. Há anos convivendo com esses jovens alunos e alunas, cujos olhares e gestos expressam uma ânsia imensurável em acumular saberes, observo que a maioria almeja manejar essa prolífica instrução com o propósito de alterar as estruturas de dominação de seus países, herdadas por séculos de colonialismo.

A Educação é um despertar de emoções e desafios, mudanças e alterações de consciência e modos de vida, com índice de intensidade proporcional às peculiaridades do lugar de atuação relacional entre os sujeitos de aprendizagem. Desse modo, a UNILAB desponta como um espaço de aprendizado que intensifica, sobremaneira, o alargamento dos horizontes e das visões de mundo dos estudantes devido, principalmente, ao compromisso de ensinar como se muda a vida de indivíduos e nações.

Neste texto relatamos a experiência de uma das iniciativas que coaduna com as estratégias de aprendizagem da UNILAB, que integra o arcabouço de produção do conhecimento que favorece a mudança de percepção de mundo dos estudantes no campo da extensão universitária. De fato, como reza o Artigo 2º. da Lei 12.289, um dos principais objetivos de criação da UNILAB seria fomentar a extensão universitária. Vejamos:

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.

A Universidade Federal da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira se ampara na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Após tomar posse na instituição na área de sociologia em julho de 2013, esbocei um projeto de extensão com o objetivo de ampliar a disseminação de conteúdos e conhecimentos que envolvessem a reflexão na área de análise social, política, econômica, relações internacionais, sistemas de colonização e descolonização, poder, dominação, arte, cultura e identidades. A estratégia didático-metodológica que escolhi para trabalhar com um leque extenso e variado de temas foi a exibição de filmes e documentários, seguido de debates. Assim, surgiu o projeto de extensão intitulado **Cinema e Sociologia**. Como um projeto de extensão possui como princípio basilar, o estreitamento das relações entre a universidade e a comunidade, o referido projeto alcançou, além da UNILAB, as escolas públicas de Redenção e Acarape.

1. UMA LEITURA SOCIOLÓGICA DE FILMES E DOCUMENTÁRIOS SOBRE AS SOCIEDADES AFRICANAS

Max Weber (1992, p.166), em uma passagem inspirada em *A República*, de Platão, descreve o

papel da ciência com o intuito de decifrar os enigmas do mundo social.

Lembrarei a imagem maravilhosa que existe no começo do livro VII da *República* de Platão: aqueles homens da caverna, acorrentados, cujas faces estão voltadas para uma parede de pedra à sua frente. Atrás deles está uma fonte de luz que não podem ver. Ocupam-se apenas de imagens em sombras que essa luz lança sobre a parede e buscam estabelecer-lhes inter-relações. Finalmente, um deles consegue liberta-se dos grilhões, volta-se, vê o sol. Cego, tateia e gagueja uma descrição do que viu. Os outros dizem que ele delira. Gradualmente, porém, ele aprende a ver a luz, e então sua tarefa é descer até os homens da caverna e levá-los para a luz. Ele é o filósofo; o sol, porém, é a verdade da ciência, a única que reflete não ilusões e sombras, mas o verdadeiro ser.

Nessa passagem, o sociólogo alemão centraliza seus argumentos, de modo a ilustrar os fundamentos que estabelecem as características e as finalidades da ciência. Desobscurecer o entendimento do mundo por parte da ciência objetiva alcançar uma realidade desprovida de incorreções e incertezas. A Sociologia, como ciência, alinha-se epistemologicamente com essa assertiva, de remover da realidade social os véus da ignorância e do desconhecimento. Dessa forma, o projeto de extensão **Cinema e Sociologia** se ampara, teoricamente, na análise sociológica para explicar os problemas que atingem as sociedades africanas a partir da exibição de filmes e documentários.

A análise e interpretação do processo histórico é imprescindível para compreender o panorama atual dos países africanos, inseridos, até bem pouco tempo, no mapa do colonialismo europeu, que desestabilizou, violentamente, as estruturas das sociedades no continente africano. Dessa maneira, a Sociologia histórica desponta como amparo teórico nas atividades que são planejadas e executadas no âmbito do projeto de extensão. De fato, os estudos sociológicos que se apoiam no tempo histórico de longa duração procuram demonstrar as singularidades e as características de modelos específicos de estruturação social, suas variáveis e particularidades em mutação (ELIAS, 2006).

A utilização da tecnologia cinematográfica em sala de aula foi considerada sem valor como instrumento de ensino-aprendizagem. No entanto, como aponta Nascimento (2008), a partir das teorias da Escola dos Anales, iniciou-se um processo de entendimento da validade metodológica do filme como documento visual viável para o estudo de um determinado contexto social, político e cultural.

Na obra intitulada “Cinema e história”, Marc Ferro (1992) aponta caminhos para a utilização do filme como um documento histórico e social capaz de induzir a reflexão acerca dos acontecimentos que irrompem no mundo contemporâneo, em vias de profundas transformações no imaginário dos indivíduos. O filme não vale somente por aquilo que testemunha, mas também pela abordagem sócio-histórica que autoriza.

A modernidade impõe um ritmo múltiplo de entendimento dos fenômenos sociais. A tecnologia, na modernidade, separa o indivíduo do tempo e espaço sociais. No campo da educação, a montagem de instrumentais metodológicos de ensino-aprendizagem que consiga captar as “identidades” da modernidade em ebulição desponta como elemento fundamental em sala de aula. A utilização de filmes e documentários como instrumental metodológico contribui sobrema-

neira para a compreensão dessa realidade social em apressada transformação.

A modernidade, para Bauman (1999), representa um propósito civilizador mediante a su-pressão das ambivalências e irresoluções das condições de vida social, depositando na ciência a solução para remover todos os obstáculos que impediam o avanço à civilização. O traçado que a modernidade efetuou para impor ao mundo um ordenamento racional apoiou-se na ciência como a principal matriz.

O pensamento filosófico que irrompeu com a modernidade (HABERMAS, 2002) e a forjou no âmbito da epistemologia, possuía como fundamento a percepção de que a razão, e somente ela, deveria descortinar a simetria oculta sob as brumas do desconhecimento do mundo, servindo-se do Estado como instrumento para cumprir os desígnios do projeto de racionalidade. No entanto, sabemos que essa racionalidade eurocentrada, em vez de libertar, arrastou civilizações e comuni-dades aos grillhões do colonialismo (L`ESTOILE, 2002).

O ofício das Ciências Humanas é imprescindível para evidenciar as formas como a moderni-dade suprime as condições subjetivas de entendimento do mundo. Em um contexto social mar-cado pelo avanço das mídias digitais e da tecnologia da informação, seduzindo a atenção dos jovens, a utilização de filmes e documentários em sala de aula contribui no sentido de tentar “se-duzir” o olhar dos estudantes para as dinâmicas dos fenômenos sociais e políticos no qual estão inseridos. Como indicou Tomain (2014), perante um filme, o observador não mais enxerga com um olhar de passividade ou mesmo com distração, aborda-o na posição de um observador atento às associações de imagens e sons, a cada vestígio de significação.

2. CONHECIMENTO EM TELA - FILMES E DOCUMENTÁRIOS COMO ESTRATÉGIA DE COMPREEN-SÃO DAS CAUSAS DO SUBDESENVOLVIMENTO NA ÁFRICA

A primeira atividade que realizamos, no início do segundo semestre de 2013, foi a exibição do documentário intitulado “**Capitães de abril – a Revolução dos Cravos**”. Alguns estudantes de Guiné-Bissau me convidaram para participar do primeiro evento organizado na UNILAB, tendo em vista comemorar o Aniversário de Independência do referido país africano. Assim, a primeira ativi-dade que deu início aos trabalhos do projeto de extensão ocorreu no âmbito das comemorações de Independência de Guiné-Bissau.

O evento ocorreu no auditório do bloco didático no campus da Liberdade, em Redenção. Durante o decorrer dessa atividade de abertura do projeto percebi o quanto os estudantes es-trangeiros estavam engajados em compreender os entraves que impedem o processo de desen-volvimento de seus países. Nas intervenções que se seguiram à exibição do documentário e de minha análise, os estudantes dos países africanos demonstraram, a partir de seus argumentos, um profundo conhecimento das dinâmicas sociais, políticas e econômicas que integram, ou desinte-gram, as suas nações.

A escolha do problema do desenvolvimento e a superação das desigualdades na África foi um dos eixos que escolhi para orientar o projeto de extensão. Ao longo dos debates que se segui-ram durante o evento que comemorava a Independência de Guiné-Bissau, em 2013, ficou eviden-

te a pertinência dos fundamentos teóricos do projeto ao privilegiar as áreas de Sociologia política e relações internacionais. Desse modo, fica evidente que a educação é uma via de mão dupla, ou seja, o educador é compelido a esboçar sua prática pedagógica de acordo com as demandas da sociedade. E na ação de ensinar o educador pode reforçar, ou desmontar, o status quo que assegura a estabilidade das camadas que compõem a sociedade. De fato, como aponta Coelho (1998, p. 40),

A relação educação e sociedade não é de modo algum uma relação mecânica, automática, de simples contiguidade, justamente porque educação e sociedade não são duas realidades exteriores, completamente determinadas e autônomas, que existiriam uma ao lado da outra, embora associadas. A relação concretamente existente entre elas é de determinação recíproca, ou seja, a sociedade sempre determina a educação e ao mesmo tempo é por esta determinada.



Debate “Ação e Emancipação – O Pensamento de Amílcar Cabral”. Atividade do projeto de extensão realizada durante as comemorações de 40 anos de Independência de Guiné-Bissau, na Unilab. 23 de setembro de 2013. Fonte: Arquivo do Professor Sebastião André Alves de Lima.

Em países inseridos em sistemas de colonização a educação letrada, formal, quando há, é imposta pelas instituições de domínio dos países que exercem o controle e a espoliação das comunidades que integram os territórios sob dominação colonial. Com a independência dessas sociedades, como no caso das ex-colônias portuguesas na África, um novo arcabouço de educação deveria ser concebido, de modo a descolonizar o imaginário e as representações que orientam os indivíduos no mundo, ou, como diria Amílcar Cabral, a *reafricanização dos espíritos* (TOMÁS, 2008). No caso de Guiné-Bissau, a esperança de um novo mundo que despontou com a guerra de libertação colonial e a posterior conquista da independência.

O projeto de extensão **Cinema e Sociologia** partiu do pressuposto que a UNILAB possui diversas particularidades que não são encontradas em nenhuma outra universidade no Brasil. A principal é o ingresso de estudantes africanos herdeiros de gerações que foram despojadas de suas terras, de seus bens, de suas vontades, de sua religiosidade, de seus sonhos, e, em muitos casos, de suas vidas. Assim, a escolha dos filmes e documentários levava sempre em conta a exibição de produções que analisam as causas ou as consequências do colonialismo, da dominação política e econômica, das desigualdades sociais e raciais, dos desafios em construir Estados-Nações que continuaram sendo explorados e dominados mesmo após a independência. Cabe lembrar Fanon (2010, p. 57), quando assevera que

A violência que presidiu ao arranjo do mundo colonial, que ritmou incansavelmente a destruição das formas sociais indígenas, demoliu sem restrições os sistemas de referências da economia, os modos de aparência, de indumentária, será reivindicada e assumida pelo colonizado no momento em que, decidido ser a história em atos, a massa colonial irromperá nas cidades proibidas. Explodir o mundo colonial é doravante uma imagem de ação muito clara, muito compreensível e que pode ser retomada por cada um dos indivíduos que constituem o povo colonizado. Desmantelar o mundo colonial não significa que depois da abolição das fronteiras, serão construídas vias de passagem entre as duas zonas. Destruir o mundo colonial é, nem mais nem menos, abolir uma zona, enterrá-la no mais profundo do solo ou expulsá-lo do território.

Destruir os resquícios do mundo colonial e enterrá-lo no mais profundo solo exige um saber especializado que indique como as estruturas de dominação ainda permanecem e se reproduzem, mesmo após a independência dos países colonizados. Esse saber é reflexivo, produzido a partir de muita leitura acerca da construção das engrenagens que institui a identidade política das sociedades pós-coloniais, que ainda privilegiam o monopólio do poder das instituições do estado em benefício privado, não para favorecer a resolução do problema da pobreza, do subdesenvolvimento e da implementação de uma agenda que institua a construção da democracia.

Neste sentido, o projeto de extensão **Cinema e Sociologia** estabeleceu como centralidade teórica a Sociologia Política como amparo balizador para que os discentes possam compreender como as dinâmicas sociais se articulam no sentido de alterar sociedades, tendo em vista que muitos estudantes da UNILAB almejam, quando concluírem seus estudos, retornarem aos seus países de origem no continente africano com o intuito de contribuir no manejo de políticas públicas de desenvolvimento com o objetivo de tentar erradicar a pobreza e a carência em infraestrutura.

Um outro exemplo de um evento que o projeto de extensão organizou com o objetivo de abordar o problema dos entraves do desenvolvimento na África foi a exibição do documentário “**A África roubada – por que pobreza?**”. No documentário há explicações de como funciona os mecanismos de espoliação das nações da África, que favorecem, a partir de alguns segmentos das elites políticas africanas, a acumulação capitalista das grandes potências. Os depoimentos gravados no documentário confirmam as advertências de Nkrumah (1977, p. 200), quando afirma que a África deve se unir para tentar refrear o avanço do neocolonialismo no continente.

A transformação da África numa série de pequenos Estados faz com que alguns deles não tenham nem a população nem os recursos necessários para a sua integridade e viabilidade. Sem meios que assegurem o seu progresso econômico, são obrigados a permanecer no quadro de uma economia colonial. É por essa razão que procuram alianças na Europa, que os priva de uma política externa independente e prolonga a sua independência econômica. Esta solução só os pode empurrar para trás e nunca para a frente. Para os Estados africanos, a solução realmente progressista é a unidade política, com uma política externa comum e um programa econômico comum, dirigido para o desenvolvimento de todo o continente.

Para a instrumentalização de uma unidade política entre os países africanos, objetivando esboçar políticas de desenvolvimento para superar séculos de exploração, que resultou em uma prolongada pobreza, como apregoado por Nkrumah (1977), é imprescindível que as sociedades africanas adquiram consciência dos fundamentos políticos, sociais, econômicos e culturais que

possibilitam a continuidade, quase incessante, da produção das desigualdades sociais na África, em particular, bem como no mundo. Em vista disso, o projeto de extensão **Cinema e Sociologia** acentua a explicação e o entendimento de como a educação é um instrumental indispensável para superar os obstáculos que entram o desenvolvimento das nações africanas.



Evento do projeto de extensão realizado na Escola de Ensino Médio Brunilo Jacó, Redenção, sobre a História da África, conduzida pelo bolsista TAMILTON TEIXEIRA. Abril de 2017. Fonte: Arquivo do Professor Sebastião André Alves de Lima.

3. PARA QUANDO A ÁFRICA? - O ESTUDO DOS PROBLEMAS SOCIAIS, POLÍTICOS E ECONÔMICOS DA COMUNIDADE DE PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA (CPLP)

O africanista e historiador Joseph Ki-Zerbo (2009), em um livro intitulado “Para quando a África?”, sintetiza, em uma entrevista, o panorama atual do continente e aponta os desafios históricos impostos pela herança colonial que as sociedades africanas devem superar no alvorecer do século XXI. Um desses desafios é a presença de configurações de dominação econômica das ex - -potências coloniais, que teimam em consentir a autodeterminação de suas ex-colônias, interferindo, intermitentemente, nas diretrizes políticas e econômicas que prejudicariam seus interesses e lucros. Nas palavras de Ki-Zerbo (2009, p. 48):

As antigas potências coloniais continuam, sobretudo, a dispor de redes e circuitos através dos países que colonizaram, tanto em termos de quadros econômicos quanto de dirigentes políticos e de líderes de opinião na sociedade civil. Através de todas essas redes, os países ex-colonizadores podem agir com muita força nas relações com os países africanos.

A influência das ex-potências coloniais na África, como aponta Ki-Zerbo (2009), se processa, principalmente, por intermédio da cooptação de quadros ou ativistas políticos com poder de decisão no âmbito das instituições do Estado e na sociedade civil. Esse prognóstico, que ensaia e concretiza um arcabouço de neocolonialismo, coaduna-se com o projeto de extensão **Cinema e Sociologia**, que tem como um de seus objetivos contribuir com a formação de lideranças e quadros no manejo da construção da nação e do desenvolvimento nos países da CPLP por intermédio do preparo dos estudantes africanos da UNILAB.

Com essa finalidade, o projeto exibiu o documentário “**África sobre o Sena**”, de 1957, que aborda a presença de jovens africanos que estudam em Paris, angustiados, e ao mesmo tempo

ansiosos em compreender a lógica que permeia as profundas desigualdades entre as nações com a finalidade de contribuir na luta de independência de seus países.

De fato, um dos principais entraves que impede e limita a formulação e a execução de políticas públicas de desenvolvimento nos países africanos é a carência de mão de obra especializada em nível superior, ainda resquício do sistema colonial que impedia o acesso ao conhecimento letrado nas sociedades colonizadas. Mais uma vez recorro a Nkrumah (1997, p. 51) para reforçar essa assertiva.

Do mesmo modo que não desenvolveram os nossos países, os colonialistas pouco fizeram para alargar o nosso horizonte intelectual e social. As razões que apresentavam eram tão dolorosas como a própria recusa desses benefícios. Segundo eles, o Africano não saberia apreciar uma situação melhor. Incapaz de se instruir para além de um certo limite, não reagiria às possibilidades oferecidas por um nível de vida mais elevado.

O que os estudantes africanos da UNILAB mais exteriorizam em seus olhares e atitudes é o propósito avassalador em se instruir. A vontade de aprender é o que impulsiona esses jovens a sobrepujar todas as dificuldades, sejam elas matérias ou emocionais. O que mais temia o colonialismo português ou outro qualquer? Os colonizados aprenderem a manejar as armas do conhecimento e a valorizarem sua própria cultura como instrumento de libertação. Na UNILAB, esse arsenal de conhecimento está disponível para uma nova geração de estudantes africanos, herdeiros de ancestrais que eram impedidos, se quisessem, de frequentar escolas ou universidades. Nesse sentido, o projeto de extensão, inspirando-se em Paulo Freire (1998), maneja um método de aprendizagem que concebe a educação como um sonho possível, que possibilita a transformação social de comunidades e sociedades.

Uma outra pergunta que eu me venho fazendo de alguns anos pra cá, se faz em torno do que eu chamo um lugar na educação ou na prática educativa para os sonhos possíveis. Corro o risco de parecer ingênuo, mas na verdade nada aí é ingênuo, eu diria a vocês. Ai de nós, educadores, se deixamos de sonhar sonhos possíveis. E o que é que eu quero dizer com sonhar o sonho possível? Em primeiro lugar, quando eu digo sonho possível é porque há na verdade sonhos impossíveis, e o critério da possibilidade ou impossibilidade dos sonhos é um critério histórico-social e não individual. (FREIRE, 1998, p. 99)

O sonho possível é a construção de um amanhã, seja individual ou coletivo. Victor Hugo (2002), refletindo sobre as incógnitas do tempo, interrogava o futuro nas páginas de *As canções do Crepúsculo*: “Oh, amanhã, é uma coisa grande! De que será feito o amanhã?”. O “amanhã grande” e o “amanhã incerto” são representações basilares pelas quais as nações modernas se orientam, tendo em vista a busca de um destino memorável que norteie o imaginário dos indivíduos responsáveis pela formulação de suas arquiteturas de governo.

Nem todos os povos conseguem avançar para atingir a plenitude desenhada em seus horizontes de possibilidades, entre eles, com sofrido destaque, os africanos, forjados que foram no contexto colonial e pós-colonial e que buscam encontrar, no labirinto das misérias humanas, saídas que lhes possibilitem a construção de instituições capazes de promover seu desenvolvimento.

De que maneira o legado da dominação europeia inviabiliza os Estados na África?

Respondo pela pena de Jean-Paul Sartre (2005, p. 31):

“À violência colonial não se atribui apenas o objetivo de controlar esses homens do-minados. Ela procura desumanizá-los. Nada será poupado para liquidar suas tradições, para substituir suas línguas pelas nossas e para destruir sua cultura sem dar-lhes a nos-sa; nós os transformaremos em brutos pela fadiga”.

Em outras palavras, para obter êxito, a espoliação da África exigia a desumanização dos afri-canos.

Para analisarmos o processo de desumanização conduzido pelo sistema colonial, o projeto de extensão **Cinema e Sociologia** exibiu o filme-documentário “**A Batalha de Argel,**” de 1966, que demonstra o processo de independência da Argélia ao mesmo tempo que apresenta os mecanismos de exclusão social, cultural, econômica e política dos argelinos, menosprezando-os como seres humanos. A altivez dos argelinos é reconquistada na luta de libertação nacional e a reconstrução do Estado-Nação. Esse modelo de exclusão e de libertação de povos na África conduzido pelo colonialismo francês na Argélia não diferiu do colonialismo português.

De fato, durante o longo período de elaboração das instituições que conferem identidade ao ocidente modernizado, os africanos foram relegados pelos europeus à escala inferior da “tabela de classificação dos humanos”. E não era necessário pertencer às sociedades da África subsaariana – a África Negra - para ser avaliado com adjetivações inferiores.

Em decorrência de séculos de matança, escravização de milhões e ruptura dos padrões simbólicos próprios de significação, as sociedades africanas sofreram profundas alterações em seus mecanismos de orientação no mundo. Tais rupturas se intensificaram durante o período de des-colonização. O processo educativo imposto aos colonizados, como já pontuado, não se produziu nas salas de aula ou nos livros, mas em instrumentos de suplícios físicos e psicológicos. Em conse-quência, há na África uma carência de quadros capacitados no manejo das atividades do Estado, até mesmo no que concerne às funções mais elementares.

A cultura política herdada do colonialismo também é um elemento complicador que orbita o conjunto dos Estados africanos e que os impede de encontrar uma trajetória institucional está-vel. Em muitos países, o desenho constitucional e político acolhido por ocasião da independência foi inspirado nos modelos dos impérios dominantes. Em alguns, a carta constitucional foi redigida sob controle dos ex-colonialistas, que, ao contrário de suas práticas políticas autoritárias, prescre-viam a observância aos princípios da democracia liberal, incompatível com tessituras culturais e sociais autóctones.

CONCLUSÃO

Esses modelos impostos por estrangeiros, ao largo das práticas culturais e dos sistemas políticos das sociedades africanas, são responsáveis pelas sucessivas crises de legitimidade. Se as advertências de Amílcar Cabral tivessem sido observadas, talvez a África já tivesse encontrado

seu destino. Amílcar (1980, p. 56) advertia: “Compreende-se a razão pela qual a prática do domínio imperialista, como qualquer domínio estrangeiro, exige, como fator de segurança, a opressão cultural e a tentativa de liquidação, direta e indireta, dos dados essenciais da cultura do povo dominado”.

Apesar de retalhados por séculos de espoliação, os “dados essenciais da cultura” africana ainda podem esculpir formas políticas de sociabilidade que privilegiem o modo africano de ser e estar no mundo. Desse modo, o projeto de extensão Cinema e Sociologia procurar despertar nos estudantes africanos o valor de suas culturas e identidades como energia que movimenta a transformação de suas sociedades.

Todavia, as dificuldades são colossais, devido à lógica que orienta a dinâmica da globalização do capital e que começa a seduzir, com seu canto, a África. “O Estado mal consegue se formar e já é pressionado por instituições como o Banco Mundial. Elas exigem que exista uma estrutura estatal cada vez menor e a influência das empresas multinacionais impõe-se cada vez mais”. Estas palavras, conclusivas, foram professadas pelo já citado historiador africano Joseph Ki-Zerbo (2009, p. 11).



Debate sobre Eleições e Democracia no Brasil: Os Olhares dos Estudantes da CPLP. Conduzido pelo bolsista do projeto de extensão André Lopes. 21 de agosto de 2019. Fonte: Arquivo do Professor Sebastião André Alves de Lima.

REFERÊNCIAS

AUMONT, Jacques; et al. **A Estética do Filme**. São Paulo: Papyrus, 1995.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade e Ambivalência**. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

BOXER, C. R. **O Império Marítimo Português**. Lisboa: Edições 70, 2014.

CABRAL, Amílcar. **A Arma da Teoria**. Rio de Janeiro: CODECRI, 1980.

COELHO, M. Ildeu. A Questão Política do Trabalho Pedagógico. In: Carlos R. Brandão (Org). **O Educador: Vida e Morte**. São Paulo: Graal, 2002.

DUARTE, Rosália. **Cinema & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

ELIAS, Norbert. **Escritos e Ensaios**. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 2006.

FANON, Frantz. **Os Condenados da Terra**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2010.

FERRO, Marc. **Cinema e História**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FIORI, José Luís. **O Poder Global**. São Paulo. Editora Boitempo, 2007.

FREIRE, Paulo. Educação. Um Sonho Possível. In: Carlos R. Brandão (Org). **O Educador: Vida e Morte**. São Paulo: Graal, 2002.

_____. **Cartas à Guiné-Bissau**. São Paulo: Paz e Terra, 1984.

HABERMAS, Jurgen. **O Discurso Filosófico da Modernidade**. São Paulo. Martins Fontes, 2002.

HUGO, V. **Oeuvres complètes**. Paris: R. Bouffont, 2002. (Poésie, 3).

KI-ZERBO, Joseph. **Para Quando a África?** Rio de Janeiro: Editora Pallas, 2009.

L'ESTOILE, Benoît de. **Antropologia, Impérios e Estados Nacionais**. Rio de Janeiro. Relume Duma-rá, 2002.

MARLER, Anne Garland. **From the Tricontinental to the Global South: Race, Radicalism and Transnational Solidarity**. EUA: Duke University Press, 2018.

MARTIN, Marcel. **A Linguagem Cinematográfica**. São Paulo, Brasiliense, 2003.

MAURO, Frédéric. **Expansão Europeia (1600-1870)**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1980.

NASCIMENTO, Vera Lúcia do. Cinema e ensino de história: em busca de um final feliz. **Revista Uru-tágua** – Revista Acadêmica Multidisciplinar – DCS/UEM – ISSN 1519-6178, n. 16 – ago./set./out./ nov. 2008.

NKRUMAH, Kwame. **A África Deve Unir-se**. Lisboa: Ulmeiro, 1977.

SARTRE, Jean-Paul. **“Prefácio”**. In FANON, Frantz. Os condenados da terra. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2005.

_____. **Esboço Para Uma Teoria das Emoções**. Porto Alegre: L & PM, 2007.

TOMAIM, Cássio dos Santos. **Cinema**: um olhar fabricado - Como lidar com um objeto que respon-de aos nossos anseios afetivos e perceptivos. In: XVII Encontro Regional de História – O lugar da História. ANPUH/SP – UNICAMP. Campinas, 6 a 10 de setembro de 2004.

TOMÁS, António. **O Fazedor de Utopias**. Cabo Verde: Spleen Edições, 2008.

TURNER, Graeme. **Cinema Como Prática Social**. São Paulo: Summus, 1997.

WEBER, Max. **Ensaio de Sociologia**. Rio de Janeiro. Editora Guanabara, 1982.



RACISMO E PRECONCEITO: O CASO DA UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTER-NACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA—UNILAB/CE

Umaro Seidi¹⁴⁴

Resumo: O presente artigo analisa as diferentes formas de preconceito e racismo que ocorrem em alguns espaços da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). Devido a discussões no seio acadêmico sobre o racismo e seus impactos na vida dos estudantes, viu-se necessário realizar um estudo desta natureza. Para a realização do trabalho foram realizadas entrevistas semiestruturadas com oito estudantes desta instituição e analisaram-se alguns casos que decorreram durante o festival de cultura. Os resultados mostram que os casos de racismo e preconceito acontecem cotidianamente na UNILAB, embora sejam ocultos ou ocultados. Enten-de-se que a universidade deve criar/ampliar espaços para debater o racismo e preconceito de modo a puder concretizar o seu eixo fundamental, a integração.

Palavras-chave: Estudantes Internacionais; Preconceito; Racismo; UNILAB.

Abstract: This paper aims to analyze different forms of preconception and racism that occur in some spaces at the University of International Integration of Afro-Brazilian Lusophony (UNILAB). Due to academic discussions about racism and its impacts on students' lives, it was necessary to carry out a study of this nature. To carry out the work, semi-structured interviews were conducted with eight students from this institution and some cases that took place during the culture festival were analyzed. The results show that cases of racism and prejudice happen daily at UNILAB, although they are hidden or hidden. It is understood that the university must create opportunity to discuss racism and prejudice in order to achieve its fundamental axis, integration.

Keywords: UNILAB. Racism. Preconception. International students.

INTRODUÇÃO

A UNILAB¹⁴⁵ é uma instituição de ensino superior localizada em dois pequenos municípios do interior do Ceará (Redenção e Acarape) e no município da Bahia (São Francisco do Conde) (GO-MES et al., 2018). Foi criada pela Lei Federal nº 12.289/2010 e iniciou suas atividades letivas em 25 de maio de 2011, data da comemoração do Dia da África. No momento atual, com dez anos de existência, esta instituição federal encontra-se na linha curricular desafiadora, ora como desconstrutora dos conhecimentos fabricados pelo norte global e que marginalizam ou discriminam o ser nascido no “sul”. E “constrói” novas epistemologias, baseando na interdisciplinaridade e inter-

¹⁴⁴Bacharel em Humanidades e licenciando em Sociologia pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira. Umaroseidioficial@yahoo.com.

¹⁴⁵Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira

culturalidade por meio do processo de alargamento de atividades de ensino, pesquisa, extensão, pós-graduação, interiorização e internacionalização. Salienta-se que um dos objetivos da criação da UNILAB é de proporcionar um ambiente de integração dos estudantes de países que fazem parte da Comunidade de Países da Língua Portuguesa (CPLP), dentre os quais Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe e Timor-Leste. Em cada semestre letivo, a Universidade recebe mais de cem (100) estudantes oriundos desses países, exceto de Portugal.

Esta instituição é composta por pessoas de nacionalidades diferentes, o que se pode verificar desde o corpo docente, a administração até o conjunto dos/das estudantes; por outro lado, o clima que gera os casos de preconceito ou os do racismo não deixaria de ser notório-visíveis em alguns lugares dessa instituição.

Neste artigo abordo sobre esses dois fenômenos, o racismo e o preconceito, que assombram os estudantes africanos da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira residentes no estado de Ceará. Na primeira parte conceituo as definições de racismo e preconceito com base em alguns estudos feitos nessa área, trazendo como suporte teórico algumas obras de estudiosos dessas temáticas. Na segunda parte falo sobre o racismo no contexto da educação superior, exemplificando as questões das cotas raciais, baseando em alguns estudos realizados no Brasil. Na terceira trago os relatos de alguns estudantes (africanos/as e brasileiros/as)¹⁴⁶, seus sentimentos e pensamentos com relação à sua vivência e refletindo sobre o pilar central da criação desta universidade: a Integração. Cabe ressaltar que fiz entrevistas com duas estudantes brasileiras, um brasileiro e cinco estudantes africanos. Três foram entrevistados em grupo e duas entrevistas foram individuais. E, por último, na conclusão, trago algumas reflexões e sugestões que, para mim, podem auxiliar a instituição-UNILAB na concretização do seu pilar fundamental que acima citei.

1 OS CONCEITOS DE RACISMO E PRECONCEITO

Ao estudar o preconceito de cor e de raça no Brasil, Guimarães (2004) afirma que em vários momentos o social é o que determina a vida das pessoas e os seus posicionamentos em face de duas coisas: o racismo e o preconceito. No seu livro sobre os estudos da identidade racial no Brasil, Cardoso (2017) nos traz termos pelos quais possamos refletir na nossa vivência nas universidades, e não só, como também na sociedade em geral. O autor trabalha com os termos branquitude, negritude, branquidade e negridade. Ele também os define em branquitude crítica e branquitude acrítica. São vários termos anexos um no outro, mas com significados diferentes.

Ele afirma que a branquitude crítica pertence àquele indivíduo branco que condena publicamente o racismo, e a branquitude acrítica indivíduo branco que vai argumentando a favor da diferença racial (ou pauta pela hierarquia racial, sendo que haveria a superioridade neste âmbito, o que significa que o branco estaria acima do preto). Ele também define a branquitude e branqui-

¹⁴⁶Criei nomes fictícios para referir as/os personagens que foram entrevistados/as durante o trabalho, isso como forma de garantir a segurança e proteção destes.

dade, apresentando suas diferenças, explicando que o primeiro se refere ao branco que questiona seus privilégios raciais, enquanto o segundo diz respeito ao branco que não questiona seus privilégios raciais; pelo contrário, seus argumentos sempre cingem a favor dele.

Num diálogo com Joyce (2013), Cardoso (2017) afirma que a branquitude e a branquidade apresentam mais proposição (teoria) do que a própria realidade. Segundo ele, os dois termos te-riam mais atitudes subjetivas de salvar o outro (preto/a) do que a diferença entre as características de branco de um determinado perfil (aquele de branquitude crítica e acrítica). Daí a subjetividade que apresenta esses conceitos.

Autores como Lima e Vala (2004) entendem que o preconceito e o racismo parecem ser tão antigos quanto são as relações assimétricas de poder entre os homens e a concomitante necessidade de justificação dessas relações. Assim, num diálogo com Snowden (1995), lembram que já havia existido preconceito na antiguidade greco-romana, mas explicam que este não era um preconceito com base na raça ou na cor, uma vez que não havia divisões e hierarquias raciais naquela época, mas defendem que existia um preconceito de base cultural: havia um preconceito contra os “escravos”, que não eram só pretos, mas também brancos oriundos de confrontos ou guerras no qual quem perdia seria escravizado, no entanto sujeito a sofrer preconceito. Estes autores explicam que, embora o mundo evolua em termos de direitos humanos, o preconceito e o racismo continuam fazer parte das sociedades, e isso pode ser notado até nas universidades. Afirmam os autores que os dois termos quase sempre foram percebidos como sendo um problema do outro e, portanto, distante de cada um de nós, talvez seja porque ainda não passemos por tal situação.

Para Lima e Vala (2004), o racismo (sobretudo moderno/contemporâneo) é justamente a ideia de que as desigualdades entre os seres humanos estão fundadas na diferença biológica, na natureza e na constituição do ser humano. Afirmam ainda que a luta contra o racismo, no caso brasileiro, não deve ser visto apenas como uma reação à igualdade entre cidadãos, que ganhava força a cada vez mais desde o fim da escravidão; foi também o modo como as elites intelectuais reagiam às desigualdades regionais crescentes que se haviam avolumados entre as diferentes zonas do país.

No que concerne ao preconceito de cor, Cardoso e Ianni (1968) afirmam que este se manifesta nitidamente na qualidade da representação social que adota arbitrariamente a cor ou outros fenótipos raciais, que são distinguidos, e que podem ser reais ou imaginários, sendo responsáveis e fontes de seleção de qualidades estereotipáveis. São exemplos disso os mercados de trabalho, que hoje dificilmente são conquistados por uma pessoa preta, pois a sociedade as vê como inferiores e incapazes.

Ao longo do tempo, com a expansão europeia, a face do racismo vem assumindo o desenvolvimento e cada vez mais se afirmando em diferentes formas. Nos períodos da colonização, o racismo começou a ter a sua face baseada nas raças, branco dominador; preto submisso, em outras palavras, branco dono dos saberes e preto inferior, aquele que não sabe nada. Lima e Vala (2004), ao estudarem as novas formas de expressão do preconceito e racismo, por meio de sondagens que fizeram, explicam que nos últimos anos há uma diminuição dos casos do racismo baseados em cor da pele, mas apontam que, ao mesmo tempo, vêm surgindo novas e mais sofisticadas

formas de demonstração do preconceito e do racismo, corporificando muitos comportamentos cotidianos de discriminação, quer ao nível institucional, quer ao nível interpessoal. Segundo os autores, estas novas formas de expressão do preconceito e do racismo vêm produzindo várias teorizações, dentre as quais temos as de “racismo moderno, do racismo simbólico, do racismo aversivo, do racismo ambivalente, do preconceito aguda, do racismo cordial, dentre outras” (LIMA; VALA, 2004, p. 401).

O racismo simbólico, segundo estes autores, concebe uma forma de resistência a mudanças estruturais nas relações racializadas, isto é, desde as declarações dos Direitos Humanos e Civis. Eles entendem que esta forma de racismo se baseia em sentimentos e crenças de que os pretos violaram/violam os valores tradicionais das sociedades como a de individualismo ou da ética protestante (obediência, ética do trabalho, disciplina e sucesso). Os pretos são percebidos como violadores dos valores que mantêm o status quo das relações interraciais, a hierarquização racial.

No que diz respeito ao racismo aversivo, os autores afirmam que existem os racistas dominantes, aqueles que são raros hoje em dia; e que existem aqueles que se distinguem pela força com que adotam os valores do igualitarismo e tentam se autoapresentar como pessoas que pretendem uma igualdade e como aqueles que não são preconceituosos e nem enxergam por questões raciais. Para estes autores, estes seriam os racistas aversivos, pois têm, ou melhor, parecem ter aversão ao racismo. Na opinião dos autores, uma das formas que o racismo tem estado a ser verificado hoje em dia é por meio dos discursos de igualdade (o branco e o preto são iguais). Eles argumentam que estes discursos surgem para eliminar as políticas públicas (as cotas raciais), que vêm sendo adotadas para os que historicamente foram marginalizados. E o principal objetivo destas cotas raciais é para criar uma base de acesso aos locais em que estes foram, e estão sendo barrados ao longo dos tempos, a exemplo de acesso a ensino público gratuito.

Ao fazerem referência a Duckitt (1992), os autores acima citados entendem que os limites de análise do preconceito e do racismo refletem nos espaços sociais e históricos onde acontecem as relações racializadas de tal maneira que a natureza e as formas de expressão do preconceito são influenciadas, mesmo definidas pelas normas sociais que estejam salientes no contexto. Segundo os autores, o racismo se constitui em um processo de hierarquização, subtração, subalternização e de discriminação duma outra pessoa ou de um grupo social que é conceituado como algo diferente, tendo como base uma marca física externa (o que poderá ser real ou imaginário), a qual é ressignificada em forma de uma marca cultural interior que vai definindo os modelos de comportamento. Por exemplo, a cor da pele preta (marca física externa) pode significar na percepção do sujeito (pessoa ou grupo) como preguiçoso, agressivo e alegre (marca cultural interna).

Ademais, Souza (2003) num diálogo com Heller e Sant’Ana (2001), entende que o preconceito regula as relações de uma pessoa com a sociedade. Ao regular, ele permeia toda a sociedade, tornando-a uma espécie de mediador de todas as relações humanas. Ele pode ser definido, também, como uma indisposição, um julgamento prévio, negativo, que se faz de pessoas estigmatizadas por estereótipos. Mas, no que diz respeito ao racismo, criam-se divisões e negações de direitos dos outros, uma vez que não daria espaço para a convivência de pessoas de diferentes raças/etnias num mesmo espaço. Mesmo que seja forçada, essa relação à negação permanece de

forma subjetiva.

2 PRECONCEITO E RACISMO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Diante dos desafios que o universo enfrenta, o desenvolvimento, a luta contra pobreza, a luta contra o racismo e o preconceito, e pela garantia dos direitos humanos, entre outros, a principal forma de caracterizarmos o milênio em que vivemos é o acúmulo de conhecimentos em todas as áreas (SOARES, 2011). Mediante isso, a educação superior (as universidades, faculdades, institutos de formação, etc.) aparece como um espaço propício para troca de conhecimentos/saberes, um espaço de formação e, sobretudo, um espaço de desconstrução (como tem sido a UNILAB).

Para tal, o Estado brasileiro adota o sistema de cotas em diversas áreas, incluindo o ensino superior como forma de ajudar na minimização da grande desigualdade existente entre as classes sociais ou se quisermos entre as populações historicamente marginalizadas e o opressor. Sabendo que a formação em um curso superior não só melhora o currículo profissional como garante mais possibilidades de entrada no mercado de trabalho, consegue eliminar/minimizar, mesmo não completamente, o racismo e preconceito racial. Sobre isso, Carvalho (2004) percebe certas razões para a implementação das cotas nas universidades públicas brasileiras. Segundo a autora, as motivações se cingem na:

[...] reparação e a compensação pela tragédia da escravidão; a cobrança de direitos; o enriquecimento da produção de saberes pela presença de [pretos] e índios, que força-rão uma revisão do eurocentrismo. (...) outro fator se relaciona à intensificação da luta anti-racista no Brasil, o que, para o autor, é a motivação de maior relevância, por abrir uma discussão, até agora, silenciada sobre o racismo presente na nossa sociedade. Carvalho (2004 apud VELOSO 2006, p. 89)

Percebe-se que, entre as razões citadas, a luta contra o racismo constitui o epicentro de cotas universitárias. As lutas levadas a cabo pelos movimentos sociais e movimentos antirracistas ganham uma visibilidade nestes espaços, os centros de formação superior. O sistema de reserva de vagas nas instituições de ensino superior oportuniza mudanças nas estruturas sociais; produz uma partilha de poder; cria condições para a participação de grupos que foram historicamente excluídos na dinâmica da mobilidade social (VELOSO, 2006).

O acesso ao ensino superior por parte de grupos que foram excluídos da História, aqueles marginalizados ao longo de tempo, por meio de cotas, provoca um grande desconforto a muitos que se disfarçam defendendo a igualdade em todas as áreas, esquecendo (ou desprezando) a história de discriminação racial. Segundo Veloso (2006), a negação das cotas se faz por um discurso, aparentemente, desprovido de preconceitos raciais. Ao fazê-lo, afirmam que negros e brancos são iguais, sendo, portanto, desnecessária e mesmo inadequada a implementação de ações diferenciadas ou afirmativas.

Por outro lado, Faria e Arco-Verde (2006) entendem que a presença de negro, indígena e de todo um grupo marginalizado ao longo da História nas universidades públicas e privadas constitui

um incômodo para os opressores, por isso, fazem de tudo para combater o sistema de cotas. Aqui se vê um preconceito racial forte em que o branco não quer nem sequer compartilhar uma sala de aula com um preto ou indígena. Segundo as autoras, essas ocorrências originam, muitas vezes, racismo em suas diferentes versões. Racismo aversivo, racismo institucional, etc., elas defendem que a negação da ocorrência do preconceito e do racismo é fenômeno cruel, pois, sendo invisível, precisa-se de instituições superiores (lugar de desconstrução) e não só para ajudar no combate a estes fenômenos. Ao contrário disso, o que se tem verificado é que estas instituições muitas vezes são utilizadas como escadarias ou instrumentos de ampliação de racismo e preconceito, que são tão perigosos nas nossas sociedades.

3 A CONVIVÊNCIA: PRECONCEITO, RACISMO E A INTEGRAÇÃO

Com um funcionamento de dez anos (10 anos), a UNILAB tornou-se uma referência no ensino superior brasileiro, passando a ser a segunda melhor universidade do estado de Ceará e estando entre as dez melhores universidades do Nordeste brasileiro (UNILAB, 2020). A sua pluralidade tem contribuído muito com o seu desenvolvimento, pois nela há relações entre pessoas de diferentes nacionalidades, cores, religiões, regiões, orientações sexuais, etc., portanto, os casos que possam gerar preconceito ou racismo são notórios em diferentes aspectos. Nas salas de aula, nos restaurantes universitários, nas bibliotecas, nos festivais culturais e em diferentes outros setores desta universidade, senão da região do Maciço de Baturité, especialmente nas cidades de Redenção e Acarape. Sendo estas as duas cidades que concentram um significativo número de estudantes dessa universidade, tanto nacionais quanto estrangeiros. Além do mais, as duas cidades concentram os dois campi da universidade.

Numa entrevista que realizei com Victor, um dos elementos de um dos grupos culturais formado por africanos/as que foram convidados para participar de um dos festivais de cultura organizado pela Pró-Reitoria de Extensão (PROEX) da UNILAB, ele nos explica que receberam um péssimo tratamento em comparação a outros grupos formados pelos brasileiros que participaram do mesmo festival. Victor afirma que foram escalados para o terceiro dia do festival e que, na primeira reunião que tiveram com uma das responsáveis, ela lhes disse que têm um grupo com um potencial forte de alegrar os participantes do festival e que eles sempre fazem suas apresentações com alegria em todas as atividades culturais que o grupo atuou no qual ela tinha presenciado. Segundo o entrevistado, ela lhes prometeu todas as condições, desde o alojamento, comedoria e muito mais; mas, quando chegaram ao local, não tinham nem quarto para alojar e não tinham nada para eles, como se não fossem convidados, tal como os outros grupos que haviam sido alojados em localidades mais confortáveis, em uma pousada. “Nem comida, nem o quarto para trocar-mos de roupa e se vestirmos tradicionalmente para a apresentação”, afirma Victor. Ainda, segundo ele, foram junto a ela para resolver a situação e ela recusou tudo que havia prometido durante os encontros que tiveram, jurando que não havia prometido nada a eles. Assim, explica Victor, o ambiente estava tenso, mas conseguiram se acalmar. Deveriam se apresentar primeiro que outros grupos (às 19h30min), mas foram deixados para último, às 22h00.

Como se posicionar perante as ocorrências como o facto acima mencionado? Qual seria a reação, caso as ocorrências acima relatadas acontecessem com um grupo cultural formado pelos estudantes nacionais/brasileiros? Como diz Souza e Malomalo (2016, p. 278) num diálogo com Kally (2001), “o racismo independe de classe social, sendo que o elemento definidor das situações de discriminação é sempre a cor da pele”. Primeiro, percebe-se que o grupo não foi convidado para demonstrar algo da sua cultura, mas sim para “alegrar o público que ali vai assistir às apresentações”. Será que os outros grupos foram tratados de igual modo como este? Caso não, a que se deve esse tratamento desigual, se todos são convidados e foram realizar uma apresentação cultural? Como vimos, o entrevistado associou o ocorrido logo com a inferiorização do grupo, pois segundo ele, o facto de não ter nenhum elemento brasileiro estaria ligado a isso. Ao conversar com um dos monitores do evento, Felipe, afirmou que os outros grupos compostos por brasileiros tiveram melhores condições de alojamento, melhores tratamentos, etc. “Eu fui monitor do festi-val, estive na parte da recepção dos convidados, fomos orientados a levar alguns grupos para os quartos que haviam sido reservados para eles, na pousada, mas não constava o nome [menção a nome do grupo]... Assisti um tratamento diferenciado”.

Ao falar sobre o racismo moderno no seu aspecto mais oculto, Camina et al. (s/d) defendem que os discursos na modernidade sobre as relações raciais são essencialmente contraditórios. E num estudo realizado na Paraíba por eles, observaram que praticamente todos os seus entrevistados, que na maioria são universitários e funcionários em universidades, afirmaram que no Brasil existem preconceito e racismo dentro das instituições públicas universitárias, mas curiosa e contraditoriamente a grande maioria não se considera preconceituosa/o ou racista. Estes parecem ter clara consciência da discriminação racial que se vive no Brasil, mas não aceitam a responsabilidade por esta situação.

Não é frequente admitir que algumas práticas são atos de racismo ou preconceito, mas basta prestar atenção em séries de ações que acontecem no nosso dia a dia, algumas delas poderão ter sido classificadas como tal. Quando Mendes (2016) aborda sobre as metáforas da palavra negra (que são associadas ao corpo negro, considerado aquilo que não serve), ela entende que numa forma geral as metáforas que envolvem essa palavra acabam por intrometer no falante o preconceito racial, uma vez que este associa a cor da pele de uma determinada etnia com males que acontecem. Ela ainda afirma que as nossas representações mentais afetam a forma pela qual construímos a realidade; entretanto, podemos entender que as metáforas que envolvem as palavras negro/negra usadas em nosso discurso estão diretamente ligadas à nossa concepção do real.

Entretanto, Mani e Leandro (entrevistados), explicam as ocorrências que enfrentam nas pesquisas em grupo que se fazem nas suas disciplinas. Eles relatam que às vezes se vê num grupo de cinco (05) estudantes, somente africanos ou brasileiros. Às vezes, quando se compõe um determinado grupo por estudantes africanos/as e brasileiros/as nota-se a exclusão, de quase, uma das partes, o que leva, muitas vezes, eles (os estudantes africanos) a rejeitarem de continuar num determinado grupo, explica Leandro: “[...] eles [os estudantes brasileiros] muitas vezes nos acham que nós somos incapazes de entender determinada leitura ou exercício que os professores nos dão para fazer [...]”. Lembrando-se do encaixe de dois termos (preconceito e racismo) na moder-

nidade proposto por Essed (1991 apud LIMA; VALA, 2004) que as novas formas insurgentes de preconceito e racismo se situam, sobretudo, ao nível das relações interpessoais e se referem a comportamentos discriminatórios da vida cotidiana das pessoas, facto este que pode ser encontrado na fala dos/as entrevistados/as.

Numa entrevista com Marcos (estudante nacional), ele afirma: a UNILAB é uma universidade inovadora, pois consegue criar clima de boa convivência entre os estudantes de diferentes nacionalidades, gênero, sexualidade, etc. Embora haja ocorrências que muitas vezes não são desejáveis, caso de racismo, de preconceito, assédio sexual, entre outros. Para ele, o racismo e o preconceito acontecem dentro da instituição, embora afirmando que alguns casos que são classificados como preconceito ou racismo são mal interpretados, pois muitas vezes os acusados não têm intenções de serem racistas ou preconceituosos. Segue o trecho embaixo:

[...] Não digo que não existe racismo e nem preconceito, mas existem vários casos que acontecem e o povo fica dizendo que sofreu racismo ou preconceito, mas se for analisar melhor, isso nem aproxima, porque o que acontece muitas vezes é que a “galera” anda interpretando errado quando a intenção nem era para ferir ou ser racista ou preconceituoso, o que todos nós sabemos que ninguém quer ser [...].

Observa-se aqui que o estudante tem uma afirmação clara de que existem acontecimentos preconceituosos e racistas que são verificados na UNILAB, embora entendendo que seja em pouco em número, pois, segundo ele, muitos acontecimentos são mal interpretados. Ele entende ainda que, antes de classificar algo como racismo ou preconceito, deve-se averiguar ainda as intenções e contexto em que ocorreu. Maria e Carla (entrevistadas) também afirmam que há poucos casos de racismo e de preconceito dentro da universidade contra os estudantes africanos, embora entendam que nas comunidades (nas cidades de Redenção, Acarape, etc. ou, se quisermos, no Maciço de Baturité) estes (os estudantes africanos) vêm sofrendo muito com esses casos, devido a pouca informação sobre a vantagem da presença deles no Maciço e nesta universidade.

Como afirma Souza (2003) num diálogo com Heller e Sant’Ana (2001), as relações do preconceito com o fenómeno social se colocam na esfera dos fenómenos psicológicos, porque ele está alicerçado em julgamentos de pessoas sobre outras pessoas. Em outras palavras, o preconceito encontra-se na esfera da consciência dos indivíduos, pois ninguém é forçado a gostar de alguém, mas é obrigado a respeitar os direitos dos outros.

Alguns estudantes (Baba, João, Luciana e Pedro) de quarto semestre me explicaram que tinham formado um grupo de no total sete (07) estudantes (3 internacionais e 4 nacionais) para a realização de um trabalho, em uma das disciplinas que cursavam; mas relataram que sempre que convocavam um encontro do grupo, só apareciam estudantes internacionais e que os outros (os nacionais) não apareciam. No dia da entrega, segundo estes, foram para aula e a professora pediu que entregassem o trabalho: eles entregaram um trabalho e os colegas que não participavam dos encontros com eles entregaram outro trabalho. Afinal estes decidiram formar um grupo e fizeram o seu trabalho sem lhes avisar. Depois que a professora perguntou por que é que o grupo entregou dois trabalhos, os entrevistados argumentaram que os outros membros do grupo queriam fazer o seu trabalho à parte. Um integrante, João, afirma:

Sempre que mandávamos mensagem no nosso grupo de zapp¹⁴⁷, os colegas não respondiam. Eu até liguei para... [nome da colega], mas ela não me atendeu e depois mandei mensagem para ela sobre o nosso trabalho, ela visualizou e não me respondeu. Enviei o trabalho no grupo, pedi para todos darem suas opiniões e ninguém deles falou algo. Afinal aproveitaram daquele trabalho para fazer o seu. Só mudaram algumas frases, por isso quando a professora leu os dois trabalhos notou a semelhança entre eles e acabou descobrindo que era o nosso grupo que se dividiu em dois, brasileiros num lado e africanos no outro. Daí ela mandou que refizéssemos o trabalho, desta vez em um só grupo. Mas, mesmo assim, os colegas negavam muito as nossas opiniões [...].

Ora, a divisão dos grupos para trabalhos sempre constitui um problema. Cada professor/a segue uma metodologia em organizar a sua turma, sobretudo para trabalhos de seminários e outros. Alguns/algumas professores/as deixam a critério dos alunos; neste momento se observa uma “apartheid”, pois o caso que foi relatado acima se apresenta nitidamente e logo serve como divisor dos grupos. Africanos/as formam seus grupos à parte e brasileiros/as na outra parte. Claro que, em outros casos, por questões de afinidade, nota-se uma mistura entre todos estes estudantes, e em outros porque os/as professores/as utilizam metodologias para fazer com que haja uma mistura entre eles, mas são poucos esses casos. E também, muitas vezes as questões de afinidade são importantes para que um trabalho de grupo seja bem feito.

Será que as divisões dos grupos entre os estudantes podem ser classificadas como preconceito/racismo? Precisa-se lembrar de que o preconceito e racismo são também percebidos, “muitas vezes, nos discursos que um colega faz para o outro, do que ele reproduz e vê na sociedade, do que ele vê na mídia, do que ele vê na televisão, do que ele vê no jornal” (SOUZA, 2003, p. 141), e nas posições que ele/a assume perante alguma coisa.

CONCLUSÃO

Casos isolados são casos também. O facto de não existir um número elevado de casos de racismo denunciados nas instâncias máximas da universidade não significa que não ocorrem. O que pretendo dizer é que na estatística ou nos registros pode até ser encontrado um número reduzido dos casos de racismo e de preconceito, mas não significa que eles devem ser reduzidos a esses números ou a essas estatísticas. Por que é que muitas vezes, os/as estudantes que passam por estas situações não denunciam? Será que é por que têm medo? Ou não querem denunciar?

Como diz um estudante, durante toda a sua estadia na UNILAB, nunca imaginou que um professor seria capaz de dizer “(...) os africanos estão ganhando muita força nesta universidade (...)”¹⁴⁸. O mais frequente na comunidade (Maciço de Baturité) é ouvir, “os africanos estão roubando as nossas vagas”, isso reflete na “casa-UNILAB”. Sabe-se muito bem que a universidade é um espa-

¹⁴⁷O estudante refere-se ao WhatsApp, um aplicativo multiplataforma de mensagens instantâneas e chamadas de voz para smartphones. Além de mensagens de texto, os usuários podem enviar imagens, vídeos e documentos em PDF, além de fazer ligações grátis por meio de uma conexão com a internet.

¹⁴⁸Conversa de um professor para com um dos elementos de Direção Central Estudantil (DCE)

ço de muita luta e, portanto, de poder. E é bem explícito também que praticar racismo ou preconceito com alguém é uma violação dos direitos humanos e, portanto, um crime. Além do mais, por mais que todas as vagas destinadas aos estudantes africanos sejam ocupadas por eles mesmos, “o poder” talvez seria compartilhado, mas não estaria concentrado em suas mãos. Por outro lado, só o status dos internacionais não lhes garante total dominação numa instituição pública, fora de seus países e longe do seu continente no qual são estrangeiros.

As ações do racismo objetivam a ter controle dos corpos dos/as jovens estudantes africanos presentes nesta instituição, ou seja, a recusar-lhes os direitos de movimentação, de viver num país diferente e num ambiente saudável e de estudar como qualquer outra pessoa. Compreende-se que entre o próprio brasileiro/a existe preconceito acompanhado de racismo, no caso contra os indígenas, quilombolas, LGBTQ+, etc.

A falta de denúncia de racismo e preconceito na UNILAB continua contribuindo para a sua evolução. Por outro lado, também continua a ter poucos espaços para debater especificamente essas e mais outras questões que contribuem para a divisão de estudantes estrangeiros e nacionais. Como dizem Souza e Malomalo (2016), num diálogo com Moore (2010) e Souza (2014), o racismo sofrido pelos/as estudantes africanos/as tem a ver com a falta de uma política institucional que trata as questões étnico-raciais dentro de um país no qual o patriarcalismo, a homofobia e o racismo, além de acompanharem as relações cotidianas, perpetram parte das instituições sociais.

A convivência entre estudantes africanos e brasileiros ainda não é tão sã e desejável no sentido que foi criado o projeto-UNILAB, a integração. Essa diferença de relacionamento está presente em salas de aula, pátio, restaurante universitário, nos atendimentos diferenciados que recebem quando do acesso aos serviços desta instituição. Neste sentido, é preciso que haja espaços criados pelos diferentes departamentos da UNILAB, grupos de pesquisa, de extensão e diferentes grupos de estudo que estão dentro da instituição e apoiados pela própria UNILAB (apoios na divulgação e financeiramente, caso necessário) para debater as questões de racismo, preconceito entre outras problemáticas que afetam tanto os/as estudantes internacionais assim como os/as estudantes nacionais brasileiros/as.

REFERÊNCIAS

CARDOSO, F. H.; IANNI, O. Cor e mobilidade social em Florianópolis. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

CARDOSO, Lourenço. **Branquitude**: Estudos Sobre a Identidade Branca no Brasil. Curitiba, Ed. Appris, 2017.

FARIA, Tânia Maria Baibich. ARCO-VERDE, Yvelise de Freitas Sousa. O Preconceito Em Uma Instituição Do Ensino Superior: um estudo sobre o processo de ocupação de Vagas Remanescentes da Universidade do Pará. **Revista Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior**, v. 11, n. 3. set. 2006.

GOMES, N. L.; LIMA, A. R. P.; MOTA SANTOS, T. A da. 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.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Preconceito de cor e racismo no Brasil. São Paulo, 2004, **Re-vista de Antropologia**, USP, v. 47 n. 1, 2004.

LIMA, Marcus Eugênio Oliveira. VALA, Jorge. As novas formas de expressão do preconceito e do racismo. In: **Estudos de Psicologia**, v. 9, n. 3, p. 401-411, 2004.

SILVA, Patrícia da. **A Face Oculta do Racismo no Brasil**: uma análise psicossociológica. [s/d]. **Revis-ta Psicologia Política** [s/n].

SOUZA, Osmaria Rosa; MALOMALO, Bas'llele. Universidade da Integração Internacional da Luso-fonia Afro-Brasileira e os desafios da integração perante o racismo contra os/as estudantes africano-s/as no Ceará. **Interfaces Brasil/Canadá**. Canoas, v. 16, n. 1, p. 256–293, 2016.

SOUZA, Maria E. Viana. **Culturas, realidades e preconceito racial no cotidiano escolar**. Campinas, SP: [s.n.], 2003.

UNILAB – UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA.
UNILAB é a 2ª melhor universidade do Ceará e está entre as dez melhores universidades do Norte/Nordeste. Disponível em: <https://bit.ly/3cHAXfs>. Acesso em: 03 maio 2020.

VELOSO, Geisa Magela. Cotas na universidade pública – direito ou privilégio? **Montes Claros**, v. 8, n. 2, jul./dez. 2006.

XAVIER, Luana. **Não se deram conta de que a gente é preta** (Texto e Vídeo Luana Xavier). Salve o dia 25 de julho, Dia da Mulher Negra Latino Americana e Caribenha. Disponível em: <https://bit.ly/2TDd7bl>. Acesso em: 16 ago. 2019



UNILAB
Universidade da Integração Internacional
da Lusofonia Afro-Brasileira

www.unilab.edu.br